



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

**Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação  
Crítica Baseada na Ideia de Competência**

Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da  
Criança  
Área do conhecimento em Formação de Professores

Trabalho efectuado sob orientação da:  
Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Outubro 2010

## DECLARAÇÃO

Nome: Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Endereço electrónico: [ilda@ipb.pt](mailto:ilda@ipb.pt)

Número do Bilhete de Identidade: 108 504 58

Título tese: Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Ano de conclusão: 2010

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Conhecimento em Formação de Professores

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte desta tese.

Universidade do Minho, Outubro de 2010

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Ao meu PAI Carlos Álvaro Guerra Ribeiro, *in memoriam***

**À minha FILHA Matilde pelo novo e autêntico sentido que trouxe à minha vida**

## UM GESTO DE GRATIDÃO E RECONHECIMENTO

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

Ao longo deste *incomparável* e *inesquecível* caminho, longo, *intenso*, solitário e muitas vezes ausente de sentido foram muitas as pessoas, que por uma ou outra razão, o tornaram mais curto, compartilhado e cheio de sentido. A todas estas *pessoas incomparáveis*, expresseo o meu sincero agradecimento, apreço e louvor.

À Professora Doutora Teresa Sarmento que se revelou incansável na orientação e no estímulo para que o trabalho fosse pautado pelo rigor e para que o meu contentamento não esvanecesse. Agradeço, a partilha do seu enorme saber, da sua vasta experiência e cultura.

Às crianças que se disponibilizaram alegremente para me ajudarem na investigação. Aos professores que colaboraram comigo, concedendo-me algum do seu precioso tempo. À instituição escolar que aceitou, sem reservas, ser o meu objecto de estudo e me recebeu de forma exemplar.

Ao Carlos Daniel pela compreensão da falta de sorrisos, e da ausência de dedicação...mas especialmente pelo olhar positivo, amor, carinho e apoio incondicional. Aos meus *incomparáveis* pais pela educação e valores transmitidos.

À minha mãe Lurdes Freire sempre atenta e presente, mas sobretudo pelos *miminhos* na hora certa... Aos meus irmãos Carlos, Tózi, e Artur pelos bons *momentos* e incentivos. Aos meus queridos e singulares sobrinhos Mariana, Luís Carlos, Arturinho e Luana, pelos carinhos partilhados, mas essencialmente pelo *tempo*, por vezes escasso, mas *inesquecível* que passámos juntos.

Aos amigos e colegas de trabalho que se importaram e me animaram nos *momentos* mais complicados... A todos, por tudo e ainda mais um pouco...BEM HAJAM!

**Prática pedagógica e cidadania:**

**Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência**

**RESUMO**

A problemática da cidadania continua a ser amplamente debatida na actualidade, devido em grande parte ao seu carácter reflexivo, às múltiplas visões de olhar o mundo e às rápidas mutações que perpassam as sociedades contemporâneas. Processadas a ritmos velocíssimos as mudanças *societais* reflectem-se em diversos contextos, nomeadamente no educativo. Lançam-se novos desafios e apelam-se a renovados reptos. Questões do foro humano e social começam a fazer cada vez mais sentido e as políticas educativas apontam directrizes que vão ao encontro dessas perspectivas.

Ambiciona-se que no campo educativo a aprendizagem e a educação para a cidadania se convertam na principal prioridade do ensino básico. Ao considerar-se a escola como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos é necessário que os professores reflectam sobre a sua prática pedagógica de forma a promover nas crianças competências de índole social, pessoal e ético, úteis para o pleno exercício da cidadania e para a participação na vida em sociedades plurais. Reitera-se que o professor comprometido com a aprendizagem da cidadania deve possuir essas competências procurando responder aos desafios emergentes. Nesta perspectiva, o professor constitui-se como um elemento fundamental para promover a cidadania em ambiente educativo, o que requer uma formação profissional fundamentada nos conteúdos da cidadania democrática.

A presente investigação percorre os caminhos da cidadania na prática pedagógica. Pretende-se clarificar conceitos e discutir representações de cidadania, prática pedagógica e competência, aflorar de que modo é que o professor na sua prática diária promove a cidadania e contribuir para o debate sobre questões de cidadania. Privilegia-se um quadro paradigmático de investigação numa perspectiva interpretativa e adopta-se o uso de instrumentos qualitativos de recolha e análise da informação procedentes de entrevistas semi-estruturadas aos professores pertencentes a um determinado contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e às crianças do 4.º ano de escolaridade da mesma escola. O trabalho de interpretação realizado permitiu descortinar representações e práticas de cidadania na prática pedagógica bem como reflexões e sentires dos participantes em temáticas como: competências profissionais, valores da sociedade, direitos das crianças e formação de professores. Os resultados permitiram evidenciar que os professores potenciam o desenvolvimento de competências de cidadania nas crianças pela via da cidadania, e na sua prática pedagógica procuram criar ambientes onde se vive realmente uma cidadania democrática e participativa. Os dados obtidos ainda sugerem que as crianças reconhecem a importância da cidadania para uma convivência saudável, identificam alguns dos seus direitos e reconhecem também que respeitar os seus direitos é um acto de cidadania.

**Pedagogical practice and citizenship:  
A critical interpretation based on the idea of competence**

**ABSTRACT**

The issue of citizenship is still widely debated today, largely due to its reflective nature, the multiple visions of seeing the world and also due to the rapid changes that pervade contemporary society. Processed at a fast rhythm, societal changes are reflected on various contexts, namely on education. New challenges emerge and there is a constant call to renewed ones. Issues of human and social forum start making more and more sense and education policies suggest guidelines to meet these perspectives.

In educational learning and citizenship education, one aspires for those issues to become a top priority of basic education. When considering the school as a privileged space for the training of citizens, it is necessary for teachers to reflect on their practice in order to promote the children's skills in social, personal and ethical ways, useful for the full exercise of citizenship and participation in life in plural societies. It must be recalled that the teacher who is committed to learning about citizenship shall have such powers seeking to respond to emerging challenges. In this perspective, the teacher constitutes a fundamental element to promote citizenship in the educational environment, which requires professional training based on the contents of democratic citizenship.

The present research follows the trails of citizenship in the classroom. It hopes to clarify concepts and to discuss representations of citizenship, teaching practice and competence, how they cross over to the teachers in their daily practice, how it promotes citizenship and contributes to the debate on citizenship issues. The focus is a paradigmatic framework for research and here one adopts an interpretative perspective and the use of qualitative tools to collect and analyze information coming from semi-structured interviews to teachers belonging to a given context, the Primary School and children of 4th grade in the same school. The work of interpretation has allowed us to uncover representations and practices of citizenship in teaching practice as well as thoughts and feelings of the participants on topics such as: skills, values of society, the rights of children and teacher training. The results have highlighted that teachers facilitate the development of citizenship skills in children through citizenship, along their teaching experience, and seek to create environments where people live a truly democratic and participatory citizenship. The data also suggest that children recognize the importance of citizenship for a healthy relationship, identify some of their rights and also recognize that respecting their rights is also an act of citizenship.

**Práctica pedagógica y ciudadanía:  
Una interpretación crítica basada en la idea de competencia**

**RESUMEN**

La problemática de la ciudadanía continúa siendo ampliamente debatida en la actualidad debido, en gran parte, a su carácter reflexivo, a las múltiples visiones de ver el mundo y a las rápidas transformaciones que impregnan las sociedades contemporáneas. Los cambios sociales ocurren a gran velocidad y se ven reflejados en diversos contextos, principalmente en el educativo. Se trata de nuevos desafíos que están llamados a ser retos. Las cuestiones del ser humano y del ser social comienzan a tener cada vez más sentido y las políticas educativas se dirigen al encuentro de esas perspectivas.

Se pretende que el campo educativo del aprendizaje y de la educación para la ciudadanía se conviertan en la prioridad principal de la enseñanza básica. Al considerarse la escuela como un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, es necesario que los profesores lo reflejen en su práctica pedagógica de manera que promuevan en los menores competencias de índole social, personal y ético, útiles para el pleno ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida en sociedades plurales. Insistimos que el profesor comprometido con el aprendizaje de la ciudadanía debe poseer esas competencias procurando responder a los desafíos emergentes. Desde esta perspectiva, el profesor se constituye como un elemento fundamental para promover la ciudadanía en el ambiente educativo, lo que requiere una formación profesional fundamentada en los contenidos de la ciudadanía democrática. La presente investigación recorre los caminos de la ciudadanía en la práctica pedagógica. Pretendemos esclarecer conceptos y discutir representaciones de ciudadanía, práctica pedagógica y competencia, abordar de qué modo el profesor promueve la ciudadanía en su práctica diaria y contribuir al debate sobre cuestiones de ciudadanía. Proporcionamos un cuadro paradigmático de investigación con perspectiva interpretativa y adoptamos el uso de instrumentos cualitativos de recogida y análisis de la información procedentes de entrevistas semiestructuradas a profesores pertenecientes a un determinado contexto, como es 1º Ciclo de Enseñanza Básica y niños de 4º año de Primaria. El trabajo de interpretación realizado permitió descubrir representaciones y prácticas de ciudadanía en la práctica pedagógica así como reflexiones e impresiones de los participantes en temáticas como: competencias profesionales, valores de la sociedad, derechos del menor y formación de profesores. Los resultados permitirán evidenciar que los profesores potencian el desarrollo de competencias de ciudadanía en los menores por la vía de la ciudadanía y, en su práctica pedagógica, procuran crear ambientes donde se vive realmente una ciudadanía democrática y participativa. Los datos obtenidos, además, sugieren que los menores reconocen la importancia de la ciudadanía para una convivencia saludable, identifican algunos de sus derechos y reconocen también que respetar sus derechos es un acto de ciudadanía.

## ÍNDICE GERAL

Um gesto de gratidão e reconhecimento .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Resumen .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Índice geral .....	vi
Índice de quadros .....	xi
Índice de figuras .....	xii
Lista de abreviaturas .....	xiii
Introdução.....	1
PARTE I - MAPA DE CONCEITOS .....	10
CAPÍTULO 1 - CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PERCURSOS E PERSPECTIVAS .....	11
Nota introdutória.....	12
1.1. Tempos de mudança.....	12
1.1.1 A sociedade das últimas décadas .....	13
1.1.2. A educação face à sociedade actual.....	20
1.1.3. Valores, sociedade e educação .....	27
1.2. Conceito de cidadania: um olhar transversal e plural .....	35
1.2.1. Da era da antiguidade clássica à revolução francesa.....	37
1.2.2. Da revolução francesa ao início do século XX .....	47
1.2.3. Cidadania em Portugal no século XX e início do novo século.....	60
1.2.4. Cidadania no século XXI.....	66
1.2.5. Cidadania multidimensional e as características do cidadão do século XXI.....	72
1.2.6. Compreensão efectiva do conceito de cidadania.....	76
Síntese .....	79
CAPÍTULO 2 - EDUCAR E APRENDER NA CIDADANIA: QUE LUGAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
Nota introdutória.....	82
2.1. A aprendizagem da cidadania como prioridade da educação básica .....	82
2.2. O conceito de educação para a cidadania .....	84
2.3. A educação para a cidadania no sistema educativo português (1986-2008).....	91
2.3.1. Da lei de bases de 1986 até à reforma educativa de 1989 .....	91



2.3.2. Da reorganização curricular de 2001 à actualidade.....	105
Síntese .....	112
<b>CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA: MODELOS E ORIENTAÇÕES.....</b>	<b>114</b>
Nota introdutória.....	115
3.1. Formação inicial de professores.....	115
3.1.1 Concepções e modelos de formação nos programas de formação inicial ....	119
3.2. Formação contínua de professores .....	131
3.3. Formação especializada de professores.....	136
3.4. Formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico: enquadramento legal .....	137
3.5. Formação de professores e educação para a cidadania .....	146
Síntese .....	151
<b>CAPÍTULO 4 - CIDADANIA E COMPETÊNCIAS: UM CAMINHO PARA (RE)DEFINIR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>153</b>
Nota introdutória.....	154
4.1. O perfil profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico .....	154
4.2. As competências: um entendimento possível .....	158
4.2.1. Noção de competência.....	161
4.2.2. Competências, habilidades e capacidades .....	165
4.2.3. Competências, saberes, recursos e mobilização.....	167
4.3. Ser competente.....	170
4.4. Competências docentes em construção .....	172
4.5. Competências de cidadania a desenvolver no docente.....	176
Síntese .....	181
<b>CAPÍTULO 5 - A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO EDUCATIVO: (RE) CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>182</b>
Nota introdutória.....	183
5.1 Diferentes <i>modos</i> pedagógicos .....	183
5.2. Questões de cidadania em discursos pedagógicos .....	192
5.3. O sentido da prática pedagógica .....	199
5.4. A cidadania em contexto educativo: abordagens, objectivos, metodologias, conteúdos e avaliação.....	204
5.4.1 Abordagens .....	205
5.4.2. Objectivos .....	212

5.4.3. Metodologias, estratégias e actividades.....	215
5.4.4. Conteúdos .....	218
5.4.5. Avaliação .....	221
Síntese .....	223
CAPÍTULO 6 - CIDADANIA E INFÂNCIA: DISCURSOS, TRAJECTOS E OLHARES .....	225
Nota introdutória.....	227
6.1. A cidadania da criança: da submissão à participação activa e responsável .....	227
6.2. A criança enquanto cidadão: a construção de um <i>corpus</i> de direitos .....	243
6.2.1. Um pequeno grande passo .....	246
6.2.2. Ao andar se faz o caminho.....	248
6.2.3. Um longo percurso... inacabado? .....	250
6.3. Na senda da cidadania infantil: construindo a participação .....	256
6.3.1. Escola e sociedade como palcos de participação da <i>criança-cidadã</i> .....	265
Síntese .....	269
II PARTE - VOZES DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA: INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS .....	271
CAPÍTULO 7 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	272
Nota introdutória.....	273
7.1. Opções metodológicas.....	273
7.1.1. Paradigmas de investigação: abordagem qualitativa e interpretativa .....	275
7.2. Tipologia da investigação: estudo de caso .....	278
7.2.1. Objectivos, características e fases do estudo de caso .....	281
7.2.2. A questão da validade: um problema a considerar?.....	286
7.2.3. O perfil do investigador .....	288
7.3 O nosso estudo de caso.....	289
7.3.1 Identificação do objecto de estudo .....	291
7.3.2. Objectivos do estudo .....	292
7.3.3. O campo de trabalho.....	293
7.3.3.1. O contexto seleccionado .....	293
7.3.3.2.Os actores: crianças e professores .....	296
7.3.4. Técnicas de recolha de dados.....	304
7.3.4.1. Entrevista semi-estruturada.....	305
7.3.4.2. Escutar para compreender: a vez e a voz das crianças .....	307

7.4. Tratamento da informação .....	318
7.4.1. Análise de conteúdo .....	318
Síntese .....	321
CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	323
Nota introdutória.....	324
8.1. Do pensar ao agir...apresentação e análise dos dados das entrevistas aos professores.....	324
8.1.1 Representações dos professores sobre cidadania e educação para a cidadania.....	327
8.1.1.1 A noção de cidadania.....	328
8.1.1.2 Práticas de educação para a cidadania .....	333
8.1.1.2.1 A importância da educação para a cidadania .....	336
8.1.1.2.2 Os valores do professor na prática pedagógica .....	337
8.1.1.2.3 Estratégias / actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula.....	340
8.1.1.2.4 Gestão pedagógica da educação para a cidadania no <i>currículum</i> ...	352
8.1.1.2.5 - Limitações na abordagem da educação para a cidadania .....	356
8.1.2 Concepções sobre as competências de cidadania.....	360
8.1.2.1 Conceito de competência .....	360
8.1.2.2 Competências de cidadania .....	362
8.1.2.2.1 Competências do professor comprometido com a educação para a cidadania .....	363
8.1.2.3 O professor enquanto “veículo de transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania .....	367
8.1.2.4 O professor cidadão .....	369
8.1.2.5 Desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos .....	371
8.1.3 Percepções sobre as necessidades de formação para os professores.....	374
8.1.3.1 Formação inicial .....	375
8.1.3.2 Formas de adquirir formação em educação para a cidadania.....	379
8.2 Síntese das ideias centrais proferidas nos discursos dos professores.....	382
8.3 O que eu penso sobre... apresentação e análise dos dados das entrevistas às crianças.....	386
8.3.1. Representações sobre cidadania .....	389

## Índice Geral

8.3.1.1 Ouviste falar de cidadania... Aqui na escola já ouvi algumas vezes, mas na televisão já ouvi muitas vezes .....	390
8.3.1.2 Cidadania refere-se a... Refere-se às pessoas, aos meninos .....	392
8.3.1.3 A cidadania será importante? É importante porque nos pode dizer muitas coisas e nos falar de muitas coisas .....	395
8.3.2 Compreensão acerca dos direitos da criança .....	397
8.3.2.1 Um direito é...? São coisas que nós podemos fazer e temos liberdade nisso.....	398
8.3.2.2 Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno .....	400
8.3.2.3 Nem todas as crianças têm direitos.....	403
8.3.2.4 O direito a ter uma família .....	405
8.3.2.5 O direito à educação .....	410
8.3.2.6 Os direitos dos adultos... ..	418
8.3.3 Representações sobre os valores presentes na sociedade .....	419
8.3.3.1 Valores? Tem a ver com a nossa educação .....	421
8.3.3.2 Os valores presentes nas histórias .....	423
8.4. Síntese das ideias centrais proferidas pelas crianças.....	433
8.5 Pontos convergentes e divergentes nos discursos dos professores e das crianças ..	436
Reflexões Conclusivas .....	439
Bibliografia.....	451
Anexos.....	480
Anexo 1 Carta ao Agrupamento de escolas.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 2 Carta aos encarregados de educação.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 3 Kit da investigação.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 4 Guião da entrevista às crianças.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 5 Adereços utilizados na entrevista às crianças....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 6 Transcrição da entrevista a uma criança .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 7 Análise de conteúdo das entrevistas feitas às crianças	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 8 Guião da entrevista aos professores.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 9 Transcrição da entrevista a um professor.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 10 Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dos professores	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 11 Tabela de análise das entrevistas aos professores	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 Orientações conceptuais sobre a formação de professores segundo diferentes autores .....	120
Quadro 2 Distribuição da carga horária dos cursos de formação inicial pelas componentes gerais enunciadas .....	140
Quadro 3 Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica .....	143
Quadro 4 Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre .....	145
Quadro 5 Síntese acerca da noção de competência .....	165
Quadro 6 Referencial de competências para o professor que tem a educação para e na cidadania no cerne do processo de ensino e a aprendizagem.....	180
Quadro 7 Comparação de dois modos de pedagogia .....	187
Quadro 8 Contextos de aprendizagem da cidadania .....	210
Quadro 9 Objectivos da educação para a cidadania conforme definidos nos documentos oficiais relativos aos ensinos primário, secundário inferior e superior gerais, 2004/05	212
Quadro 10 Tipologias do estudo de caso .....	281
Quadro 11 Características do estudo de caso .....	283
Quadro 12 Questões de validade no estudo de caso .....	287
Quadro 13 Descrição das categorias, sub-categorias e indicadores.....	326
Quadro 14 Epítome da categoria "a noção de cidadania" .....	329
Quadro 15 Epítome da categoria "práticas de educação para a cidadania" .....	335
Quadro 16 Epítome da categoria "noção de competência" .....	361
Quadro 17 Epítome da categoria "competências de cidadania" .....	363
Quadro 18 Epítome da categoria "desenvolvimento de competências pelos alunos" ..	372
Quadro 19 Epítome da categoria "percurso formativo do professor" .....	375
Quadro 20 Descrição das categorias, sub-categorias e indicadores.....	388
Quadro 21 Frequência de escolha das histórias .....	423
Quadro 22 Valores possíveis de serem trabalhados.....	424

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Quatro dimensões da cidadania multidimensional .....	74
Figura 2 Formação em educação para a cidadania destinada a docentes do ensino primário e secundário geral, 2004/05.....	149
Figura 3 Abordagens de educação para a cidadania tal como se encontra especificada no currículo do ensino primário, 2004/05 .....	206
Figura 4 Níveis de participação da criança .....	258
Figura 5 Desenhos das crianças .....	312

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- Ciclo do Ensino Básico (CEB)
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- Organização Não Governamental (ONG)
- UE (União Europeia)
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)
- Formação Pessoal e Social (FPS)
- Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS)
- Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)
- Lei de Bases da Educação (LBE)
- Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
- Escola Superior de Educação (ESE)
- Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS)
- The United Nations Children's Fund (UNICEF)
- Organização das Nações Unidas (ONU)
- Área Projecto (AP)
- Projecto Curricular de Turma (PCT)
- Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1)

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento dedica-se à reflexão sobre a cidadania numa época marcada pela fulgurante mudança social à qual se assiste. Na contemporaneidade dos tempos crê-se que não podia faltar uma referência à cidadania e à aprendizagem/educação que lhe está subjacente. Situar a ênfase nesta temática é muito importante, sobretudo quando se assiste a um fervoroso esforço por parte das autoridades educativas, políticas e académicas, para admitir e incluir nos *curricula* a cidadania.

Assistem-se a mudanças *societais* e toda a desestabilização inerente exige uma renovada atenção sobre a cidadania e a sua educação. Os problemas existentes na sociedade actual, de que são exemplo a corrosão dos direitos sociais, a acentuação de desigualdades, o declive na participação, a banalização da delinquência, a desconfiança e o desinteresse, a mistura de culturas, as dificuldades de integração (Gimeno Sacristán, 2002), entre outros, nem sempre são de solução fácil. Trazem, porém, novas responsabilidades que legitimam um olhar indulgente e cívico sobre a sociedade.

Nestas páginas pretende-se interrogar o cidadão, questionar a cidadania e indagar o lugar da educação para a cidadania na educação básica. Colocam-se questões que se inscrevem em múltiplas dimensões, e que no seu todo se constituem nos esteios da formação dos cidadãos do nosso tempo. Reclama-se uma preparação adequada aos problemas do complexo mundo que advém. Proclama-se uma aprendizagem da cidadania pela cidadania que fomente o diálogo, a interacção positiva com os outros, que promova atitudes críticas e reflexivas, estimulando o crescimento humano e social das crianças e jovens, numa perspectiva holística. Estuda-se a prática pedagógica e apela-se para uma formação de professores que prepare os futuros professores para o desenvolvimento de competências de cidadania.

A cidadania tem sido objectivo implícito e explícito dos governos desde há muito tempo. São diversos os actores sociais que se envolvem e tecem considerações sobre a temática: historiadores, políticos, filósofos, pedagogos, educadores. Ela tem sido preocupação em várias áreas da sociedade, proporcionando um espaço de amplo debate e análise da vida pública com conclusões raramente consensuais.



Valorizar o sentido da cidadania é saber a que situações educativas e sociais dar resposta, pois entende-se que a educação é um processo de amadurecimento e crescimento. Nasci depois do 25 de Abril de 1974 e cresci a ouvir os meus pais referirem o quão é relevante podermos dizer aquilo que pensamos, agir de acordo com a nossa consciência, viver em democracia e desfrutar da nossa condição de cidadão. Ser cidadão sempre foi ter soberania para analisar, reflectir, decidir, participar e assumir compromissos em função do proveito de todos, trabalhando para o bem comum. Porém, ao longo da história do mundo, nem todos usufruíram da sua condição de cidadão... Mas hoje, a situação de cidadão adquire novos contornos. O cidadão contemporâneo deve entender que na actualidade tem de encarar a sua situação de cidadão como cidadão do mundo. “Há que conhecer bem as próprias raízes, mas há que ter uma clara consciência dos problemas globais. Não há que perder a identidade” (Majó, 2002:45), mas importa ter a noção que os problemas de todo o mundo são também problemas dos cidadãos. Importa que todos os cidadãos se comprometam socialmente em prol do bem-estar de todos os cidadãos.

### **Em torno do conceito de cidadania**

Falar de cidadania implica, necessariamente, um esforço de definição do seu conceito e das diversas formas de entender o que lhe é inerente. Conceito polissémico, *multicontextual*, *multidimensional* e plurifacetado, sublinha-se a sua variação de acordo com o tempo e o espaço. Alvo de debates e reflexões contínuas, assunto de discórdia e de discussão pública e política. De conceito exclusivista, na sua génese, atinge na contemporaneidade, por decreto constitucional, uma natureza integradora, onde todos, sem excepção, são considerados cidadãos.

A noção de cidadania como participação na vida pública e política, como capacidade de juízo político, como conjunto de direitos e deveres, como agregado de qualidade morais, como exteriorização da identidade nacional, avança para uma noção de cidadania mais abrangente e de âmbito social dando ênfase às relações dos indivíduos com a sociedade (Majó, 2002; Nogueira e Silva, 2001; Carneiro, 2001; Kubow, Grossman e Ninomiya 1998; Cruz, 1997). A cidadania engloba agora novas temáticas: para além das questões políticas, participativas e de pertença, abrange questões sociais. Abarca uma cidadania mais prática, com uma ideia transformadora de intenções e acções, que se exerce nos mais variados contextos e dimensões. Ao abrir o leque de opções, delineiam-se novos

cenários sociais que reclamam um novo paradigma de cidadania ou mesmo novas cidadanias.

O contexto actual, envolto em constantes mudanças, abala profundamente as estruturas sociais, mas também as instâncias educativas. Cabe à escola responder prontamente aos desafios colocados pelo contexto social, não obstante as dificuldades que isso acarreta, sobretudo num tempo em que a escola é concorrencial, e até fragilizada, por outros agentes educadores. Pensa-se que a educação e aprendizagem da e na cidadania será o caminho. Assim, os agentes implicados no processo educativo, não podem ficar à margem e terão que envolver-se na questão da cidadania, tornando-se sensíveis na responsabilidade de promover uma aprendizagem da cidadania pela cidadania em contexto escolar. A escola pode assim assumir-se como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participativos. Para que isto aconteça o desenvolvimento e aquisição de saberes e competências deve ser acompanhada de relações democráticas, dialogantes e participativas. Evoca-se uma *praxis* emancipatória (Freire, 2005), activa, socializadora, multifacetada, verdadeiramente *incrustada* nas dimensões da cidadania.

Para fazer frente a este desiderato, os agentes educativos terão de se sentir capazes de lidar com públicos cada vez mais heterogéneos e com aspirações futuras diversificadas. Têm para isso que estar munidos com *ferramentas* de trabalho, as competências, o que torna imprescindível uma preparação prévia e uma formação específica adequadas às circunstâncias, de maneira a que o docente se sinta devidamente enquadrado e adaptado ao tempo presente. Pensamos que o professor comprometido com a cidadania deve possuir competências diversificadas procurando responder aos desafios emergentes.

Partindo do pressuposto que a educação para a cidadania visa promover atitudes, valores, auto-estima, competências, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis, consideramos ser importante que os professores se sintam devidamente (in)formados, preparados e possuam vastas competências de índole cognitiva, ético-afectivo e social e de acção (Audigier, 2000) tão necessárias para o fazer com sucesso. Sendo a escola um espaço privilegiado para a formação de cidadãos é inevitável que os professores reflectam sobre a forma como poderão adquirir e fazer desenvolver nas crianças e jovens competências essenciais para o pleno exercício da cidadania. Ao

querer confiar-se parte dessa missão aos professores significa que ainda há um longo percurso a percorrer e a construir.

A tónica coloca-se também nas instituições de formação de professores. A conceptualização da formação de professores é um processo permanentemente inacabado e sujeito a modificações. Por isso os responsáveis pela formação inicial e contínua, devem estar atentos, procurando responder aos pedidos que a própria sociedade exige. Um plano de formação quer-se actual, adequado às mudanças verificadas e pertinente de maneira a constituir-se como um precioso contributo e orientação dos docentes em formação. Somos da opinião que se requer como prioritário incluir nos planos de formação de professores “conteúdos de carácter sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento moral” (Fonseca, 2000:48) para que cada professor desfrute de todos os recursos conceptuais imprescindíveis para a sua formação como pessoa e como profissional da educação, tendo por base a dimensão da cidadania. Por isso, e em tempos incertos e premiados pela mudança, pensamos que investir no estudo da formação de professores se torna tão pertinente.

Para que a prática do exercício da cidadania seja uma realidade em cada escola e em cada lugar, e que se assuma a cidadania das crianças, “os professores podem permitir a todas as crianças que se convertam em cidadãos livres, autónomos e responsáveis, capazes de ser os membros activos de uma sociedade democrática” (Le Gal, 2005:173). Como é que isto pode ser alcançado? Parece fácil de imaginar e de concretizar. Basta que: (i) se aposte nas capacidades das crianças para organizarem eles mesmos a sua vida e o seu trabalho e assumir responsabilidades, (ii) se permita que a criança dê a sua opinião individual e colectivamente nas instituições democráticas, (iii) se criem as condições para que se possam exercer realmente as liberdades públicas que se reconhecem, e, por último, (iv) se convidem as crianças a participar nas decisões sobre os assuntos que as afectam directamente. Estes aspectos intersectam-se directamente com uma concepção da cidadania entendida sobretudo como uma *praxis*, na medida em que solicita às crianças o desenvolvimento de competências que ultrapassam a mera aquisição de conhecimentos.

Ao longo desta pesquisa, admite-se que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na sua prática pedagógica diária, se revelem capazes de potenciar e de desenvolver competências de cidadania em si próprios e nas crianças com as quais interagem. Quisemos saber se nas linhas e entrelinhas dos normativos legais actuais se formam crianças tendo por base a cidadania democrática. Quisemos saber como é que essas orientações são assimiladas pela comunidade educativa. À luz desta convicção e na senda da cidadania, propusemo-nos investigar sobre a sua aplicabilidade prática descortinando competências e práticas inovadoras, bem como motivações e princípios. Reconhecemos a centralidade e a actualidade das questões atinentes à educação e à cidadania e a sua relação com os *curricula* e as práticas pedagógicas educativas pelo que a motivação deste estudo foi parcialmente estimulada por esta problemática.

A investigação e a opção pelo tema em análise resultaram essencialmente de três premissas, aliadas à curiosidade que me é característica e ao *enfeitiçamento* por questões de cidadania: a condição de docente do ensino superior, ligada directamente à formação de professores e especificamente à prática pedagógica; o reconhecimento de um hiato entre a teoria legislativa e a prática educativa; e a sensação de levar a bom termo uma anterior investigação iniciada no percurso da dissertação de mestrado cujo tema central era a educação para a cidadania.

### **As opções metodológicas**

As questões levantadas, os objectivos desta investigação bem como o objecto de estudo implicam a opção por um paradigma de tipo qualitativo e interpretativo com base num *estudo de caso*. A metodologia investigativa de tipo qualitativo é aquela que permite dar uma resposta mais plausível ao estudo apresentado dado a sua complexidade e multidimensionalidade. Trata-se de uma aproximação ao estudo de caso *intrínseco* (Stake, 1994, 2007) ou *único* (Yin, 2005; Bogdan & Biklen, 1994) por se centrar no estudo de um contexto educativo particular.

Seleccionou-se um determinado contexto educativo, estudaram-se os seus mais directos interlocutores, professores e crianças, recolheram-se dados no seu meio natural. Durante a nossa presença no terreno que decorreu no ano lectivo 2007/2008, intencionalmente procurou-se valorizar a dimensão da cidadania no meio escolar. Por um lado, e de um modo geral pretendia-se conhecer as representações que os docentes têm sobre a

educação para a cidadania e as competências de cidadania. Conhecer as suas práticas pedagógicas e tentar saber como é que os professores educam as crianças pela via da cidadania. Por outro, dispúnhamo-nos a ouvir as vozes das crianças e descortinar as suas representações sobre cidadania, direitos e valores. Participaram na investigação oito professores do 1.º CEB com ampla prática profissional e diferentes percursos académicos e trinta e seis crianças do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

As falas de todos os participantes foram devidamente organizadas e categorizadas formando um *corpus de análise*. Analisaram-se todos os dados, sem excepção, com rigor, fidelidade, detalhe e precisão.

### **O itinerário da investigação**

Em função dos propósitos de organização, escalonou-se o trabalho em duas partes que se completam e enriquecem mutuamente: uma parte conceptual teórica e outra parte empírica. A primeira parte chama-se - Mapa de Conceitos - e é composta por seis capítulos. Pretendem-se trabalhar algumas das noções estruturantes do estudo, como: formação de professores, prática pedagógica, competência e cidadania, procurando esclarecer e actualizar os conceitos transpondo-os para a actualidade e para o contexto em estudo. Ambiciona-se, deste modo, a construção de um quadro teórico para fundamentar de forma sólida a investigação empírica. Delineia-se uma actualização dos conceitos e repensam-se noções como competência e cidadania no sentido de contribuir para a melhoria das práticas quotidianas dos professores do 1.º CEB.

No 1.º capítulo – Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas – é nossa intenção desenhar uma breve caracterização da sociedade contemporânea com o sentido de indagar até que ponto as mudanças que persistem nas sociedades se reflectem na educação de crianças e jovens. Reflecte-se ainda sobre a problemática dos valores na educação actual. Percorre-se um longo caminho, desde a Grécia Antiga até aos nossos dias, de modo a compreender as diferentes concepções que o vocábulo cidadania foi adquirindo. Com esta retrospectiva histórica pretende-se realçar alguns momentos decisivos da história social e política dos países ocidentais e o pensamento de alguns ideólogos que contribuíram decisivamente para a edificação de uma herança comum a toda a humanidade - a afirmação dos valores da cidadania e dos direitos humanos

fundamentais - apesar das sucessivas situações de violação que vão ocorrendo um pouco por toda a parte do mundo. Incide-se o olhar, também, sobre a cidadania no nosso país e enumeram-se as características da *cidadania multidimensional*.

No 2.º capítulo – Educar e Aprender na Cidadania: Que Lugar na Educação Básica – propomo-nos efectivar uma análise à legislação e documentos orientadores das políticas educativas dos últimos 20 anos no sentido de perceber de que forma neles se aborda a questão da cidadania e para compreender de que maneira é que a aprendizagem e educação da cidadania democrática no ensino básico se constituem como uma das suas prioridades. Revê-se também o conceito de educação para a cidadania, incidindo-se o olhar sobre a relação entre cidadania e educação.

No 3.º Capítulo – Formação de Professores e Cidadania: Modelos e Orientações – apresentam-se as diferentes etapas da formação de professores com uma breve caracterização. Revêem-se concepções e modelos presentes nos programas de formação inicial, com o intuito de perceber qual estará mais adequado para dar resposta ao desafio do desenvolvimento de uma cidadania democrática nas escolas portuguesas. Incide-se ainda a pesquisa na formação específica do professor do 1.º CEB e por último reflecte-se sobre a formação de professores em educação para a cidadania.

No 4.º Capítulo – Cidadania e Competências: Um caminho para (Re)Definir a Formação do Profissional da Educação – apresentam-se os eixos de referência em torno da concepção de competência. Convocam-se vários autores para a discussão por se acreditar que assim se pode obter um maior entendimento e clareza sobre o sedutor conceito. Faz-se também uma tentativa para seleccionar algumas competências de cidadania que pensamos que poderão ser a chave para redefinir a formação do professor empenhado em educar para a cidadania pela via da cidadania. Analisa-se ainda o perfil do professor destacando a dimensão profissional, social e ética.

No 5.º Capítulo – Cidadania Democrática no Contexto Educativo: (Re)Construção de Práticas Pedagógicas – revisitam-se diferentes *modos* pedagógicos fazendo sobressair a pedagogia participativa por considerarmos que esta pode ser consentânea com os desígnios da educação e aprendizagem da cidadania. Revela-se o sentido da prática pedagógica, enquanto disciplina do curso de formação inicial de professores e reconhece-se a sua importância na capacitação das crianças de uma consciência cidadã,

crítica, responsável e participativa. Finalmente fala-se sobre as abordagens, objectivos, metodologias e avaliação da cidadania em contexto educativo.

No 6.º Capítulo – Cidadania e Infância: Discursos, Trajectos e Olhares – equaciona-se a problemática da cidadania da criança e traça-se um percurso sobre a infância desde a tradição grega até às representações da criança no nosso tempo com o intuito de reconhecer a cidadania da criança. Analisa-se a construção de um corpus de direitos das crianças, projectando a imagem da *criança-cidadã*. Por último reflecte-se sobre a participação da criança nos diversos assuntos que lhe dizem directamente respeito, centrando a atenção no palco educativo.

A segunda parte, intitulada - Vozes de Cidadania Democrática: Interpretação Crítica dos Resultados – é composta por dois capítulos. Essencialmente mostra-se como foi construída a parte empírica da investigação e apresentam-se os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos.

No 7.º Capítulo – Enquadramento Metodológico – esclarece-se o quadro paradigmático da investigação bem como as razões das opções metodológicas. Definem-se e caracterizam-se os actores participantes: dois grupos distintos, mas complementares: professores e crianças. Salienta-se a opção pela entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados, apresentando alguns cuidados na construção do seu guião e aplicação, principalmente no que diz respeito à investigação com as crianças.

No 8.º Capítulo – Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados – faz-se uma interpretação crítica dos dados recolhidos numa altura de redefinição da sociedade e por consequência, da própria escola. Explanam-se detalhadamente os dados tratados através da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos actores da investigação. Ao longo da análise procura-se tecer cruzamentos de alguns dos dados recolhidos nos discursos dos participantes.

Na parte final apresentam-se as Reflexões Conclusivas que incidem num conjunto de considerações, sínteses, resultados, preocupações e limitações aferidos ao longo da investigação realizada e à luz do quadro conceptual apresentado e discutido. Seguem-se as Referências Bibliográficas que podem ser úteis aos leitores interessados em aprofundar esta temática ou ficar a conhecer pormenores do estudo de determinado

## *Introdução*

autor. Poderá constituir-se como uma ajuda na construção do estado da arte de alguns tópicos apresentados. Os Anexos fecham esta investigação e podem ser consultados ao longo do estudo sempre que algum aspecto suscite o interesse pela sua apreciação.

Depois de apresentado este itinerário convidamos todos aqueles que se mostrem motivados a continuarem a leitura, no sentido de partilharem connosco inquietações, reflexões e sistematizações de um tema persistente, pertinente, apaixonante e construtor de saberes renovados e de uma visão mais ampla e promotora de mais cidadania.



## **PARTE I - MAPA DE CONCEITOS**

**CAPÍTULO 1 - CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE:**

**PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Neste capítulo pretende-se fazer um enquadramento sobre as modificações que se fazem sentir na sociedade, que levam à adopção de novas medidas e que deixam antever transformações a nível educativo.

Procura-se também convocar o conceito de cidadania fazendo uma contextualização sob o ponto de vista histórico, tendo como referência linhas de pensamento das sociedades ocidentais. Ao discutirmos o conceito de cidadania, é nossa intenção procurar fazer uma articulação entre a sociedade, educação e cidadania.

### **1.1. TEMPOS DE MUDANÇA**

O tempo não pára... e a sua incomparável marcha desde sempre se traduziu em grandes desafios que se processaram em termos de mudança. A mudança, um bem necessário, é encarada como panaceia para a resolução dos muitos problemas que afectam as sociedades.

A actual sociedade tem passado, no decurso dos últimos anos, por grandes mudanças e transformações. Ouvem-se os mais velhos dizer, com grande admiração: “Antigamente não era assim!” e, de facto, não era mesmo. Na sociedade do tempo dos nossos pais as mudanças *societais* quase não se faziam sentir, de tão lentas; as famílias pautavam-se pelo apreço às tradições, costumes, hábitos; a obediência e aceitação de ordens, quer por parte dos pais, professores ou autoridades, existia; havia uma maior estabilidade social; o estatuto de professor era amplamente reconhecido; a adesão aos valores religiosos e católicos era maior; as preocupações eram outras.

Com o passar do tempo, a vida política, social e educativa, sofreu alterações. Abriram-se horizontes, libertaram-se pensamentos e mentalidades, começaram a observar-se mudanças e posturas diferentes que davam azo à inovação, à elaboração e à concretização de novos projectos e ideias. Os tempos mudaram e mudaram profundamente. Se olharmos para o que passou nas últimas décadas, facilmente nos

damos conta que as evoluções recentes são muito significativas tanto pelas suas dimensões como pela sua rapidez.

Observando a sociedade actual, que se descreve como imprevisível, incerta e inconstante, depressa se constata a presença de fenómenos preocupantes, como a banalização da delinquência, as incivilidades de todo o tipo e, bastante acentuada, a transformação do todo social num *mosaico colorido*, composto por uma população cultural e etnicamente diferenciada. Nunca as alterações se processaram a um ritmo tão acelerado, vertiginoso e global como aquele a que se assiste hoje em dia. Recentemente, assiste-se a uma profunda mudança nas formas como a sociedade se produz e reproduz, como constrói as suas relações sociais, como elabora a sua cultura e se situa no espaço. Com o andar dos tempos, têm vindo a adensar-se na realidade um grande número de paradoxos que opõem o singular ao plural, o local ao universal, a riqueza à pobreza, a igualdade à desigualdade, o espiritual ao material e que são causadores de tensões e desconfortos.

### **1.1.1 A SOCIEDADE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Ao se reflectir sobre a sociedade global contemporânea, e tendo noção da ingratidão que é conseguir apontar todas as suas características, salientam-se os seguintes pontos como principais vectores da sociedade em mudança, tendo em consideração os factores económicos, sociais e políticos: (i) a queda do muro de Berlim em 1989, o fim da “guerra-fria”, da ex-URSS e respectivo governo comunista; (ii) a incapacidade do governo proteger os seus cidadãos e não conseguir oferecer perspectivas futuras condignas e o elevado nível de desemprego; (iii) a inovação constante, a importância da comunicação e das tecnologias de informação, a busca incessante de informação a vários níveis, a valorização da informática e cibernética; a socialização feita através da Internet e televisão, uma cultura baseada na fama e no espectáculo; (iv) o atentado terrorista de 11 de Setembro de 2001, o aumento da instabilidade, violência, criminalidade, insegurança; a diminuição da autoridade essencialmente como controlo social (v) a diluição das fronteiras, a livre circulação de pessoas e largo fluxo migratório, a xenofobia e o racismo em relação às minorias, a falta de coesão social; (vi) a alteração da composição da família, diminuição do tempo real passado com os filhos,

perda da segurança e capacidade de definição daquilo que se quer oferecer como modelo às novas gerações, desistência da família em educar; (vii) a crescente secularização e a perda da importância de valores essenciais à vida em sociedade. Mostra-se óbvio que os novos tempos também comportam aspectos merecedores de aplausos, como é o caso do aumento da esperança média de vida, a baixa taxa de mortalidade infantil, a igualdade de oportunidades, a democratização do ensino, o acesso generalizado à informação, entre outros que nos deixam mais otimistas e esperanças pela conquista de um mundo mais equitativo, justo e humanizado.

Com todos estes fenómenos emergentes na sociedade, não se pode deixar de referir Santos (2000:39) quando, em tom reflexivo, se pronuncia face à sociedade actual sublinhando que “há um desassossego no ar”. Desassossego que teima em não ser passageiro, nem tão pouco superficial e não é fruto da passagem de milénio, bem pelo contrário, é um desassossego que tem a ver com “a desorientação dos mapas cognitivos, internacionais e *societais* em que até agora temos confiado”. Está-se perante um cenário inquietante que nos dá a “sensação de estar [mos] na orla do tempo” e de não se conhecer o que o futuro nos possa oferecer, parece que a sociedade estabilizou no desassossego. É uma visão um pouco pessimista, mas que nos faz olhar para os fenómenos contemporâneos com a clara noção que temos de os conseguir superar e ultrapassar, sem ser muito resistente à mudança.

Tedesco, que se tem debruçado sobre as questões da educação, cidadania e das mudanças sociais, aponta três características básicas que poderão caracterizar as sociedades futuras e que são fruto das alterações evidenciadas: “o modo de produção, as tecnologias da comunicação e a democracia política” (2000:20). As alterações no modo de produção processam-se ao nível das tecnologias, colocando a tónica na sua rápida e perspicaz transformação e na conquista de mercados a nível global. Neste processo de transformação, o papel do pensamento e da informação tornam-se relevantes na inovação e na conquista de um sistema de produção flexível para um consumo variado, adaptável a sociedades em mudança. As novas tecnologias da informação e da comunicação estão na ordem do dia. Elas associam-se às transformações e têm um grande impacto na produção de bens e serviços e nas restantes relações sociais. Estão aliadas a modificações nos hábitos de leitura, ao rápido acesso a acontecimentos locais, nacionais e mundiais, e ao fácil prazer que advém da utilização da imagem, som, texto e

interactividade. Quanto à democracia política, ela está dependente das outras áreas que causam impacto e modificações na vida política. É então legítimo questionarmo-nos sobre “qual será a forma política através da qual se exprimirá esta nova realidade social e económica” (Tedesco, 2000:23) e de que modo a cidadania se poderá fazer representar.

De entre as características contemporâneas descritas, que certamente envolvem novas possibilidades e expectativas, mas que também evidenciam problemas, temos noção que, umas mais que outras se tornam mais preocupantes para a cidadania e porventura afectam directamente a educação. Aspectos como: degradação dos vínculos cívicos, desenvolvimento de condutas *insolidárias*, propagação da intolerância, aprofundamento das desigualdades, multiplicação da injustiça, negação do usufruto dos direitos, incapacidade de conviver com a diferença, são alguns dos problemas que, segundo Barbosa (2006:9) podem ser um contributo para o definhamento da cidadania e que se apresentam “mais como sistémicos e globais que particulares e locais”.

Neste mundo “multirrisco” (Delors *et al.*; 1996:44) todas estas *metamorfozes*, provocadas pela inteligência e actividade criadora do homem, como não podia deixar de acontecer, abalam profundamente as estruturas sociais. Segundo Tedesco (2000:35) uma das características mais evidentes da actual sociedade, que simultaneamente é um dos problemas mais relevantes da formação do cidadão, é o “défice de socialização”. Parece que todos os novos intervenientes na socialização, os mass-media e, em particular, a televisão (Tedesco, 2000; Barbosa, 2006) se esqueceram de promover este particular fenómeno, uma vez que pensam que socializar faz parte integrante do indivíduo e como tal é um dado adquirido. Aliados ao prazer fácil, os *mass media* indubitavelmente ultrapassam a tão necessária acção socializadora, remodelam as relações sociais e levam, em grande escala, ao isolamento e ao individualismo, chegando ao cúmulo da televisão ser indiciada pelo desaparecimento da infância (Tedesco, 2000; Postman, 1999).

A família, responsável pelo comportamento dos Homens enquanto pessoas, e dos povos enquanto colectividades organizadas, um dos elementos centrais e basilares de todas as sociedades, sendo mesmo a mais antiga instituição social, não ficou indiferente perante este novo panorama. Muitas são também as transformações sofridas pela família nos tempos mais recentes, desde a crescente privatização da sua natureza; a progressiva

redução da sua dimensão; a diminuição gradual das suas funções e a igualitarização dos papéis sociais no seu interior (Cruz, 1997). Podemos afirmar que a dimensão profissional se tornou, sociologicamente falando, mais importante que a própria dimensão familiar, os papéis familiares adquirem novo estatuto e “em muitas partes do mundo, as mulheres estão a exigir maior autonomia em relação ao passado e a entrar no mundo laboral em grande número” (Giddens, 2002:17) não só para se afirmarem, mas na tentativa de ajudarem no sustento da família, o que traz novos problemas e novas necessidades. Por um lado os filhos tendem a tornam-se autónomos mais cedo, começam por sair mais precocemente de casa para ir à escola, passam o dia (quase) todo fora de casa, por outro, os filhos, uma vez crescidos, saem cada vez mais tarde de casa dos pais.

Esta instituição de socialização primária é de vital importância para o indivíduo ao assumir um protagonismo evidente na transmissão cultural e social, porém, as famílias e uma estrutura familiar sólida e coesa encontra-se cada vez menos e “há famílias que em certos meios são mais fictícias que reais: demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam” (Barbosa, 2006:72). De facto, e olhando para todas as modificações, não restam dúvidas que a família se *eclipsou*, já não desempenha as mesmas funções de outros tempos, ou seja, existe um enfraquecimento da sua capacidade socializadora, que em parte se fica a dever às súbitas alterações emocionais com que se transmitem os conteúdos de socialização (Tedesco, 2000; Fernández Enguita, 2001) e às mais variadas opções. De acordo com Tedesco (2000) a carga afectiva com que se educa a criança actualmente, é deveras diferente da de outrora, talvez por ser impulsionada quer pelos diversos grupos, quer pelas múltiplas opções pré-definidas a que a criança é exposta e que tendem a modificar-se rapidamente. Com todas estas mudanças a processarem-se a um ritmo estonteante, essa agência de socialização primária torna-se incerta nas suas modalidades de constituição, claudica na sua missão de educação e remete para a escola grande parte das suas responsabilidades, inclusive a de custódia (Fernández Enguita, 2001). Não é novidade afiançar que “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa, 2006:72). As famílias começam a transferir para a escola a maior parte das responsabilidades que lhe pertenciam tradicionalmente, como a educação dos seus filhos. Assiste-se concomitantemente a uma “crise da família e da comunidade como instituições com responsabilidades”, (Fernández Enguita, 2001:88)

ou seja, a sua capacidade socializadora está posta em causa, está em aparente crise. Segundo Fernández Enguita, as instituições de socialização da infância estão retraídas, inibidas e perderam aquela capacidade de “domesticação, disciplina e moralização” (*ibidem*: 88) o que contribui para aumentar a necessidade e a carga relativa da escola.

Um outro aspecto, característico da sociedade actual, que também contribui para a emergência de novas abordagens de cidadania e se torna num desafio para a educação, é a crescente multiculturalidade. A sociedade ocidental, tradicionalmente homogénea, é hoje uma sociedade que alberga uma nação plural, do ponto de vista cultural, étnico, religioso, linguístico, e racial. A facilidade de circulação de pessoas em larga escala, e conseqüente crescente migração contribuíram grandemente para esta transformação da população e a mundialização torna-se evidente. Os imigrantes que vão surgindo na Europa muitas das vezes têm modos de vida bem diferentes dos ocidentais, o que se traduz numa difícil adaptação à língua, cultura, costumes e vivências dessa sociedade. As minorias étnicas existentes nos países europeus, não são oriundos só deste continente, a elas somam-se os imigrantes vindos de África e do Terceiro Mundo. Alguns dos imigrantes encontram-se ilegais e as condições de vida e de trabalho são precárias e hostis, sendo inegável a existência de problemas de inclusão social. Paralelamente a este fenómeno surgem reacções de racismo, violência e de xenofobia, um pouco por todo o lado (Peréz Serrano, 2002).

Ora, se a tendência é para que aumente a livre circulação de pessoas, o governo e as instituições de solidariedade não podem ignorar o problema, nem assumi-lo como irrelevante. Para a autora deve começar-se por considerar a sociedade como um todo, na sua diversidade étnica e cultural, procurar favorecer relações justas e equilibradas, oferecer uma coexistência pacífica, promover uma integração social e discriminação positiva e fazer com que os imigrantes despertem um sentimento de pertença pela comunidade que os acolheu. A grande finalidade é promover a comunicação intercultural na tentativa de uma coabitação respeitosa e frutífera. Este panorama pluralista vai chegar à instituição escolar que, mais uma vez, terá que responder eficazmente ao incitamento multicultural. Se, tradicionalmente, a educação ignorava a identidade das minorias valorizando a cultura comum, actualmente a tendência é reconhecer o direito das minorias, incluindo a chamada educação inter/multicultural nos currículos. Desta forma e sem a inclusão de uma educação aberta à diversidade e à



convivência, alicerçada nos direitos humanos, “a educação não tem futuro nesta sociedade de vizinhanças culturais crescentes” (Barbosa, 2006:16). Por isso é necessário que a escola esteja atenta à crescente massa multicultural que tem entre mãos, reconhecendo “o protagonismo efectivo de cada um, seja criança ou adulto, seja pai, professor ou aluno, tenha nacionalidade portuguesa, africana ou outra” (Sarmiento, 2009<sup>a</sup>:sp). Desta forma a instituição educativa estará a tornar-se intercultural e concomitantemente cidadã, pois “admite a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro” (*idem, ibidem*).

Um outro factor tem a sua origem no crescimento demográfico desenfreado que se observa mundialmente. Em termos globais e segundo o Relatório do Departamento de Referência da População, a população mundial em 2008 ascendeu a 6.700 milhões de habitantes, 1.200 milhões dos quais vivem nas regiões mais desenvolvidas e os restantes nas zonas mais pobres. A China com 1.324,7 milhões de habitantes, a Índia com 1149,3 milhões e os Estados Unidos da América com 304,5 milhões de pessoas, lideram a lista de países mais populosos. A população africana é aquela que actualmente cresce mais rapidamente e é também aquela onde a subnutrição se torna mais evidente.

Este facto não seria constituído como um problema se não fosse o episódio de se aumentar o consumo de recursos naturais de forma desordenada, tornando-os escassos. Quanto maior é o número de habitantes no mundo, maior são as exigências colocadas ao meio ambiente, não só pela exploração dos recursos, como pelo modo como as grandes quantidades de resíduos e gases poluentes são absorvidos pela biosfera. Os países em vias de desenvolvimento são aqueles que apresentam uma maior taxa de natalidade, mas, por outro lado, são aqueles onde a privação dos bens de primeira necessidade e essenciais à vida humana, é uma realidade. Estas desigualdades vêm acentuar o fosso entre países desenvolvidos e os de terceiro mundo que se vêem confrontados com situações de fome, doenças e pobreza extrema.

Os efeitos das atitudes humanas pensadas a nível global provocam danos nos ecossistemas ambientais e estes são cada vez mais preocupantes: a diversidade de vida na Terra tem vindo a diminuir e em geral, as zonas de floresta são cada vez menores; a qualidade da água potável também está em risco, devido à poluição industrial, agrícola e doméstica; a espécie animal está ameaçada, conseqüente da diminuição e/ou extinção de algumas espécies e também resultante da caça e pesca. Esta degradação ambiental põe

em causa o desenvolvimento sustentável do planeta, sendo necessário, como habitualmente se ouve dizer, “agir localmente, pensar globalmente”. A educação tem uma palavra a dizer e é na cidadania que esta pode contribuir para atenuar o problema, constituindo-se a educação ambiental numa das cinco cidadanias para uma nova educação (Imbernón, 2002; Mayer, 2002). Por isso, é urgente, que todos os cidadãos adotem atitudes saudáveis para o ambiente, que modifiquem comportamentos e modos de pensar; que assumam o destino do planeta como seu, numa perspectiva responsável e participativa, tornando-se em “cidadãos do bairro e do planeta” (Mayer, 2002:83).

A explosão do conhecimento e das fontes potenciadoras de saber também veio colocar desafios à escola e à sociedade actual. Os avanços da tecnologia e ciência produzem cada vez mais conhecimento, o que faz com que a desactualização e assimilação deste seja quase impossível, ou feito a um ritmo mais lento do que aquele em que é produzido. Através de um computador e com um simples clicar na Internet, pode viajar-se pelo mundo, conhecer culturas e pesquisar sobre os mais diversos temas. A comunicação é praticamente imediata e o conhecimento disponível é diverso e vasto. A pesquisa, a descoberta, a invenção e a sua difusão são hoje do acesso de todos aqueles que mostram interesse em saber mais, independentemente do local onde se encontrem, bastando para isso ter as ferramentas próprias.

Na sociedade da informática e do conhecimento, a “comunicação universal” (Delors *et al.*, 1996:39) e todos os factores a ela associada, podem contribuir para acentuar as desigualdades em termos de conhecimento, pois aqueles que estão privados do seu acesso ou que não tiveram uma preparação adequada para os utilizarem, permanecem longe deste desenvolvimento tecnológico e científico, tornando-se numa forma delicada de exclusão social (Delors *et al.*, 1996). Corrobora-se a ideia do autor quando afirma que a educação tem um papel preponderante a cumprir “se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.” (*idem, ibidem*:40). De facto, tal rapidez na produção de saberes veio provocar o que chama de desfaseamento entre a aceleração científica e tecnológica e a capacidade dos sistemas educativos produzirem políticas educativas “capazes de promover e apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento” (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:20). Porém, aquilo que se ambiciona é que a escola contribua para superar tal desfaseamento, preparando o seu

público para a mudança (Delors *et. al.*, 1996) e ajudando a discernir a qualidade, a informação e a sua utilidade prática.

Pode então mencionar-se que face a todas estas modificações o sistema educativo e a escola do século XXI, enquanto comunidade educativa, terão certamente outros centros de interesse, outras preocupações.

### **1.1.2. A EDUCAÇÃO FACE À SOCIEDADE ACTUAL**

Este tempo de profunda fragmentação social e política, faz com que o futuro se apresente como um enorme repto especialmente na educação e preparação dos jovens para responderem expeditamente a tais desafios. Ao olhar para este panorama do ponto de vista da educação e dos educadores só nos ocorre pensar que o sistema educativo bem como as políticas educativas poderão ser os grandes propiciadores de novas conceptualizações que ajudarão a colmatar as tensões e, no entender de Morin, a (re) aprendermos a “ver, a conhecer, a pensar [e] a agir” (1991:7). Reclama-se uma educação de qualidade que se adapte às necessidades da actual sociedade (Papadopoulos, 2005).

Na perspectiva de Delors e seus colaboradores (1996) a educação do século XXI só encontrará o seu verdadeiro préstimo se tiver como base os quatro pilares fundamentais da aprendizagem, que funcionarão como bússola norteadora no complexo mundo actual: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos*. Em linhas gerais, os três primeiros pilares dizem respeito ao próprio indivíduo e ao seu desenvolvimento pessoal e o quarto faz referência ao âmbito social. Estes quatro pilares foram conceptualizados tendo em linha de orientação uma rede de responsabilidades e direitos cujo fundamento é preparar os jovens para uma vida plena, inserida no global, onde a liberdade e a aceitação do outro e da diferença são uma realidade, propondo que os jovens se constituam actores participantes da sua comunidade. O que pressupõe ultrapassar uma visão tradicional e instrumental da educação para adoptar uma visão plena e holística onde a realização da pessoa na sua totalidade, seja uma realidade. Bacelar (2001:127) na mesma linha, faz sobressair a ideia que “a educação contemporânea não se pode reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos, a um

qualquer cognitivismo mecanicista, alheio a conteúdos éticos ou valorativos”, pois desta forma ficariam por incluir na educação uma dimensão crítica e construtiva bem como temas relevantes como a formação social e pessoal, os direitos do homem, a democracia e a cultura de paz, ou seja, a actual missão da educação é incorporar nas suas tarefas a “formação da personalidade” (Tedesco, 2000:116) cooperando para uma formação integral e ajudando “cada indivíduo a desenvolver todas as suas potencialidades, e a tornar-se um ser humano completo” (*idem, ibidem*: 60). Deste modo, a instituição educativa transformar-se-ia numa “escola total” (*idem, ibidem*: 117) o que implicaria romper com os tradicionais métodos, currículos e estratégias adoptando novas posturas.

Na perspectiva de Martins (1991) a escola só conseguirá ter um papel preponderante na dinâmica social se se converter num local para todos, se procurar respostas para os mais emergentes desafios e problemas da sociedade contemporânea e seja, em simultâneo, um lugar onde se adquiram e desenvolvam competências que permitam um total envolvimento com o real e verdadeiro projecto da sociedade, na participação e tomada de decisões. Para que tal aconteça, terá de deixar de ser um local onde unicamente se transmitem conhecimentos técnicos e instrumentais. Deste modo, e para fazer frente aos novos desafios, deverão ser repensados os *curricula*, centrando-os “não apenas nos chamados «3rr» (reading, writing and reasoning), mas também nos «3cc» (concern, care and connection)” (Marques, 1998:14).

A convite da UNESCO, o filósofo Edgar Morin foi desafiado a fazer uma sistematização sobre os pressupostos da educação actual. De uma série de reflexões sustentadas nas incertezas e na evolução das sociedades, resultou um repensar da educação do século XXI assente em “sete saberes básicos” necessários às próximas gerações e “que a educação do futuro deveria tratar em qualquer sociedade e em qualquer cultura, sem excepção nem rejeição” (Morin, 1999:15). Estes saberes necessários correspondem a princípios de variada ordem, a saber: (i) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão que se contrapõem ao ensino do conhecimento essencial e relevante; (ii) um conhecimento pertinente, e devidamente contextualizado capaz de afrontar a complexidade; (iii) ensinar a condição humana, ao valorizar a diversidade de conhecimentos e da própria natureza humana, tornando-se num objecto essencial do ensino; (iv) ensinar a identidade terrena, apelando para a história do ser planetário; (v) enfrentar as incertezas, educando para o inesperado e aprendendo a navegar nas

incertezas; (vi) ensinar a compreensão, vital para o estado saudável das relações humanas e manutenção da paz e, para finalizar (vii) a ética do género humano, que complete a humanidade como uma sociedade global.

Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) seguindo a mesma orientação, prepararam um estudo internacional com o intuito de elencarem os saberes essenciais ou competências fundacionais do cidadão do novo milénio. Os cinco saberes propostos no relatório foram resultado de uma resposta ao rápido desenvolvimento científico/tecnológico que inevitavelmente conduziu à introdução de novas formas de pensar e a uma relação estratégica com o conhecimento, e são: (i) aprender a aprender, ou seja, mobilizar estratégias para organizar a informação e adquirir conhecimento; (ii) comunicar adequadamente, ou seja, ser capaz de utilizar diferentes suportes para falar com os outros; (iii) cidadania activa, ou seja, ser responsável pessoal e socialmente; (iv) espírito crítico, ou seja, ter uma opinião própria reflexiva, fundamentada e ponderada; e (v) resolver situações problemáticas e conflitos, ou seja, mobilizar competências e saberes para ultrapassar as situações difíceis.

Depreendemos destas ideias que o papel da escola e da educação está a mudar rapidamente. O acesso ao conhecimento, a melhoria dos problemas universais, a total integração na sociedade moderna, passa necessariamente por uma educação mais global (Selby, 2002) atenta a fenómenos de exclusão, e à inclusão de uma educação para a cidadania e aprender na cidadania. Assim, a educação deve “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors *et al.*, 1996:50). Segundo Morin (1999:83) o grande objectivo global e essencial da educação, que aspira a um progresso e sobrevivência da humanidade, centra-se em “civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade”. Deste modo, e conscientes da humanidade planetária, a educação, acrescenta, deverá aprender uma “ética da compreensão planetária” (*idem, ibidem*:83) tornando-se aberta à diversidade e procurando cimentar a cidadania democrática. Deste modo preconiza-se a ideia de *escola cidadã* (Freire, 1996; Martins, 1991) “entendida enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, enquanto janela de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos” (Sarmiento, 2009<sup>a</sup>:sp).

A Universidade de York, na Inglaterra, (*cit in* Selby, 2002) desenvolveu um modelo com quatro dimensões para a educação global. As dimensões estão profundamente ligadas entre si, as três primeiras são consideradas como externas à educação global e estão sempre numa relação dinâmica com a quarta. A primeira dimensão é a espacial, que pretende uma apropriação e tomada de consciência da natureza de todos os países e povos, compreendendo os fenómenos de mudança mundial e noções de local e global como fazendo parte de um todo. A segunda dimensão é a globalidade temporal onde as relações entre o passado, presente e futuro se apresentam como uma relação dinâmica e se mostram relevantes na compreensão das actuais preocupações e em perspectivar o futuro. A terceira dimensão corresponde à introdução de temas globais na educação, que variam entre o conhecimento de problemas do meio ambiente, a negação dos direitos do homem, conflitos internacionais, desigualdade, exclusão social, terrorismo, sempre com a intenção de reflectir para tentar encontrar soluções e perspectivar o futuro. A última dimensão tem um carácter mais íntimo e pessoal, o que faz com que o indivíduo ao conhecer o mundo e as suas características, procure modificar comportamentos e adquirir novas atitudes e modelos de conduta, contribuindo para a diferença. Para Selby “o laço de sustentação mútua entre pessoa e planeta é o ponto central da educação global” (2002:18) e esta relação traz grandes implicações para o processo de aprendizagem. Ora vejamos; é difícil promover e desenvolver uma consciência planetária se não se tiver promovido em simultâneo “o descobrimento de si mesmo “ e o “enriquecimento do completo potencial do indivíduo” (*idem, ibidem*:20). Assim, caberia aos professores encontrar estratégias e métodos inovadores que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal e também planetário.

Yus Ramos (2002 <sup>a</sup>) salienta que a educação do século XXI terá que ser integral e englobar as dimensões: social, física, emocional e espiritual dos indivíduos. Esta educação, apelidada por Miller (1997) de holística, rompe com a tradição educativa e procura que a educação considere a personalidade global da criança, centrando o processo de ensino e aprendizagem no próprio aluno e nas suas qualidades. A educação holística será aquela que leva em consideração: a globalidade da pessoa, a espiritualidade do aluno, a atenção especial nas relações entre os mais diversos intervenientes, o incentivo do espírito cooperativo, a inclusão de todos os indivíduos num plano de igualdade, a experiência como descoberta e abertura de horizontes, a contextualização no sentido de todo o conhecimento ser criado a partir de um contexto

histórico e cultural (Yus Ramos, 2002<sup>a</sup>). A educação holística, segundo o autor, dificilmente se conseguirá concretizar num “sistema educativo fragmentado”, exigindo tal educação “ver as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas a partir da óptica parcial de cada matéria” (*idem, ibidem*: 173). Ora, tal pressuposto demanda um olhar diferente sobre a educação, retocando alguns pontos: tradicionais e normalizadores, para que esta se encontre à altura dos desafios contemporâneos.

Como se pode verificar, são inúmeros os problemas *societais*, que ultrapassando a escala social, invadem a escola. Salienta-se que a família do século XX se modificou bastante, “muito mais do que a escola” (Tedesco, 2000:43) no entanto, esta também sofreu modificações (Fernández Enguita, 2001). Passou dum lugar discreto na vida das crianças e jovens, para um lugar de destaque, que nas palavras de Fernández Enguita (2001) absorve toda a infância e boa parte da juventude. Este tempo que é passado na escola é retirado à família e, por assim dizer, vai alterar o papel da escola, que se vê envolvida com uma nova realidade: para além de ensinar terá de educar, pois a família está a esquecer-se de o fazer (Tedesco, 2000). Esta persistente mudança de atitude vai lançar responsabilidades acrescidas à instituição educativa e aos seus agentes, que, de certo modo, ultrapassam as suas competências docentes. Como habitualmente se ouve dizer, a relação entre a escola e a família não costuma ser um exemplo de cordialidade e cumplicidade. A tradição é considerá-las como “relações de antagonismo” (Delors *et al.*, 1996:95). Ora, face ao panorama actual e de forma a modificar essa tradição, deve-se eleger o diálogo construtivo e a confiança como bases de uma nova relação escola família, de modo a que a aprendizagem e educação tenham pontos convergentes e que promovam um desenvolvimento coerente e harmonioso das crianças.

Sublinha-se também a crescente multiculturalidade na sociedade, que se apresenta na escola regular e tradicional, que responde “desarmada, confundida e pouco disposta”, a este problema e que recorre a três habituais atitudes face ao problema: a assimilação pura e simples, a tolerância e o respeito (Fernández Enguita, 2001:71). A tradição monocultural está ainda muito enraizada nos muros da escola, o seu carácter assimilacionista e uniformizador, continua a vigorar, mas, concomitantemente, assiste-se a uma procura de equilíbrio na sua postura encontrando respostas para fazer face à diversidade de culturas nela existente. A escola é chamada a acolher os filhos das

famílias que vêm “de fora”. Na sua recepção, procura integrá-los na comunidade educativa, ajudá-los no processo de ensino e aprendizagem e tenta desempenhar um papel relevante na educação para a diversidade. Porém, a tarefa não se torna fácil. Alunos com culturas heterogêneas, com costumes já muito enraizados, com uma sabedoria própria, com desejos e aspirações muito diferentes chegam à escola e, uma vez mais, o professor será o anfitrião ao qual caberá a missão de fazer com que o aluno em minoria se sinta igual aos outros. A educação tradicional e monocultural vê assim os seus ideais serem abalados, mas esta não pode permanecer resistente às mudanças e às exigências de novos públicos. É, pois, essencial que se apregoe a luta contra a exclusão e a injustiça social e que se ofereça “uma educação capaz de impulsionar a compreensão, o respeito dos princípios democráticos de conveniência, a interacção construtiva e cultivar atitudes solidárias e tolerantes entre os membros de diferentes grupos sócio-culturais” (López López, 2002:10) pois só assim é que o aluno oriundo da minoria étnica e linguística pode acompanhar a aprendizagem, e adaptar-se à nova realidade. Os professores são a chave, segundo Souta (1991) para abrir as portas a uma formação para a igualdade de oportunidades, considerando como tal a educação multicultural como um imperativo actual. Zeichner (1993<sup>a</sup>:88-89) considera que os professores deverão ser sensíveis às diferenças e “reafirmar o respeito pelas características dos indivíduos”; acredita-se que possuam “conhecimentos socioculturais, (...) sobre a adopção de uma segunda língua, sobre a maneira como as circunstâncias socioeconómicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar” sempre com o intuito de dispor de um leque variadíssimo sobre os conhecimentos, interesses e gostos específicos dos seus alunos oriundos de minorias, para poderem agir em conformidade com as situações. Na óptica do autor, os professores precisam de se apropriar e desenvolver novos saberes da índole do ser, saber e saber-fazer para poderem obter êxito com os alunos oriundos de minorias, especialmente, alunos pobres e de cor. Assim, os professores terão de se conhecer a si próprios, as suas identidades étnicas e culturais para que possam conhecer outras culturas. Deste modo espera-se que os professores: (i) façam o possível para não criar falsas expectativas e estarem convictos de que todos os alunos serão bem sucedidos; (ii) se empenhem pessoalmente de forma a proporcionar uma oportunidade de aprendizagem igual para todos, sentindo-se peça fundamental no processo de ensino; (iii) se aproximem do aluno minoritário e deixem de o ver como o outro, o estranho; (iv) proporcionem um programa curricular estimulante que inclua os contributos e as expectativas dos diferentes grupos



minoritários, fazendo com que as tarefas de aprendizagem tenham significado para os alunos; (v) criem, sempre que possível, uma ponte que ligue um programa curricular inclusivo e academicamente estimulante aos recursos culturais que os alunos levam para a escola; (vi) procurem lutar, fora da sala de aula, por uma sociedade mais humana e mais justa, fazendo com que os pais e os restantes membros da comunidade participem na educação dos alunos, possibilitando ajuda na tomada de decisões sobre o programa lectivo (Zeichner, 1993<sup>a</sup>).

A finalizar, entende-se, como Martins (1991:27) que “a escola não pode ser um lugar de ninguém, mas um espaço de procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade”, um lugar onde todos, sem excepção, tenham um lugar garantido, facilitadora de uma socialização que não anule a individualização e a personalidade dos indivíduos. Deste modo “educar reassume (...) a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional.” (Carneiro, 2001:214) desenvolvendo a compreensão e a tolerância para que se possa (con) viver e aprender pacificamente.

As modificações da sociedade contemporânea exigem a todos os cidadão a aquisição e desenvolvimento de novas competências sociais, cognitivas, de acção e éticas-afectivas (Audigier, 1998) capazes de melhorar o nível educativo dos indivíduos, minimizar os riscos da globalização, de aumentar a participação efectiva e lidar com a incerteza e imprevisibilidade.

Um pouco por todos os países desenvolvidos, o tema das competências e dos saberes tem vindo a ser aflorado e é cada vez mais premente nas agendas educativas, na procura de uma reorganização do processo educativo. Portugal não ficou indiferente e a sua adesão a um currículo por competências foi efectuada no ano 2001, com a homologação do Decreto-Lei n.º 6/2001, que entre nós também é conhecido como o *decreto das competências* e que define claramente o conjunto de competências essenciais e estruturantes. Retomaremos esta problemática no capítulo 2.

### **1.1.3. VALORES, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

Neste exercício de compreensão não pode deixar de ser convocada a alteração dos valores em que assentavam as sociedades tradicionais e a própria mudança de discurso sobre os valores que a caracterizam. Valores que eram considerados como essenciais e centrais e cujo predomínio se atribuía aos valores religiosos, que apareciam ao mesmo tempo como fundadores, legitimadores e unificadores da cultura única e particular, vêm-se agora envoltos em transformações.

De facto, “fenómenos como inadaptação, disfunção, insucesso escolar, selecção, reprodução social, desabrochar da personalidade (...) encerram intrinsecamente conceitos de valor – que não se podem escamotear” (Rocha, 1996:15). As mudanças *societais* trazem o falecimento de uns valores, mas também o advir de outros. Estas mudanças repetem-se ciclicamente e todas as gerações tendem a ver nas gerações seguintes um abaixamento dos padrões axiológicos considerados ideais.

Mas o que se entende por valores?

Rocha refere que apesar de ser antiga a preocupação com os valores, só no final do século XIX e princípio do século XX é que se constituiu uma verdadeira filosofia dos valores que se encaminhou para diversos sentidos, atribuindo-se-lhe significados diferentes de acordo com a filosofia adoptada. Assim, e na perspectiva da escola Austríaca, o valor não é considerado algo real, ou seja, as coisas ou são valiosas ou não valiosas, o homem é que lhe atribui o valor, sendo este considerado como a “impressão pessoal de agrado ou desagradado” (Rocha, 1996:12) mostrando assim uma perspectiva subjectiva. Na escola Neokantiana o valor é a ideia, o pensamento que temos das coisas, ou seja, o valor não está nas coisas, mas no próprio homem que as avalia. Na corrente Fenomenológica os valores são considerados ideais que têm valor independentemente das coisas ou das apreciações do homem, ou seja, os valores valem só por si, são objectivos. Na óptica de pensadores contemporâneos, o valor é considerado real, todas as pessoas e coisas têm o seu valor, o “ponto de referência é o homem (individual e colectivo) em sua dignidade e promoção” (*idem, ibidem*:13). Para a sociologia, os valores são actos e factos sociais e devem ser vistos com normalidade, sendo a própria comunidade que determina a existência de determinado valor tendo em conta uma série de factores inerentes à sociedade e às suas ideologias. Por último, aparece a corrente

existencialista em que a fonte dos valores é simplesmente a liberdade humana, “valor é, pois, aquilo que me ajuda a levar à prática o meu projecto individual de existência” (*idem, ibidem*:14).

Bolívar (2000:136) refere-se à noção de valor atribuindo-lhe um duplo sentido, que está intimamente ligado ao ângulo segundo o qual é encarado; ou seja, um sentido “filosófico-moral” mais objectivo e que implica as formas de um comportamento desejável e um outro sentido “psicológico-atitudinal” mais individual, onde os valores são como marcos que orientam toda a acção do indivíduo e o integram socialmente. Deste modo, e segundo o autor, os valores podem adquirir uma origem subjectiva (afectivo-emocional), social (modos de comportamento desejáveis) ou ultrapassar todos estes pressupostos e fixarem-se em “projectos de vida ideais ou princípios morais”.

De acordo com o Menezes (1999) valores são princípios que orientam a vida que têm uma certa centralidade na personalidade e actuam como mediadores de acção. Para Andrade (1992) os valores têm uma natureza racional, pois apesar de ser um conceito abstracto tem as acções humanas como base, sendo encarados como predicados de juízo. Quintana Cabanas (1995) apresenta a sua definição dizendo que um valor é a qualidade abstracta e secundária de um objecto, estado ou situação que, ao satisfazer uma necessidade de um sujeito, suscita nele interesse ou aversão por essa qualidade. Raths e os seus colaboradores (1966) consideram que o mais importante não é definir o conceito mas ter a noção do processo de construção dos valores, uma vez que estes são uma escolha que está de acordo com os referenciais e se encontra em construção ao longo da vida de um indivíduo. Para os autores é bem mais importante ser-se capaz de fazer uma clarificação dos seus próprios valores. E para que tal se processe, primeiro deve fazer-se com que as pessoas valorizem algo em si e na sua vida, captando a sua atenção para os interesses, metas, sentimentos, ou seja, os indivíduos devem ser encorajados a reflectir nos valores da sociedade e nos seus como um todo, clarificando os seus valores e definindo as suas escolhas. E porque nem todas as coisas têm valor e as escolhas devem ser reflectidas, propõem sete critérios relevantes para o processo de valorização à qual se deve submeter alguma coisa para ser considerado um valor, a saber: (i) ser de escolha livre; (ii) ser uma escolha entre alternativas; (iii) a escolha ser feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; (iv) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; (v) ser capaz de ser afirmado publicamente; (vi)

manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; (vii) manifestar-se em várias situações e ocasiões. Há no entanto outros que contraria esta posição.

Há também quem argumente que está instalada na sociedade uma crise de valores (Yus Ramos, 2002; Tedesco, 2000; Delors *et al.*, 1996; Marques, 1998). Deste modo, a crise social do mundo actual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX (Delors *et al.*, 1996). Valores como a tolerância, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a abertura, o pluralismo, a participação, a civilidade, a coragem, a transparência, o diálogo, a aceitação, o respeito, a confiança, a justiça, a igualdade, entre outros, parece que fazem mais falta hoje do que nunca. Os ideais da sociedade estão a mudar e, como ela, o arquétipo dos valores também se altera.

São alguns os investigadores que procuram verificar o que mudou e quais são os novos valores que se patenteiam na sociedade. Day (2001) dá-nos a conhecer a visão de Peterson sobre a actualidade dos valores e sobre os valores que se devem ter em consideração no futuro. Ao fazer a sua apresentação, confronta-os com os valores do presente e como se operacionalizam. Considera cinco áreas-chave no contexto da liderança da escola, mais propriamente para o processo de ensino e aprendizagem, mas que facilmente se podem transpor para outros contextos como a sociedade, ou a família. Assim, ao conceptualizar os valores de hoje, ajuda-nos a reflectir sobre os valores de amanhã. Os valores seleccionados são: (i) a abertura à participação, em que hoje a premissa é: ouve e obedece, mas que amanhã será participa activamente nas discussões; (ii) a abertura à diversidade, que no passado mais recente persistia o ajuste às perspectivas existentes, mas que no futuro se pretende valorizar as diferentes perspectivas para a tomada de decisões; (iii) a abertura ao conflito, que pretende passar de uma valorização de um clima de harmonia para a valorização da resolução de conflitos de uma forma consentida e saudável, conducentes a soluções válidas; (iv) a abertura à reflexão onde no presente se valoriza o poder de decisão, mas que no futuro se pretende valorizar a reflexão sobre o pensamento de si e do outro; e (vi) a abertura aos erros, passando de uma valorização da eficiência sem erros para a valorização do erro na construção do conhecimento. Sublinha-se a sobreposição da compreensão e da

reflexão em relação ao conhecimento, valorizando-se deste modo, o saudável desenvolvimento do aluno no seu todo, bem como da sua personalidade e a sua abertura a novas posturas face aos valores que ainda são parte fundamental da educação do cidadão de amanhã.

Porém, não se deve descurar a ideia que quer a escola, quer a sociedade, quer a família atravessam uma crise de valores, pois na opinião de Tedesco, “estão a perder capacidade de transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social” (2000:36) o que acarreta problemas graves e de difícil conexão à formação e educação dos “cidadãos e cidadãs livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática” (Peres, 1999:124). Numa sociedade plural, como é a actual, coexistem e convivem diferentes hierarquias de valores (Pérez Serrano, 2002) e uns não se podem impor aos outros, uns não podem ser mais valiosos que outros. É, pois, necessário recorrer à reflexão partilhada na tentativa de esclarecer valores e posturas pessoais, integrando todos os valores dos indivíduos que pertençam a uma determinada comunidade. Porque os valores são, grosso modo falando, hábitos e rotinas que se vão aprendendo de maneira inconsciente, através da rotina do dia-a-dia e ao longo de uma vida, eles diferem de país para país, de continente para continente, pois dependem grandemente da cultura, costumes e ideais característicos de cada um. Porém, e partindo do princípio que pode haver um relativismo cultural, mas não um relativismo ético, os valores só deveriam diferir numa escala de utilização, uma vez que os valores são considerados quase todos universais, e só poderão ser valorizados através da reflexão que faculta a maturidade e através da convivência em sociedade que permite o entendimento entre todos. Muitas das pessoas têm como nobres os mesmos valores, mas outras escolhem outros. Como explicar este relativismo? As necessidades humanas, racionais e sensitivas, são as fontes dos valores. Os valores que correspondem às necessidades racionais são os valores racionais e estes podem ser considerados universais. Os outros que nascem das necessidades sensitivas são os valores vitais, produtos das situações, sendo por isso relativos. Este panorama pode levar-nos a uma crise de valores ou a uma incapacidade de enfrentar essa crise, se se pensar que em democracia não há valores, porque cada pessoa escolhe os seus.

À questão se deve a escola educar para os valores, são muitas as vozes que se fazem ouvir. Há duas opiniões opostas: uma que defende que ensinar valores não faz parte da

missão da escola, outra que salienta a missão socializadora da escola como um instrumento valioso na sociedade, defendendo que, como tal, faz todo o sentido que a escola se envolva nestas questões de ética e moral. Na opinião de Andrade a educação moral do cidadão “pertence à essência da educação” (1992:51) porque a escola é uma instituição social com compromisso de educar e formar cidadãos para a vida em sociedade. Segundo Silva, Azevedo e Fonseca (1999:199) a educação moral do cidadão “está no coração da própria acção educacional” não como uma forma de doutrina ou inculcação, mas como uma reflexão partilhada sobre “os valores, pessoais e sociais, guias de formação de juízos e da acção quotidiana de cada ser humano só e na sua relação com o outro”. Acrescentam que a escola axiológica deve estar no centro da nova ética da responsabilidade, encarada por todos os agentes educativos como um espaço social aberto, onde se vivenciam valores. Sublinham ainda que a problemática da educação para os valores reflecte novas atenções na medida em que se pretende que a escola proporcione a todas as crianças e jovens, um caminho no desenvolvimento pessoal e social. Crê-se com isto estar a contribuir-se para uma maior autonomia e responsabilidade, para um desenvolvimento das dimensões emocionais e afectivas da inteligência, para melhores relações interpessoais, para uma efectiva participação de “cada um em projectos de interesse comum” (Silva, Azevedo e Fonseca, 1999:199)

A escola pode, deste modo, contribuir para aprofundar o debate sobre os valores implícitos na sociedade e esclarecer o seu significado e relevância para a vida em comum. Salientam vários autores (Andrade, 1992; Menezes 1999; Silva, Azevedo e Fonseca, 1999; Guy Coq, 1998) que a educação para os valores não deve ser feita tendo por base o adestramento e o endoutrinação, bem antes pelo contrário, a educação deve ensinar a pensar sobre os valores e as suas finalidades, recorrendo a um modo racional e reflexivo. Os valores provenientes da pluralidade da sociedade e de alterações significativas acabam por ser enraizados e assumidos no quotidiano escolar, não podendo esta ser “neutra nem indiferente” (Martins, 1991:27). Porém, os valores não podem impor-se como um sistema fechado, “mas como o resultado da vida e do exercício da liberdade, da tolerância, do diálogo, da afectividade e dos anseios solidários”, despertando as crianças para a vida através de uma “visão aberta e humanista” (*idem; ibidem:28*).

Segundo Guy Coq (1998:25-26) o ressurgir da questão dos valores na educação aconteceu devido essencialmente a três razões: (i) ao desmoronamento das utopias; (ii) à decepção que se instalou quanto às respostas globais que se esperava que as ciências humanas dessem aos problemas contemporâneos e (iii) à consciência cada vez maior da frágil sociedade. Para o autor “por detrás da interrogação sobre os valores surge então a inquietação de preservar a coerência do social, de se proceder de acordo com os critérios de uma coexistência, de uma vida em comum”.

A educação é um fenómeno moral e ideológico, afirma Santos Guerra, acrescentando que o essencial é ajudar os indivíduos a desenvolver o máximo das suas capacidades, sendo muito importante ensiná-los a conviver com o outro e auxiliá-los na decifração do conhecimento. Para que tal aconteça com sucesso, a escola e os professores devem “encarnar o discurso dos valores” (2002:31) colocando ao serviço da sociedade e dos valores o conhecimento adquirido. Para se ter uma escola diferente, capaz de corresponder às expectativas actuais, segundo o autor (1994) terá que ter as seguintes metas no seu destino: ser um espaço onde se reconstrói criticamente o conhecimento, onde se desenvolvem convicções democráticas, onde a racionalidade democrática domine, que seja aberta ao meio e um local onde se desenvolvam actividades enriquecedoras. Na generalidade, que ajude na construção de uma consciência axiológica.

Há no ar uma certa preocupação pela educação em valores resultante de “uma espécie de anomia social” (Yus Ramos, 2002<sup>b</sup>:33) que conduz a um vazio moral ao qual se atribuem atitudes sociológicas negativas para o bem comum e convivência social. Há quem considere que com a introdução na educação de temas transversais é que se poderá fazer frente à complexidade contemporânea, sendo necessária “uma ética laica que cubra os mínimos morais que todo o cidadão necessita para se desenvolver” (*idem, ibidem*:33). Nesta perspectiva, os valores e os temas transversais estão intimamente relacionados (Gavidia, 2002; Yus Ramos, 2002) uma vez que os enfoques axiológicos encontram uma forma de “aprender na prática e na reflexão sobre o mundo real” (Yus Ramos, 2002<sup>b</sup>:34). Os temas transversais seriam indícios de inovação, sinal de abertura da escola à sociedade, apareceriam como uma “sistematização dos problemas sacionaturais” (*idem, ibidem*:36) que inquietam a actual sociedade e seriam bastante abrangentes, salientando-se entre eles: a educação para a saúde, a educação emocional e

a educação do consumidor; a educação para a vida activa, a educação permanente e a educação integral; a educação para os direitos humanos; a educação ambiental, a educação para a democracia, a educação para a solidariedade, a educação intercultural, a educação para a paz, a educação para a igualdade e a educação cívica. Deste modo pensa estar-se a contribuir para o desenvolvimento dos quatro pilares da educação para o século XXI, desenvolvidos por Delors e os seus colaboradores.

Marques (2002) propõe uma educação em valores que possua um enquadramento antropológico e filosófico sólido que abranja o domínio cognitivo, mas também o pessoal e afectivo, que inclua valores sociais e pessoais e que inclua escalas de valor onde o respeito pela hierarquia de valores seja trabalhada na tentativa de o próprio aluno ser capaz de escolher entre os valores menos nobres e os mais nobres. Patrício (1993) tendo em consideração que a educação pode promover valores, sugere uma escala com as ordens dos valores a dar primazia: valores vitais, práticos, hedonísticos, estéticos, lógicos, éticos e religiosos.

Carneiro (1997) engloba, numa visão antropocêntrica, três princípios que poderão estar na base da organização do ensino secundário, e que muito têm a ver com a educação em valores: (i) aprender a viver juntos; (ii) aprender a aprender juntos e (iii) aprender a crescer juntos. Ele traduz para cada princípio três valores que os alunos devem aprender e, por seu lado, aqueles que o professor deve ajudar a desenvolver nos alunos, direccionados para as aprendizagens respectivas. Deste modo, para aprender a viver juntos, é importante aprender e adquirir valores como a solidariedade, a tolerância e a coesão. Valores como a partilha, a comunicação, a gratuidade, a descoberta e a participação, tornam-se essenciais ao desenvolvimento do aprender a aprender juntos. E por fim, para se aprender a viver juntos, é necessário que valores como a liberdade, iniciativa e excelência sejam convocados para a sala de aula. Partindo do princípio que a formação e educação dos alunos se faz “mais pelas vivências, pelos exemplos, pelas interacções sociais do que pelas lições sobre o certo e o errado” (Marques, 1998:35) cre-se que estes princípios podem facilmente entrar no contexto educativo, através de uma relação pedagógica positiva e de confiança, onde o professor e alunos construam um ambiente propício à valorização de interacções sociais humanizadas e participativas, em prol de um crescimento moral e ético saudável e consciente.



Também a Comissão Europeia (1997) formula uma série de valores que estão em conformidade com os cidadãos da União e que devem ser equacionados na educação e na escola: os direitos do homem à dignidade humana, liberdades fundamentais, legitimidade democrática, paz e a rejeição da violência como meio ou método; o respeito pelos outros; a solidariedade humana (no interior da Europa e face ao mundo na sua globalidade); o desenvolvimento equitativo; a igualdade de oportunidades; os princípios da argumentação racional: a ética da evidência e da prova; a observação do ecossistema e a responsabilidade individual. Existe uma interacção entre estes valores, de ordem moral, com características culturais, científicas e políticas, constituindo-se num conjunto de intenções para o progresso planetário (Praia, 2001). Ainda segundo o relatório da Comissão, a educação para os valores deve ser tarefa de todos os docentes, de toda a escola e, como salienta Bolívar (2000:165-166) “educar em valores deveria significar a criação de um meio ou de um ambiente educativo, como acção conjunta partilhada”, tendo sempre presente que actualmente educar em valores não pode dizer respeito só ao professor, mas também a outros agentes de instâncias sociais.

“Ajudar os rapazes e as raparigas a aprender a viver” é o que Martín García e Puig Rovira (2007:16) entendem ser a última intenção da educação em valores. Para os autores esta constituiu-se como uma tarefa essencial a todos os seres humanos onde é necessário adoptar uma forma de vida possível de sustentar e que queiramos passar para todos os que nos rodeiam. Este aprender a viver implica escolher um caminho que não prejudique ninguém e que não coloque os outros em perigo. Implica optar por valores que nos sugiram uma vida excelente, como a felicidade e a justiça. Implica também desenvolver uma aprendizagem que inclua todas as facetas humanas, visando: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo. Reconhecem os autores, porém, não ser uma tarefa fácil. Como tal propõem um conjunto de sete competências que com certeza ajudarão a educar em valores, a saber: (i) ser eu mesmo, (ii) reconhecer o outro, (iii) facilitar o diálogo, (iv) regular a participação, (v) trabalhar em equipa, (vi) fazer uma escola melhor e (vii) trabalhar em rede. Respondendo à questão se é possível ensinar a viver, os autores dizem que sim, mas é preciso fazê-lo numa óptica de “saber-fazer” uma vez que todas as premissas que envolvem esta educação devem ser realmente exercitadas e vividas, pois só na prática é que a aquisição deste domínio se efectivará.

Educar e ser educado num contexto de mudança, marcado por crises, rupturas e perturbações, não é trabalho fácil nem tão pouco simplificado, embora desafiante e apaixonante.

A educação e a sua complexa missão são hoje peças angulares na sociedade global. Ela constitui-se como fundamental para a coesão social e para a aceitação do outro, relevante para a política e a economia; essencial para o desenvolvimento humano, cognitivo e formação do ser; imprescindível para a competitividade e para a aquisição de competências. A educação para os valores deverá ser parte integrante da educação e, como tema transversal, faz parte da educação para a cidadania. Por tudo o que foi exposto, aspira-se que a educação seja “uma via privilegiada de reconstrução da cidadania e da democracia num contexto de lutas e debates” (Barbosa, 2006:9) apontando-se para um novo paradigma de cidadania.

## **1.2. CONCEITO DE CIDADANIA: UM OLHAR TRANSVERSAL E PLURAL**

A problemática da cidadania, apesar da sua longevidade, continua, estamos convictas, a ser amplamente debatida na actualidade, devido em grande parte ao seu carácter reflexivo, às múltiplas visões de olhar o mundo e a vida, e às rápidas mutações que passam as sociedades contemporâneas. O seu discurso continua actual e a sua proclamação reclamada.

Falar de cidadania hoje implica conhecer as suas origens mais remotas, bem como compreender o seu lado plural e transversal, alvo de diferentes olhares e significados que o Homem lhe foi atribuindo em espaços e tempos que evoluíram com as mentalidades e ideologias características de cada época.

Segundo Kymlicka e Norman (1995:284) as concepções de cidadania mais aceites baseiam-se na “cidadania como condição legal, isto é, como pertencente a uma comunidade política específica; e na cidadania como um conjunto de acções desejáveis, onde o âmbito e a qualidade de ser cidadão passa pela sua participação na comunidade”. Quanto à primeira concepção, ela traduz-se num estatuto, normalmente constituído por direitos e deveres, reconhecido pelo Estado aos indivíduos que a ele pertencem. A segunda concepção, mais prática, refere-se aos valores e modelos que determinam o

conjunto de acções dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade. Interdependente e simultânea, a ligação entre o estatuto e prática social desejável, é feita através do princípio do sentimento de pertença dos cidadãos ao Estado-nação.

Audigier (1998:5) após ter efectuado uma pesquisa em alguns dicionários de várias línguas, sobre os conceitos de cidadania e de cidadão, chegou à conclusão que apesar de existirem diferenças, há linhas convergentes. Assim, menciona que “cidadão e cidadania apelam sempre à delimitação de um território e de um grupo, território onde os direitos são aplicáveis e grupo como conjunto de pessoas titulares desses direitos”.

Pode então referir-se que a conceptualização de cidadania se foi formando em volta da questão dos direitos e deveres e das diferentes construções em que estes estão envolvidos. Certamente não parou por aqui... Como se analisará, cada civilização teve diferentes concepções políticas de pertença, de direitos e de deveres, resultando em diferentes práticas de cidadania.

Um vocábulo como o de cidadania, afirma Giroux (1993:21-23) “não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas de vida pública”, pelo que uma abordagem ao seu conceito só fará sentido se for devidamente conceptualizada enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica.

Deste modo pretende-se, neste ponto, fazer uma breve incursão histórica ao conceito de cidadania nos seguintes parâmetros: génese, desenvolvimento e estado actual, pois parece-nos relevante para se estruturar uma relação entre a cidadania e a educação. Procura-se também fazer uma aproximação ao conceito, revelando a importância da cidadania desde a época clássica até à era da globalização, passando pelos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, convocando no final o conceito de cidadania multidimensional. A nossa análise reporta-se a dois grandes períodos (Faulks, 2000; Nogueira e Silva, 2001; Santos, 2005) sendo o primeiro aquele que se inicia na Grécia antiga e termina com o advir da modernidade, marcada pelos valores da revolução francesa, e o segundo aquele que se inicia com a modernidade e passa pela afirmação dos Estados-Nação. A primeira fase refere-se essencialmente à importância da participação mas ainda num sentido muito restrito, enquanto na segunda fase há novas concepções sobre quem é cidadão e que direitos tem enquanto tal.

Pretende-se fazer uma aproximação justa e real da noção de cidadania. Têm-se noção que fazer esta aproximação não é tarefa facilitada pois, como diz Roldão (1999:9) “a complexidade do conceito de cidadania e os diversos entendimentos que dela se podem fazer em termos educativos expressa-se na diversidade.” Não deixaremos de expressar, apesar da sua abrangência se ter alargado a diversos sectores, que o conceito continua a ser considerado particularmente complexo, mutante, polissémico e multidimensional, cujas referências se vão alterando ao longo do tempo e do contexto histórico, geográfico, económico e social e que está longe de ter uma significação estável e partilhada (Audigier, 1998, 2000).

Sabe-se que, sob a perspectiva histórica, a cidadania teve avanços e recuos, períodos áureos e esmorecimentos. Alturas onde foi definida como muito importante, outras onde foi esquecida e esvanecida das mentes dos cidadãos. O conceito assumiu, ao longo dos tempos, um significado axiológico diferenciado e evolutivo, com necessidade de redefinição dos seus ideais e referenciais.

Não sendo fácil a tarefa, caminhar-se-á no sentido de procurar esclarecer o seu conceito actual, percorrendo um vasto caminho através dos tempos, de forma a compreender melhor a *luta* encetada pela cidadania. Tentar-se-á apresentar os traços mais relevantes, sem, no entanto, ter preocupações de exaustão, procurando compreender a evolução do conceito.

### **1.2.1. DA ERA DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À REVOLUÇÃO FRANCESA**

#### **Na Grécia**

Com a precisão desejada, é difícil atribuir uma data ao aparecimento do conceito de cidadania (do latim *civitas*). Sabe-se que na *polis* (cidade-estado) grega a cidadania era uma temática bem patente, pelo que se pode dizer que se aceita a ideia que as suas origens remontam ao pensamento grego (Nogueira e Silva, 2001; Praia, 2001; Galichet, 1998) e estão estritamente ligadas à forma de governar a cidade e de participação política.

A cidadania, na Grécia antiga, significa, em modos gerais, a qualidade de cidadão (do latim *civitae*) e surge de um envolvimento político entre a cidade e o território na *polis*, confundindo-se o cidadão com a cidade. A concepção grega de olhar a cidadania apresentava um carácter selectivo, restrito, que fazia “a distinção entre o cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais” (Praia, 2001:10). De facto, a acentuada hierarquização das sociedades tradicionais privilegiava as elites, destacava as desigualdades sociais, e nem todos os indivíduos tinham o mesmo estatuto. Entre os gregos, estava longe de ser um conceito universal.

Só era considerado cidadão aquele que detinha poderes políticos e o que distinguia um cidadão de outros indivíduos era a sua participação no exercício da justiça e do governo (Parisot, 2001). No entender de Aristóteles (1977:33) o que constitui o cidadão “é o seu direito de sufrágio nas Assembleias e de participação do poder público na sua pátria” e, como tal, nem todos eram considerados cidadãos, uma vez que nem todos exerciam o direito de voto e participação. A sociedade grega dava “primazia ao cidadão-homem (...) excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros” (Praia, 2001:10) e também as crianças. Para os gregos, tal afirmação não causava constrangimentos nem discussão, pois entendiam faltar racionalidade à mulher para participar na vida pública. Quanto aos escravos (metecos), o seu próprio nascimento ditava a diferença e pensavam que a natureza destes era diferente da dos cidadãos pelo que “viam as instituições da escravidão e do império inteiramente incompatível com a cidadania” (Faulks, 2000:18). No que concerne às crianças, eram subordinadas ao poder do chefe de família, o pai. Cresciam no *gineceu*, a parte da casa onde ficavam as mulheres. Aos rapazes eram-lhes dadas oportunidades diferentes às das raparigas, uma vez que eles tinham de suceder aos seus pais nas profissões e também nas responsabilidades sociais. A sua educação iniciava-se por volta dos sete anos, aprendiam a ler, a escrever, estudavam os poetas mais consagrados, como Homero, para que aprendessem com os bons exemplos. As expressões como a música e a educação física eram obrigatórias. Quanto às meninas, por norma ficavam em casa e praticamente eram educadas pelas mães, aprendiam os trabalhos domésticos e aprendiam a ser boas esposas. No fundo, podemos referir que era uma sociedade sexista.

De um modo geral, nesta sociedade grega, o cidadão é aquele que participa “das funções do governo e é governado, (...) é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser

governada e governar com vistas a uma vida conforme o mérito de cada um” (Aristóteles, 1977:194). Ser cidadão dava direito a alguns privilégios, mas era necessário que as pessoas tivessem certas qualidades. O estatuto de cidadão era exclusivo e a marca de superioridade, patente sobre os não cidadãos, era evidente. O conceito de cidadania confundia-se deste modo com o de naturalidade, pois o nascimento conferia o verdadeiro critério de cidadania, desde que tivesse nascido filho de cidadãos gregos. Exercer o acto de cidadania não implicava uma homogeneidade de funções nem de igualdade de virtudes e privilégios, mas não podia existir sem a noção de pertença a uma comunidade. Ora, “um bom cidadão tinha a capacidade de regular, de produzir e construir normas, mas também era regulado e fiscalizado” (Nogueira e Silva, 2001:15).

O homem, para o filósofo Aristóteles, adulto e livre é visto como “animal político” por natureza, habita na *polis* e usufrui dos direitos e deveres conferidos ao participante activo das actividades públicas. O governo era o principal responsável pela organização da comunidade, pela sua justiça, defesa e educação. O bem-estar do cidadão era a sua principal premissa. Estava reservado a um grupo mais restrito de homens, que se apelidavam de cidadãos, e que eram os responsáveis pelos cargos públicos e pela administração da justiça.

Era aspiração de todos, segundo Aristóteles (1977) ter uma “vida boa”, quer colectiva, quer individual, sendo os cidadãos impelidos a constituírem-se em Estado e a prosseguirem valores como a justiça, a moralidade, a virtude e a honra com a finalidade de viverem uma vida perfeita e auto-suficiente. A educação do cidadão, no lar e na sociedade, era de importância extrema para que se alcançasse e desenvolvesse esse ideal de vida e se formassem bons governantes e se perpetuasse a cidade.

Nogueira e Silva (2001) referem que o elemento central desta cidadania aristotélica residia na participação activa e empenhada na comunidade política, constituindo esta participação o cerne da liberdade, dependendo dela o desenvolvimento e a promoção dos indivíduos como pessoas. A associação política era vista como um bem de e para toda a comunidade e o seu objectivo era a plena realização das capacidades humanas.

Esta forma de cidadania baseava-se mais em deveres e obrigações, do que em direitos. Contudo, estas obrigações “eram percebidas pelos cidadãos como oportunidades para

serem virtuosos e servirem a comunidade” (Nogueira e Silva, 2001:17) e estavam presentes em todos os aspectos da vida da cidade. Como tal, era impensável a qualquer cidadão sobrepor interesses ou direitos individuais aos interesses da comunidade em que habitava. O domínio público da vida política sobrepunha-se à esfera do domínio privado e da própria vida familiar. Todas as instituições governamentais, educativas, fomentavam o seu exercício numa ideologia cívica apoiando a expressão pública de realização de vários acontecimentos como o culto cívico, as festas e os serviços à comunidade, o cumprimento das obrigações militares e a participação política. Segundo Faulks (2000) desde muito cedo que os cidadãos começam a interiorizar um conjunto de valores que estavam inerentes à participação activa e à cidadania.

De referir ainda que, com o surgir dos Sofistas, filósofos gregos, se começa a defender a existência de regalias consubstanciais à natureza humana. Também o estoicismo luta por um direito à igualdade e liberdade partindo da unidade do género humano, entendendo o Homem não como mero habitante da *polis*, mas como o “cosmopolita, o cidadão do mundo” (Sousa, Machaqueiro e Carvalho, 1993:8).

### **Em Roma**

O conceito de cidadania em Roma foi-se construindo de forma contrastante ao grego (Nogueira e Silva, 2001) pois a participação não se mostrava tão activa e efusiva quanto à do povo ateniense, tornando-se num instrumento de controlo social e pacificação (Faulks, 2000) e encerrando uma compreensão de liberdade bem distinta da anterior.

A percepção de cidadania tornou-se mais expansiva, menos exclusiva e, por consequência, menos intensa. Com a expansão do império romano, consequência das conquistas efectuadas, os romanos foram concedendo a cidadania a outros povos itálicos com a intenção de cativá-los. Contudo, o exercício pleno de direitos políticos continuava confinado à cidade-estado, onde deviam residir os cidadãos, assegurando-se assim a abundância de cidadãos na metrópole romana. Eram notórias as diferenças entre os verdadeiros cidadãos e os que se tornavam cidadãos por estatuto legal. O conceito de cidadania desdobrava-se em vários tipos, assumiu níveis distintos entre as classes sociais, diferindo do grego que se expressava apenas na dicotomia cidadão/não-cidadão. Os *patrícios* eram considerados os cidadãos de primeira linha, usufruíam de uma cidadania activa e plena, participavam directamente nos assuntos políticos e na

administração da cidade. Seguiam-se *os plebeus*, que não eram proprietários e para os quais a cidadania era encarada de forma passiva e não passava de um estatuto na sociedade. O seu dever era habitar, frequentar, e participar da vida comunitária. Para a grande maioria dos habitantes, a cidadania não passava de uma condição que atribuía alguns direitos e deveres, mas que concomitantemente excluía do direito à participação. Porém, este fosso social foi esmorecendo à medida que as conquistas se tornavam mais relevantes e com recurso a guerrilhas entre *patrícios* e *plebeus* que procuravam a igualdade de direitos e oportunidades.

Para os romanos a cidadania não era mais que um estatuto adquirido e conferido pelas leis, arcando dois particulares interesses: “a utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social” e tentar perceber se o “sentido profundo da cidadania será apenas possível numa escala pequena” (Nogueira e Silva, 2001:18).

Pode dizer-se que as sociedades greco-romanas nos deixaram os fundamentos e práticas democráticas, acerca da cidadania, através da criação de instituições que contribuíram para a sua construção e dando primazia à participação e envolvimento activo dos cidadãos.

### **Na Idade Média**

No século V, com a queda do império romano no ocidente e o colapso da cidade de Roma, o conceito de cidadania e a importância que lhe haviam concedido anteriormente, começa a esvanecer-se dando lugar às questões de fé e da religião cristã, substituindo-se o interesse colectivo pelo interesse individual.

É perante um cenário de desgraça, de morte, de desespero que o homem procura alento na palavra divina, na busca de paz e de salvação pessoal. De facto, a “igreja veio substituir a comunidade política como foco para a lealdade e o código moral” (Nogueira e Silva, 2001:19).

A ética e a moral dos bons costumes tornam-se assuntos religiosos e com cada vez mais adeptos, cuja preocupação principal é levar uma vida que lhes permita merecer um lugar no Reino dos Céus. O homem passa de “animal político” a homem religioso e a sua valorização passa pela submissão à vontade de Deus. A mensagem cristã veio carregada de grande significado e inovação, apelando para a universalidade do homem, a



importância de ser pessoa, a inexistência de diferenças entre os homens, a proclamação do homem livre, igual e irmão do próximo. Ou seja, independentemente da sua condição social ou da sua participação na vida da *polis*, o que interessava era a partilha de uma visão de luz cristã e de “cidade divina”.

Surge nesta época o filósofo Santo Agostinho (séc. IV-V) que na sua obra *A cidade de Deus*, contempla estas visões com os leitores. A sua postura é sobretudo moral, elevando o homem que poderá vir a habitar a *cidade de Deus* como aquele que ama a Deus acima de todas as coisas, se preocupa com a oração e a contemplação, referindo ainda que o Estado não poderá chegar a uma autêntica justiça se não se reger pelos princípios morais do cristianismo.

Assiste-se à transferência do conceito de cidadania da jurisdição civil para a esfera religiosa e à valorização da vida privada centrada no indivíduo. A relação dicotómica entre a fé e a razão vão pautar todo este período medieval com tendência à subordinação da razão à fé.

Pode considerar-se que a Idade Média se inicia após a queda do Império Romano, passando a Europa por várias mudanças, económicas, políticas e sociais, que se processaram a um ritmo bastante lento. A estrutura económica que a caracteriza é o feudalismo, cujos traços essenciais são o cultivo da terra, o poder nas mãos dos senhores feudais, uma sociedade hierarquizada, uma hegemonia ideológica e cultural, cristã e católica.

Nesta época, e com o advento do modo de produção feudal, a cidadania teve grandes dificuldades para co-existir, havendo inúmeros aspectos de ordem social, económica e cultural, que inviabilizaram a sua existência.

A sociedade feudal, com pesado vínculo hierárquico, era dividida entre sacerdotes, nobres e camponeses. As relações sociais existentes eram de servidão e de obrigações recíprocas. A principal actividade económica era a agrícola, realizada em quase toda a Europa ocidental e central através de áreas produtivas chamadas feudos. O clero oferecia protecção espiritual, uma vez que a religiosidade neste período era extremamente acentuada, quer pela presença marcante da instituição igreja, quer pelas dificuldades de sobrevivência da maioria do povo. Quanto aos nobres ofereciam a

protecção física e assumiam a actividade militar. Os camponeses trabalhavam a terra e produziam o necessário para a sua sobrevivência, constituindo o segmento mais pobre da sociedade feudal.

A cidade medieval produzia a sua própria legislação: só apenas uma pequena fracção de habitantes podia eleger os seus representantes; conferia um segundo plano às actividades militares, privilégio dos cavaleiros feudais; e os artesãos e mercadores eram valorizados pelo papel desempenhado em prol da cidade.

A cidadania, nestas cidades medievais, não era igual para todos, não apresentava critérios para situações de exclusão e só era possível “devido ao desenvolvimento da actividade industrial que permitia a existência de taxas, sistema-base na qual uma comunidade de cidadania podia ser construída” (Nogueira e Silva, 2001:19). Parece que há um desinteresse pelo conceito de cidadania, que é quase um direito exclusivo dos proprietários feudais.

A cidadania tinha dificuldades em se afirmar devido, por um lado, ao poder centrado numa prática teológica cuja verdade era tida como oriunda de Deus e revelada ao homem, expressando assim a Sua vontade, não havendo espaço a discussão e participação. Por outro lado, devido à igualdade inexistente na sociedade, negada por uma hierarquia acentuada e reforçada por fundamentos religiosos.

Porém, em algumas cidades de característica feudal (Bruges, Génova, Florença, Veneza) lutou-se por mudanças, deixaram de ser fortemente influenciadas pela cultura religiosa, começaram a debater-se por novas regras e novos direitos, e não aceitavam com facilidade o controlo exercido pelo senhor feudal, resumindo-se o cidadão ao súbdito medieval.

### **Na Idade Moderna**

O período medieval vai aos poucos dando origem ao chamado período moderno, onde se assiste ao ressurgir da discussão do conceito de cidadania e dos direitos do cidadão. O homem inseguro e desacreditado dos seus velhos valores procura uma nova realidade. Deste modo, no campo económico surge o Capitalismo, no espaço cultural floresce o Renascimento, no espaço religioso avança o Protestantismo e na arena política impera o

Estado Moderno, onde o rei passa a ter plenos poderes sobre todas as jurisdições da nação.

Em finais do século XV desenvolve-se um Estado Absolutista Monárquico que se prolongou por mais de 200 anos. Caracterizado essencialmente pela submissão do sujeito ao rei, a cidadania era quase negada pelo absolutismo, tornando-se difícil torná-la real. A participação política era inexistente, pois todas as decisões estavam na mão do rei, não havendo uma democracia. Os direitos estavam confinados ao respeito à autoridade, à obediência e à obrigação. O despotismo real confiscava a liberdade individual ao fazer inúmeras restrições aos indivíduos, e mostrava-se pesadamente irracional, ilegítimo e injusto.

Porém, e a nível cultural, a era Moderna é caracterizada por movimentos que permitem desenvolver e valorizar o individualismo e o liberalismo, numa escala social mais ampla, dando (re) início ao desenvolvimento da cidadania. O paradigma moderno contestou a tradição imposta durante séculos pela igreja, inteiramente centrada no teocentrismo, e formulou novas concepções acerca de três objectos de pensamento: o ser (ontologia), o homem (antropologia) e o conhecimento (epistemologia). Surgem correntes filosóficas que reflectiam o novo espírito individualista e antropocêntrico (Humanismo), como o Renascimento (séc. XIV), que pode ser entendido, em grosso modo, como um elemento de ruptura com a estrutura medieval, no plano cultural e um regresso às ideologias gregas; e o Iluminismo (séc. XVIII) que representa a concreta realização do pensamento moderno na civilização moderna e que admitia que o ser humano está em condição de tornar este mundo um mundo melhor

Com o Renascimento surge uma nova figuração do Homem, da Natureza e do Mundo, que permite “considerar o homem concebido como ser livre de qualquer definição prévia e inventor permanente da sua própria essência” (Sousa, Machaqueiro e Carvalho, 1993:11) surge também um espaço aberto na conquista de uma maior liberdade no campo das ideias. Atravessa-se uma época onde se travam lutas na conquista dos direitos humanos, e na prossecução da liberdade de pensamento e da tolerância religiosa.

Consagram-se pensadores como Niccolò Machiavelli (1469-1527), Thomas More (1478-1535), Jean Bodin (1530-1596), Thomas Hobbes (1588-1674), Baruch Espinosa,

(1632-1677) Jonh Lock (1632-1704), entre outros, que se tornam vultos incontornáveis e de relevante contributo para a discussão sobre a cidadania, florescendo diferentes perspectivas dialecto-rationais entre o Estado e o cidadão e modernas concepções de cidadania. A nova maneira de ver a cidadania evita, de certo modo, a autoridade e a participação na governação como característica indispensável da cidadania. Estes autores preconizaram uma cidadania “concebida num espaço de troca” (Nogueira e Silva, 2001:20) cívica entre os indivíduos e o Estado, sendo encarada como cidadania “protectora”.

Niccolò Machiavelli, cidadão italiano, na sua obra *O Príncipe* (1510) “anuncia e prepara a concepção contemporânea de cidadania na medida em que inaugura uma reflexão crítica sobre as condições de enquadramento da cidade, da sociedade, da organização política humana dos tempos modernos” (Soromanho-Marques, 1996:34). Para Machiavelli a conquista da cidadania residia na possibilidade livre do exercício da reflexão, sem o domínio de agentes externos.

Em Inglaterra, Thomas Hobbes, na sua obra-prima o *Leviathan, or the Matter, Form, and Power of Commonwealth Ecclesiastical and Civil* (1651) (Leviathan, a material, a forma e o poder de um estado eclesiástico e civil) apresenta um estudo filosófico sobre o absolutismo político que sucedeu à supremacia da igreja medieval. A dialéctica obediência por protecção era também evidente, mas mais influente e inovadora. Segundo Faulks (2000) o foco de atenção do autor estava na segurança, na ordem, na estabilidade e nos direitos soberanos, descurando os direitos individuais das pessoas. Ao considerar o homem como um ser egoísta, insociável e que anseia pelo que lhe é conveniente, resulta uma luta de todos contra todos, o que não é aconselhável, afirma Hobbes. No seu entender, era ao Estado, força soberana, que cabia a função de procurar e assegurar a paz tão desejada, estabelecendo-se desta forma um “contrato social original, primário e primitivo entre indivíduos, concebido para assegurar a autoprotecção.” (Nogueira e Silva, 2001:22). Hobbes considera que os súbditos tinham o direito de abandonar o soberano que não mais os podia proteger em favor de um novo soberano que pudesse fazê-lo. A expressão de cidadania era, mais uma vez, uma espécie de troca entre quem recompensava através da protecção e quem obedecia e ficava protegido. Qualquer forma de participação activa estava deste modo excluída, apesar de considerar os indivíduos iguais e com capacidade para se revoltarem contra a ordem

social vigente. Hobbes pensava que “nascemos homens, mas tornamo-nos cidadãos” e assim sendo, a cidadania não podia ser considerada como “um dado natural” mas sim como “um processo, onde intervêm a vontade e a razão, conduzindo a uma aquisição artificial” (Soromanho-Marques, 1996:63).

Por seu lado, Bodin no *Methodus ad facilem historiarum cognitionem* (Método para um conhecimento fácil da história) (1566), apresenta uma inovadora noção de cidadania, e declara que esta só será possível se houver segurança e paz entre todos e se existir uma soberania absoluta. O cidadão, para Bodin, era livre, passivo e submisso face à autoridade expressa através do poder soberano. A este poder competia a concessão de assistência, aconselhamento, justiça e protecção. A obrigação existente entre as duas partes é que faziam do homem um cidadão. Viver bem, em segurança e protegido de perigos era o ideal de uma boa vida.

A *luta* continua ao longo do século XVII, ao dar-se valor à liberdade de pensamento e ao direito à diferença de opinião.

O filósofo Lock repudia o absolutismo de Hobbes e formaliza a ideia de uma política mais liberal com um governo constitucional formado com o consentimento pleno dos cidadãos. O direito à realização da felicidade humana, bem como a liberdade religiosa e a plena autonomia da consciência e da razão, são as principais premissas expostas na *Carta Sobre a Tolerância* (1689). Enfatiza uma teoria política de carácter individual sustentada na ideia de independência dos indivíduos, onde o Estado se deveria erigir sobre um acordo livre e tácito, estabelecido entre a sociedade, onde era essencial a promoção do bem-estar e a protecção dos interesses dos cidadãos. O Estado não deveria ser tirânico nem patriarcal, devendo ser concebido, para o autor, como um contrato social cuja principal finalidade é a de protecção dos direitos e interesses dos cidadãos. Quanto ao povo, teria que obedecer à lei outorgada por acordo da maioria, tornando-se a obediência a esta a verdadeira liberdade política. Na mesma linha da cidadania “protectora”, Lock concebeu a existência de três pressupostos: “a existência de um governo constitucional, a lei de opinião e reputação e o autogoverno” (Nogueira e Silva, 2001:23).

A partir da segunda metade do século das luzes (séc. XVIII) surge o Iluminismo, inspirado no Renascimento, que era caracterizado por ser o movimento intelectual dos

“esclarecidos” e que enfatizava a razão e a ciência como forma de explicar o universo. Principia na Inglaterra, prevalece na França e espalha-se por outras cidades da Europa, como Alemanha e a Itália. Com ele triunfou o capitalismo e a sociedade moderna em detrimento do modo de produção feudal.

A ideia de democracia liberal estava a iniciar o seu caminho e estes autores bem como os seus pensamentos, foram um alicerce fundamental na construção da teoria democrática liberal e, deste modo, influenciaram acontecimentos de grande relevo.

A importância dada à razão rejeitando as tradições e denunciando os erros e vícios de antigos regimes foram essenciais para provocar uma revolução intelectual. Estavam dados os primeiros passos na construção de uma nova e moderna concepção de cidadania que viria a culminar no ano de 1789, em França.

### **1.2.2. DA REVOLUÇÃO FRANCESA AO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Fartos de arbitrariedades, injustiças e despotismo, burgueses e outros trabalhadores uniram-se contra os nobres e contra as políticas reais e enfatizaram uma série de revoluções por toda a Europa, conhecidas por *revoluções burguesas*. As revoluções inglesa e francesa são alguns desses exemplos.

A evolução histórica de cidadania continua e atinge neste período um momento áureo. Com a *Revolução Inglesa*, também chamada de *Revolução Gloriosa* (1640-1688), a *Declaração de Direitos* (1668), a *Revolução Americana* (1776), *Declaração da Independência da América* (1776), a *Constituição Americana* (1787), a *Revolução Francesa* (1789) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) marcaram-se pontos na conquista de uma cidadania mais democrática e igualitária.

Como se viu anteriormente, foram vários os autores que aliaram o conceito de igualdade às relações entre indivíduo e comunidade e também nesta época, outros autores contemporâneos vão assumir o direito dos indivíduos à vida e à liberdade. Colocar-se-á o foco em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Emanuel Kant (1724-1804).

Jean-Jacques Rousseau, pensador francês que contribuiu para a afirmação da nova cidadania, foi o grande prossecutor no combate contra as autoridades superiores dominantes, na França do século XVIII. Nas suas obras critica a posição da burguesia, a propriedade privada e a liberdade é enfatizada como uma das mais nobres qualidades humanas. Uma das suas premissas é afirmar que o homem é um ser afectivo, bom por natureza e que é capaz de viver em harmonia, e só a sociedade e o amor à terra é que o poderão corromper, dando assim origem a desigualdades sociais, económicas e a conflitos. Para o autor, a natureza humana modifica-se através de um *contrato social* e da sua utilização, pois o homem é um ser naturalmente social. No livro *L'Émile* (1762) focaliza toda a sua atenção na educação do homem e no que se refere à cidadania coloca a tónica na escolha entre formar o homem ou formar o cidadão. Para formar o cidadão bastaria apenas formar indivíduos adaptados a uma determinada sociedade e a uma época concreta. O papel do Estado na educação é primordial e deve ser efectuada logo desde a nascença, sendo muito importante praticar e cultivar bons costumes, para que se ponham em prática virtudes cívicas. Assim todos os cidadãos devem começar a educar-se desde pequenos, aprender a viver juntos, e “partilhar os direitos de cidadania, assim como iniciar o exercício do dever” (Nogueira e Silva, 2001:27) pois, segundo Rousseau (1965:sp), “formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças”.

Na sua obra *L'Émile* aparece uma mensagem inovadora que considera que todas as crianças têm direito à liberdade e ao usufruto dessa liberdade; condena, por isso, todo e qualquer tipo de práticas que a limitem como ser livre que é. Mediante isto, e porque é na infância que se começa a perspectivar o adulto, a criança deve ser tratada de acordo com a sua própria maneira de ser e de agir, da sua personalidade, da sua subjectividade. Há, sem dúvida, o despoletar de um ideal de igualdade de todos, no respeito, na diferença, pois nas palavras de Rousseau é muito mais importante ensinar e “amar todos os homens, mesmo aqueles que os desprezam; procedei de modo a que ele não se coloque em nenhuma classe, mas que se reconheça em todas elas” (Rousseau, 1990:25).

A sua filosofia abriu caminho à “religião cívica moderna” e as posteriores revoluções, Francesa e Americana, que vão dar “continuidade ao ideal cívico e patriótico, insistindo na finalidade educativa de formar bons cidadãos” (Figueiredo, 1999:48). Em suma, o

cidadão é aquele que confere autoridade e se submete às leis do Estado, em nome de um bem comum e de felicidade e liberdade.

Este filósofo francês foi base referencial de sustentação teórica à *Revolução Francesa*, sendo o seu pensamento assumido para protesto, pelos revolucionários (Nogueira e Silva, 2001). A sua obra constitui-se como um marco da mudança dos tempos e da vontade do homem e irá exercer poderosa influência nas mentalidades dos filósofos de finais dos séculos XVIII e XIX.

Emanuel Kant procura também dar o seu contributo a respeito dos direitos humanos e cidadania. Os livros *A Crítica da razão Prática* (1788) e a *Metafísica dos Costumes* (1797) são disso exemplo. O cidadão, para Kant, era aquele que tinha liberdade legal para não obedecer a nenhuma outra lei, a não ser àquela na qual tinha participado na sua construção e votação; a igualdade civil e moral e o atributo da independência civil. O autor fazia ainda a distinção entre cidadania activa e passiva, referindo que a primeira está relacionada com o direito de participar na organização do Estado e poder criar leis. Quando um indivíduo exercita o seu direito de liberdade e igualdade, passa de uma cidadania passiva para uma activa. A liberdade passa pela autonomia do cidadão em participar na elaboração de leis e a igualdade é o reconhecimento de todos como seres racionais e potenciais participantes na formação de regras jurídicas e da sua execução. O indivíduo consagra-se como cidadão co-responsável na construção de normas que só terão validade quando admitidas e votadas favoravelmente pelos restantes cidadãos. Associado ao paradigma de Estado Democrático parece florescer uma cidadania participativa.

Em 1789, a *Revolução Francesa* marca o início da era Contemporânea e altera o quadro sociopolítico da França. A França do século XVIII era uma nação absolutista onde o rei governava com plenos poderes, controlando toda a economia, justiça e política do reino. A sociedade apresentava-se estratificada socialmente e hierarquizada. Cidadania e democracia eram conceitos quase inexistentes. As condições de vida eram péssimas para os camponeses e trabalhadores que estavam quase na miséria e a burguesia, embora com melhores condições, aspirava a uma participação política maior e mais visível. Há quem afirme que foram os burgueses que lideraram esta revolução, motivados por anseios de mudanças, com o objectivo de tomar o poder da comanda do rei. Deste modo, pode considerar-se como uma revolução da burguesia e do povo, contra a



aristocracia, ou seja, de uma determinada classe social contra os privilégios de outra. “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” (Liberté, Égalité, Fraternité) era o lema dos revolucionários que reclamavam para eles direitos fundamentais, até então confiscados. Foram abolidos os direitos feudais e a servidão e proclamaram-se princípios universais, garantindo direitos iguais aos cidadãos e uma maior participação política para o povo.

A *Revolução Francesa* tornou-se importantíssima na construção de uma teoria moderna e liberal da cidadania. De facto, a luta contra o despotismo e absolutismo em nome da liberdade acabou por conduzir a uma “concepção universalista de cidadania” (Sousa, Machaqueiro e Carvalho, 1993:15). A nova mentalidade política presente nas novas instituições francesas, permite o alargamento dos direitos ao cidadão individual, que vê assim os seus direitos naturais sagrados em legislação. O ponto alto desta *Revolução* é a elaboração, em 1789, da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* e mais tarde da *Constituição*.

Parecia que não era uma novidade, pois um século antes (1689) no Parlamento Inglês foi votada e aprovada uma *Declaração de Direitos* (Bill of Rights). Estes direitos referem-se exclusivamente ao cidadão inglês, comportam a concepção do inglês livre por nascença, enfatizam as concessões do imperador e não fazem referências específicas do direito à liberdade do indivíduo.

Bem diferente é a declaração que agora se apresenta, onde se afirma que “os direitos deixaram de ser privilégio apenas de certos grupos sociais ou pessoas, para se expandirem ao cidadão individual no contexto da nação” (Nogueira e Silva, 2001: 42).

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 26 de Agosto de 1789, consequência da revolução, de forte inspiração rousseauiana, consagrava como direitos universais e fundamentais: a igualdade de todos perante a lei, a lei como expressão da vontade geral e a possibilidade de participação nas decisões e formação de leis. A pessoa passa a ter significado individual e os direitos referem-se a cada cidadão, o homem passa a ser dono do seu destino, e é considerado um ser autónomo e único, estando assim ganha a luta na conquista da pessoa. A ideia de liberdade está implícita em toda a declaração. A *Declaração* contém 17 artigos e pela primeira vez aparecem escritos os direitos do cidadão bem como os seus deveres referindo que os “representantes do povo francês (...) resolveram declarar solenemente os direitos

naturais, inalienáveis e sagrados do homem” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) para que todos fossem respeitados como seres humanos, livres e iguais. Os direitos naturais são enaltecidos e os direitos civis são largados para um plano secundário. Logo no primeiro artigo lê-se que: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.” Direitos “naturais e imprescindíveis” como “a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão” (*idem, ibidem*:artigo 2.º) devem ser conservados e mantidos como prioritários. A liberdade, como bandeira, pauta todo o documento que faz referência entre outros aspectos à natureza da lei, ao livre pensamento de ideias e opiniões, à força pública e à propriedade privada.

O registo destes direitos na *Declaração* não significava a sua total conquista e universalidade, pois esta só é possível através da sua aplicação. E longe estava esta premissa. Ora vejamos, sabe-se que a escravidão continuou, que as desigualdades persistiram entre homens e mulheres, estando estas submissas aos direitos dos homens, e que a burguesia pretendeu com toda esta revolução lutar, apenas, pelos seus interesses. Os direitos de liberdade e igualdade contribuíram fortemente para o fosso social, pois se todos nascem livres, não o são em função da sua classe social e dos bens que têm. Ou seja, aqueles que nada têm, apesar de serem livres e iguais, não o podem ser realmente, face aos que possuem riqueza. Muitas contradições estavam patentes e ainda havia um longo caminho a percorrer.

Foi neste ambiente triunfante e revolucionário que nasceu a moderna concepção de cidadania, aliada ao desenvolvimento do Estado Liberal (Faulks, 2000) que afirmava a igualdade de todos os homens perante a lei. Faulks (2000) e Nogueira e Silva (2001) parecem estar de acordo quando afirmam que a *Revolução Francesa* e todos os pressupostos a ela associados, se constituíram como um marco fundamental para a constituição da ideia de nação e para a fusão da lógica de Estado e nação e o seu eventual surgimento. Esta noção moderna de cidadania foi sendo construída baseando-se nos direitos e deveres que o cidadão usufruía no seu Estado-Nação. Está directamente ligada à ideia de pertença e identidade própria.

Pode referir-se que a cidadania surgida neste século (XVIII) dá prioridade aos direitos naturais e civis dos indivíduos (Marshall, 1967) mas muitos outros foram alcançados.

Alcançaram-se novos direitos como a justiça, a liberdade individual, de imprensa, de escolha e de pensamento.

Ao proclamarem-se novos direitos devemos reportar-nos à contribuição do professor de sociologia inglês Thomas Marshall (1893-1981) que nos revelou uma concepção de cidadania fecunda e promissora. Em *Citizen and Social Class* (1950) o autor faz uma análise histórica sobre a evolução da cidadania dos últimos 250 anos, em Inglaterra. Na sua perspectiva, todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres e o cidadão é membro de um Estado e para ser considerado membro integral da sociedade terá de usufruir de um conjunto de três direitos que ele formulou. Segundo o escritor, a cidadania e o seu desenvolvimento, esteve até ao século XIX, submetida às questões das classes sociais e das suas relações complexas e diferenciadas. Esta diferenciação seria inerente à própria relação entre os direitos e os seus legisladores. Ao analisar a associação entre instituições de cidadania e a classe social, o sociólogo “afirma a possibilidade de compatibilidade entre empresas capitalistas e políticas sociais colectivistas, advogando que uma economia de mercado livre pode contribuir para a promoção e criação de bem-estar.” (Nogueira e Silva, 2001:29). Muitos debates e problematizações se efectuaram face a estas afirmações e à natureza do capitalismo contemporâneo.

Marshall apresenta uma “cidadania de tipo social” (Magalhães, 2007:29) que se desenvolve baseado numa redistribuição de rendimentos económicos que por sua vez se norteia por princípios de igualdade de oportunidades. Sintetiza em três estádios, ou elementos, a história de cidadania: civil, política e social.

Como um primeiro momento no desenvolvimento da cidadania, considera a cidadania civil, moderna, jurídica ou que tem inerente os direitos ditos naturais e que são essenciais à liberdade individual. Tiveram o seu auge no decorrer do século XVII, na luta contra o absolutismo onde ser cidadão significava ter direito à protecção do Estado. A aquisição destes direitos cívicos dá lugar à expansão de um Estado mais liberal e assente numa maior autonomia e liberdade. Este elemento civil tinha os tribunais como instituições mais directamente associadas.

Face ao exposto, e considerando o testemunho de Cruz, conclui-se que a cidadania moderna se associou em primeiro lugar aos direitos de “primeira geração”, ou seja, aos

direitos humanos, cívicos ou liberais. Estes são direitos entendidos como superiores ao Estado e têm a missão de proteger o homem e a sua individualidade das intromissões do próprio Estado. O autor considera-a como a *cidadania da liberdade*, em que esta constituía um “exercício limitado a exíguos estratos sociais, à burguesia...e a liberdade era uma liberdade mais para o «mercado» do que para a democracia” (Cruz, 1997:196).

Ainda segundo a óptica de Marshall, no segundo patamar encontra-se a cidadania política que se destacou no século XIX, ao lado de revoluções liberais. Ser cidadão passou a significar o direito político à participação nas decisões políticas da comunidade, através de escolha, através de voto, daqueles que governavam e elaboravam as leis. Ao longo da história, foram muitos os que se viram privados de eleger os seus representantes, já que o mesmo só era privilégio de alguns, os mais abastados e socialmente favorecidos, logo a conquista deste patamar foi muito significativo para a maioria dos trabalhadores, que viu assim alcançado o direito ao sufrágio universal e directo. O parlamento e as instituições de governo local eram as instituições correspondentes a este patamar.

Cruz (1997:196) reflecte sobre este patamar e atribui a estes direitos políticos ou democráticos de participação na vida política, o nome de direitos de “segunda geração”. Para o autor, “o sujeito destes direitos não é o indivíduo contraposto ao Estado mas o cidadão integrado no Estado, vivendo no seio dele e da sociedade política”. Temos então o que considera ser uma *cidadania da participação*, que embora restritiva no início se foi alargando ao longo do tempo, passando-se de um sufrágio censitário a um sufrágio universal.

A estas duas dimensões Marshall acrescenta uma outra, mais abrangente e que apresenta uma cidadania social de mãos dadas com os direitos sociais, os direitos de bem-estar económico e social, e outros direitos como o de segurança social, partilha, responsabilidade e participação na vida colectiva. As instituições que mais de perto se relacionavam com este direito eram o sistema educativo e os serviços sociais. Foi a este patamar que o autor dedicou especial atenção, tratando-a como uma cidadania da solidariedade e considerando-a como um ideal de cidadania. A formação dos Estados Providência está associada a esta forma de cidadania social.

A afirmação destes direitos sociais ou de “terceira geração”, como Cruz os apelida, fizeram-se sentir no século XX e vai proporcionar um novo desenvolvimento da cidadania. A cidadania doravante passa a integrar “a liberdade, a participação e a solidariedade” (1997:197) e para além de ser cívica e democrática, assume também um carácter social. Na opinião de Silva, Azevedo e Fonseca a consequência deste processo evolutivo é o alargamento do conjunto dos direitos humanos fundamentais que actualmente remetem para “três dimensões articuladas da existência social” – dignidade humana, autonomia da pessoa e laço cívico - e que os autores acreditam que é na conjugação deles que se “desenha o campo mais adequado para o exercício da cidadania” (1999:210). Num lado a liberdade e a dignidade pessoal e noutro, indivíduo e sociedade política.

Não obstante a relevância da obra de Marshall, alguns autores insurgiram-se contra essa teoria e sustentaram um conjunto de críticas e “acrescentos”. Giddens (1999) sugeriu que se acrescentasse um quarto tipo de direito – o direito económico individual que seria sinal de qualidade de vida. Por outro lado, Held (2000) acrescenta um quinto estádio, correspondente aos direitos reprodutivos. Podemos referir que estes actualmente se constituem como direitos de quarta e quinta geração, de que o direito à protecção dos consumidores e o direito ao ambiente são exemplos. Para além disso, critica-se o facto de o autor não explicar como é que os direitos cívicos, políticos e sociais foram reconhecidos e legitimados e o aparente desequilíbrio na aquisição de direitos face ao cumprimento de deveres.

Outro filósofo político contemporâneo, Jonh Rawls (1921-2000) acaba por discutir e apresentar a ideia, lançada por Marshall, de “justiça social”. Na obra *A theory of justice*, faz precisamente essa discussão alegando que o homem pode ser independente face aos contextos históricos, políticos e sociais em que vive, ou seja com capacidade para escolher livremente. A sua ideologia democrata-liberal era percebida num molde de protecção dos interesses dos cidadãos dos actos menos bons dos outros cidadãos e do Estado. Para ele a justiça é essencial em todas as instituições de solidariedade social, porém, e se estas se tornaram injustas por alguma razão, deverão ser reformuladas ou até mesmo abolidas. A ideia de contrato social e de uma sociedade “bem ordenada” continua patente nesta obra, mas a um nível de maior abstracção. O contrato por ele estabelecido é, dizem Nogueira e Silva (2001:31) “explicitamente hipotético, mas

apesar disso, cria linhas concretas, linhas orientadoras para a sociedade” que para se tornar organizada seria regulada por uma concepção de justiça.

Acha-se pertinente referir que esta ideia de contrato social está na base do desenvolvimento político e económico das sociedades modernas e que apesar de variar de local para local, países e continentes, tem como orientação quatro premissas fundamentais: o direito ao trabalho, a luta contra a pobreza, a protecção contra os riscos sociais e a promoção de igualdade de oportunidades (Grupo de Lisboa, 1994).

Como se viu, o conceito de cidadania sofre modificações profundas com o decorrer dos tempos. Ele adquire conotações diferentes, pela multiplicidade do pensamento humano e pela riqueza da diversidade cultural, o que favorece diferentes abordagens sobre o tema. No século XIX conquistaram-se, de facto, os *tais* direitos universais e fundamentais, mas só com o advir do século XX é que se consolidaram alguns deles, nomeadamente os direitos sociais, como: o direito à educação, à protecção em situações de doença, velhice, desemprego e maternidade, à saúde, à habitação, entre muitos outros, que ficaram inscritos nas diversas Constituições dos mais diversos países.

No que respeita aos direitos das mulheres, foram encetadas lutas no sentido de conquistar melhores condições de trabalho, de alcançarem igualdade económica e política, por uma vida mais digna e por uma sociedade mais justa. O direito de voto foi uma preocupação de alguns países e mesmo antes do final do século XIX já integrava os programas políticos de alguns dos partidos operários europeus (socialistas franceses em 1879, os austríacos em 1888, os alemães em 1890, os bolcheviques em 1903) e foi integrado nas decisões do Congresso de Paris da II Internacional em 1900. Em Portugal só em 1931 é que puderam exercer o direito de voto, mas com algumas restrições. O Decreto-Lei nº19 694, de 5 de Maio de 1931, reconhecia o direito de voto às mulheres diplomadas com curso superior ou secundário e só anos mais tarde (1974) é que foram abolidas todas as restrições baseadas no sexo quanto à capacidade eleitoral (Decreto-Lei nº 621-A/74, de 15 de Novembro). Começaram, um pouco por todo o lado, a fazer comemorações à Mulher e o ano de 1975 foi-lhe dedicado em exclusivo, sendo considerado o “Ano Internacional da Mulher”. Embora, na actualidade, ainda existam muitas diferenças de direitos entre homens e mulheres, cre-se que se caminha para uma harmonia e igualdade entre todos, sem discriminação de género.

Verificou-se que o conceito de cidadania se foi alargando, existindo inúmeras tipologias e classificações de cidadania. De uma *cidadania clássica* relacionada com a pertença a uma cidade, marcadamente exclusiva, embora sob a capa da participação política na “coisa pública”, passou-se para uma *cidadania moderna* acentuadamente assumida pelos ideais da revolução francesa, que se consolidou em termos de direitos, e chega-se a uma *cidadania socioliberal* onde o cidadão é visto como soberano para exercer os seus direitos.

Nogueira e Silva (2001) sublinham a coexistência, nas análises contemporâneas, de pelo menos quatro concepções de cidadania distintas: uma tradição comunitarista, uma cívico-republicana, uma neoliberal e, finalmente, uma a que simplesmente chamam de liberal ou socioliberal, e que é a dominante no pensamento ocidental, principalmente a partir de 1945. A primeira implica a participação social de todos os cidadãos e o serviço comunitário tendo em vista o alcançar do bem geral, baseados numa perspectiva social e moral comum. A segunda apresenta a cidadania como sinónimo de participação política através da tomada de decisões, dos debates públicos e do valor atribuído à vida. A terceira está associada ao liberalismo clássico, e a cidadania é assumida como estatuto legal, dando-se particular ênfase à liberdade e autonomia individual. Os cidadãos tornam-se consumidores de bens públicos e o conceito fica esvaziado de significado e conteúdo. A quarta está ligada ao aparecimento da modernidade, e aparece a noção de uma cidadania associada a interpretações limitadas, formais e legais, todos os indivíduos são considerados cidadãos iguais e são livres para exercer os seus direitos e desenvolver as suas competências individuais.

O século XX, pautado por avanços tecnológicos, médicos, sociais, ideológicos e políticos, reconstrução e mudança, mas também fustigado pelos ventos de destruição e por guerras a pequena e grande escala, é um século onde o mundo está dividido por grandes contrastes e clivagens: aos progressos da ciência e da técnica, nuns países, opõe-se o atraso tecnológico de outros; aos países ricos opõem-se os países pobres; à qualidade de vida e bem-estar de uns opõe-se a fome e a miséria de outros. Porém, ainda consegue ser um século que dá primazia à solidariedade humana, em que se luta pela emancipação e igualdade das mulheres, pelas exclusões, pelas minorias, pela liberdade religiosa e política, por uma educação para todos, em suma, pela efectiva felicidade de todos os Homens, mesmo que não passe de uma utopia.

O conceito de cidadania tende a tornar-se mais alargado e a “cidadania dos eleitos torna-se a cidadania das massas”, podendo falar-se em “democratização da cidadania”, uma vez que são diversos os sectores sociais que se integram na categoria de cidadão (Praia, 2001:11). O século XX trouxe deste modo o renovar do conceito de cidadania e dos ditos direitos humanos.

Após a *Segunda Guerra Mundial* (1939-1945) devido ao fascismo, nazismo e outras correntes que desrespeitaram os direitos já alcançados, e depois de se terem cometido grandes atrocidades contra o ser humano e a humanidade, ao ponto do mundo ficar chocado, reuniram 148 nações (organizadas e incentivadas pela ONU) e redigiram a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Este documento, de 10 de Dezembro de 1948, representa um enorme progresso na defesa dos direitos humanos, povos e nações. A Declaração aparece “como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações”, e pretende que todos os cidadãos “se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Um salto histórico foi então atingido ao consagrarem-se direitos humanos, independentes da nacionalidade, sexo, idade, raça, credo, ideologia política, grau de literacia dos cidadãos. Juntaram-se na mesma Declaração direitos civis e políticos, económicos, culturais e sociais, associando-se assim os chamados direitos de várias gerações, enriquecendo o conceito e ultrapassando fronteiras e soberanias.

Podemos considerar, neste Documento ecuménico, quatro tipificações de direitos: direitos de liberdade (direitos de expressão, de opinião e fé...), direitos de igualdade (direito à saúde, à educação, ao trabalho...), direitos do povo (direito à paz, à participação...) e direitos colectivos e difusos da humanidade, decorrentes das transformações mundiais, (direito ambiental, de património cultural...). Muitos foram os esforços que se fizeram no sentido de detalhar estes direitos, acrescentá-los e torná-los mais abrangentes. Muitos outros documentos foram elaborados, de âmbito mais específico e temático, como: Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1952),



Convenção para a Prevenção e Repressão do Genocídio (1958), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais (1960), Declaração sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, particularmente o *apartheid* (1963), Pacto sobre os direitos económicos e culturais (1966), Pacto sobre os direitos civis e políticos (1966), Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975) entre várias outras declarações, convenções e pactos.

Começaram a aparecer inúmeros movimentos sociais que procuram encaminhar a luta da cidadania para além das fronteiras geográficas, organizando-se em prol das necessidades do cidadão do mundo. Criaram-se também Organizações não Governamentais (ONG's) que pretendem contribuir para a conquista de um mundo mais justo, na defesa da qualidade de vida das populações mais desfavorecidas, actuando em áreas como: a Cooperação para o Desenvolvimento, a Ajuda Humanitária e de Emergência e Educação para o Desenvolvimento, dentre as quais se destaca: a Amnistia Internacional, o Banco Alimentar Contra a Fome, a Assistência Médica Internacional e a Organização Mundial de Saúde.

No Congresso de Viena, de 1993, foram (re) pensados e (re) afirmados os direitos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e apesar de grandes controvérsias em redor da questão da diversidade dos direitos humanos, que os poderia tornar relativos ou não aplicáveis, ressaltou-se que tais direitos, então consagrados, são universais, inalienáveis, iguais e indivisíveis. Em grosso modo menciona-se que o cidadão será então aquele que possui e exerce todos estes direitos legalmente garantidos. É aquele que não apenas vota, mas participa da construção do seu futuro pois possui um conjunto de instrumentos que permitem concretizar as regras da democracia. Direitos humanos e cidadania estão intimamente ligados, os seus conteúdos cruzam-se e um não se concretiza plenamente sem o outro, ou seja; a cidadania não é constatável sem a realização dos Direitos Humanos, da mesma forma que estes não se concretizam sem o exercício da democracia. A ideia da democracia aliada à cidadania é muito apregoada nos tempos que correm, e para Fonseca (2000) o valor fundamental desta está intimamente ligado ao respeito pelos direitos humanos. Uma das componentes essenciais da cidadania é a prática democrática. Esta, para além de contemplar uma descentralização de poder através da discussão, deliberação e voto,

deve admitir as diferenças culturais, ideológicas e políticas e considerar os conflitos individuais e colectivos como legítimos. Logo, é lícito indicar que a cidadania e a prática democrática se confundem.

Todo o caminho foi percorrido com o propósito de alcançar o objectivo maior da Declaração, ou seja, a universalização concreta dos direitos. Porém, sabe-se que ainda não se atingiu a meta. A situação vivida ainda é de busca, de afirmação e implementação dos meios para se atingir o fim.

Questões relativas aos direitos humanos e à cidadania continuam a ter uma especial atenção na actualidade, resultante do trabalho de várias organizações internacionais, e como consequência da *guerra fria*, como sublinha Sousa e os seus colaboradores (1993:19). Contudo, apesar da criação de tantos recursos de divulgação e cumprimento dos direitos, ainda é notório o não cumprimento do disposto na Declaração. Continua-se a assistir à indiferença e a atrocidades contra os direitos das pessoas, por parte de alguns países. Pena de morte, massacres, tortura, exclusão social, xenofobia, limitação no direito à diferença, são apenas alguns dos muitos exemplos que se podem citar.

Não querendo dizer que tais desumanidades não existem no nosso país, porque de facto existem, temos de realçar que no decorrer do século XIX (1867) Portugal foi o primeiro país a abolir a pena de morte para crimes civis e foi também dos primeiros a terminar com o tráfico da escravatura.

O país sofreu transformações e alterações políticas, económicas, culturais e sociais ao longo do século XX, como qualquer outro país, o que se revelou de extrema importância para o seu futuro, enquanto membro da União Europeia (UE). Abre-se aqui um parêntesis com a intenção de se registar o que de mais importante se assinalou em Portugal, no decorrer do século anterior e que de uma forma ou de outra se cruzou com a cidadania.

### **1.2.3. CIDADANIA EM PORTUGAL NO SÉCULO XX E INÍCIO DO NOVO SÉCULO**

5 de Outubro de 1910 marca o advir de uma nova época para Portugal. É o fim da Monarquia e é proclamada a República. Logo após este acontecimento, foi nomeado um governo provisório que dirigiria o país até ser aprovada uma Lei fundamental. O governo presidido por Teófilo Braga teve lugar até 1911, data em que foi formalmente apresentada a primeira Constituição Política da República Portuguesa.

Este diploma regulador da vida política da I República (1910-1926) com 87 artigos, vê-se agrupado em sete títulos elementares: forma do governo e do território da Nação Portuguesa; direitos e garantias individuais; soberania e os poderes do Estado; das instituições locais administrativas; administração das Províncias Ultramarinas; disposições gerais; revisão Constitucional.

No seu segundo título – dos direitos e garantias individuais – aparecem os direitos liberais, tipicamente individuais e já anteriormente reconhecidos. É consagrado um vastíssimo leque de direitos, ao longo do artigo 3.º, como: a liberdade definida em termos simples: “ninguém pode ser obrigado a fazer alguma coisa senão em virtude da Lei” (n.º1); a igualdade, civil definindo-se que a Lei é igual para todos, (n.º 2); o direito de propriedade (n.º 25), o direito de resistência a quaisquer medidas que possam reprimir as garantias individuais legalmente salvaguardadas (n.º 37)”.

A estes direitos associaram-se outros, renovados com características republicanas, a destacar: a igualdade social entre todos os cidadãos (n.º3), a liberdade de expressão e de pensamento (n.º 13), o direito de reunir e de se associar (n.º 14), o direito à assistência pública (n.º 29) e o laicismo (n.º4). Salienta-se este último pois é de extrema importância a laicização do Estado e da educação e que foi aqui postulado através da liberdade de crença, religião e de consciência.

A Constituição de 1911 afastou o sufrágio censitário vigente durante a Monarquia, mas não consagrou o sufrágio universal, pois não conferiu capacidade eleitoral às mulheres, aos analfabetos e, em parte, aos militares, reduzindo assim o eleitorado a 24% dos homens adultos, a mais baixa percentagem desde a década de 1850 (Lopes, 1994).

Para os republicanos, o cidadão era definido pelo cumprimento dos deveres patrióticos, mais do que pelo usufruto de direitos civis ou sociais e confiou-se na escolarização, nas liturgias públicas do regime e sobretudo na universalização do serviço militar obrigatório, para assimilar os não-cidadãos (Ramos, 2004:561).

A Constituição vigorou pouco tempo. Alguns anos após a laicização e secularização patentes na I República surge, em 1933, um novo regime político, chamado Estado Novo, que contribuiu, a nosso ver, para o retrocesso dos valores da cidadania democrática. Este regime político marcadamente ditatorial, anti-liberal, autoritário e corporativista, estendeu-se por 41 anos. Era de inspiração fascista, bastante conservador, nacionalista e com forte componente católica. “Deus, Pátria e Família” era um dos lemas que caracterizava a sua ideologia e doutrina e que salvaguardava os valores basilares do salazarismo. Era considerado um cidadão exemplar aquele que se identificava com a pátria e com os seus símbolos.

O Estado Novo, absoluto e déspota, pautava-se pelo Direito e pela Moral Cristã e a educação era controlada pelo regime. Defendia-se uma educação nacionalista e ideológica, centrada na exaltação de temáticas nacionais como: o passado histórico, a religião, a tradição, os costumes, a apego à terra. Após a extinção, na I República, do ensino da doutrina cristã na escola, volta agora a valorizar-se os cânones da religião católica. Não se dá continuidade à disciplina de Educação Cívica, que assumia como ideal educar os cidadãos no civismo e no patriotismo, surgindo uma outra denominada Educação Moral e Cívica, ou Instrução Moral e Cívica, ou Religião e Moral. A aposta na escola para difundir e propagandear os seus ideais e princípios é notória, sendo exemplo as organizações juvenis da Mocidade Portuguesa e da Legião Portuguesa.

A pouco e pouco assiste-se ao fim das liberdades e direitos do povo português. Há um serviço de censura prévia às publicações periódicas, emissões de rádio e televisão; é criada a Polícia Internacional de Defesa do Estado, de pendor repressivo, onipotente e que persegue todos os que se manifestam contra o governo; o medo, o terror e o silêncio instaura-se na sociedade com medo de represálias e porque a polícia tinha informadores secretos; os cidadãos que se manifestam contra o regime, são presos, julgados e condenados.

Os habitantes das colónias portuguesas, de acordo com Ramos que se apoia em diplomas legais de 1928 e 1949, estavam divididos em “cidadãos “ e “indígenas”, isto já a partir de 1911. Aos indígenas, de raça negra, ou descendentes dela, foram negados direitos políticos, mas ficaram “com a «obrigação moral» de procurar emprego para melhorarem o seu nível de vida” (2004: 564) ou seja, estava aberto o caminho para o “trabalho forçado”. Deste modo os indígenas eram considerados nacionais, mas não eram cidadãos, uma vez que “a cidadania derivava da integração na comunidade política e moral em que estava fundado o Estado” (*idem, ibidem*:564). Voltava-se à distinção clara entre nacionalidade e cidadania, que nada mais era do que um acto discriminatório. Marcelo Caetano (1957, *cit. in* Ramos, 2004:564) considerava-os “súbditos portugueses, (...) mas sem fazerem parte da nação”.

Foram muitas as atrocidades cometidas contra a cidadania e os direitos humanos, que apenas terminam no dia 25 de Abril de 1974.

Num só dia se derruba o regime político e o Governo, num golpe de Estado, organizado por um grupo de jovens capitães, denominado Movimento das Forças Armadas. Em termos gerais restitui-se a liberdade aos portugueses.

Pretendia-se então projectar uma sociedade nova, uma escola inovadora e um homem novo, capaz de responder aos novos desafios. Contrastando com o que acontecia no anterior regime, “pretendia-se agora formar cidadãos capazes de viver em democracia” (Pintassilgo, 2007: 68).

A concepção de cidadania, que emerge durante o período da revolução (1974-1976) é essencialmente “democrática e emancipatória, eminentemente activa e participativa” (Sanches e Seïça, 2007:99) que só foi possível de concretizar “graças à construção de um novo contrato axiológico, social, político e educacional entre cidadãos e Estado” (*idem, ibidem*:99) o que ajudou a fortificar uma “nova geração de cidadania política”.

Em 1976 consolida-se a democracia, há eleições livres e aprova-se uma constituição democrática. “Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa” (Constituição da Republica Portuguesa, 2005:Preâmbulo). Foi exactamente esse o panorama que se vivenciou.

Foram restituídos os direitos e liberdades fundamentais, estabelecendo-se os princípios da democracia, “tendo em vista a construção de país mais livre, mais justo e mais fraterno.” (Constituição da Republica Portuguesa, 2005:Preâmbulo).

A instauração da democracia permitiu criar uma nova visão de cidadania e um renovado perfil de cidadão, no período pós 25 de Abril de 1974; um bom cidadão é “o que assume uma postura activa e interveniente no seio das comunidades de que faz parte” (Figueiredo, 2002:35).

Em 1 de Janeiro de 1986, teve lugar a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Muitas mudanças se operaram. A partir daí o país passou a beneficiar da entrada de fundos comunitários para a modernização da economia, melhorias nas infra-estruturas, nas instituições sociais e na educação.

A cidadania ganha relevo em vários campos da sociedade, mas é no sistema educativo que se revê o seu valor. A educação vê-se envolta em grandes e significativas transformações que vão desde a elaboração de leis orientadoras a reformas consideradas inovadoras. A tónica colocava-se na formação pessoal e social dos alunos, com o intuito de dar resposta a preocupações sociais, capacitar os jovens de uma competência cívica, e educá-los para a cidadania. Eram flagrantes a ausência de referências e o baixo défice cívico das crianças e jovens portugueses (Fonseca, 2000) e ainda era tempo de se fazer reverter este panorama.

Como se analisará em pormenor mais adiante (cf. capítulo 1, ponto 1.3) a preocupação com a educação e a cidadania teve contornos prioritários e especiais. Todos os níveis educativos foram abrangidos, de uma ou outra forma, pelos pressupostos da cidadania e do civismo. E a temática viu-se apregoada, trabalhada e desenvolvida em diversos sectores da sociedade. Fruto deste longo e doloroso apreço à cidadania, pensa-se não ser infrutífero este esforço e pensa-se que está a surtir efeito nas gerações mais novas. Muito há ainda para fazer.

O Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, no discurso proferido na Assembleia da República nas comemorações do 25 de Abril de 2008, enfatiza o facto de que em alguns sentidos, a *revolução dos cravos*, não se efectivou, nomeadamente naquilo “que continha em termos de ambição de uma sociedade mais justa, naquilo que exigia de um

maior empenhamento cívico dos cidadãos, naquilo que implicava de uma nova atitude da classe política” (Silva, 2008). Se, por um lado, se assiste a uma geração que se dedica a acções de voluntariado, que demonstra espírito de entreatajuda e entrega ao próximo, que se preocupa com questões de cidadania, que se pauta por valores democráticos e que procura participar nas decisões, por outro lado, e face aos esforços que se fizeram no sentido de atenuar e combater este problema, ainda hoje o défice cívico dos jovens continua a ser alvo de estudos e apreciações críticas (Menezes, 1995).

Em Janeiro de 2005, uma sondagem encomendada pelo Instituto Português da Juventude, concluía que os jovens ligavam pouco à participação cívica e política, sublinhando que uma grande maioria, cerca de 86,4%, não tinha qualquer participação em grupos cívicos, sociais ou políticos. As razões que levam estes jovens ao alheamento cívico são essencialmente a falta de interesse, manifestada por 31% dos inquiridos, a falta de tempo apontada por 16,5%, a não identificação com as ideias e ideais, 3,4% e o facto de nunca ter pensado nisso, resposta dada por 5,3% dos entrevistados. Dos 13,5 % que responderam favoravelmente, 31,8% diz estar ligado a partidos políticos, 11,8% pertence a grupos humanitários e apenas 6,4% fazem parte da associação de estudantes. São dados que nos fazem reflectir e deixam antever uma preocupação acrescida com o exercício pleno da cidadania dos jovens no futuro mais próximo.

Mais recentemente foi divulgado um outro estudo, solicitado pela Presidência da República, que tinha como objectivo recolher informação sobre as atitudes e comportamentos políticos dos jovens em Portugal. De acordo com os investigadores Magalhães e Moral (2008) há uma clara insatisfação dos portugueses com o funcionamento da democracia aliado a atitudes de baixo envolvimento político, sendo os mais jovens que apresentam um menor grau de importância dada à política, bem como um nível menor de conhecimentos políticos. Juntamente com a Hungria e a Eslováquia, Portugal é o país onde os cidadãos dão menos importância à política nas suas vidas, assim como à participação social e cívica.

Estes resultados nada tinham de novo. Pareciam o reavivar das conclusões de uma investigação sobre cidadania e currículo efectuado treze anos antes, por Menezes (1995). Ao analisar uma vasta recolha de opiniões, comentários e dados de autores portugueses que têm trabalhado sobre este assunto, concluiu que os jovens não estão interessados num papel activo como cidadãos, desconfiam do funcionamento da

democracia, estão afastados das instituições políticas e o seu nível de intervenção na comunidade é mínima.

Um outro estudo, desta vez europeu, denominado *Civic Education Study* (Estudo Internacional de Educação Cívica (1994-2001) colocou em evidência a cidadania democrática dos jovens. Contou com a colaboração de Portugal e mais 27 países europeus. No nosso país participaram 150 escolas, e cerca de 9 000 jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, dos 8.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade. O objectivo principal do projecto era averiguar qual o papel da educação escolar, básica e secundária, na capacitação dos jovens para o exercício da cidadania democrática. Em Portugal, chegou-se à conclusão, conforme referem Menezes, Afonso, Gião e Amaro (2005) que o exercício da cidadania associada a movimentos sociais, como a defesa dos direitos humanos, do ambiente e de causas sociais, entre outros, é mais valorizada pelos alunos portugueses do que o exercício da cidadania mais convencional, como votar, respeitar o governo, militar num partido, apesar de ambas assumirem importância. De um modo geral, e relativamente ao perfil de conhecimentos cívicos, os alunos portugueses do 8º ano obtêm resultados francamente inferiores à media internacional enquanto os seus colegas do 9º e do 11º ano superam a media internacional. No que concerne às atitudes face às instituições, aquelas que recolhem menor confiança dos jovens são os partidos políticos, as autarquias, o governo e as igrejas embora estas três últimas em menor grau. Ainda de acordo com os resultados do estudo apesar dos jovens manifestarem uma clara disposição para o envolvimento futuro em actividades políticas convencionais, essencialmente as mais passivas, como por exemplo, votar nas eleições, cerca de 10% dos jovens do ensino secundário e 20% do ensino básico, afirmam que não irão votar no futuro. Quanto ao papel da escola, todos os alunos consideram que aprendem competências relevantes no domínio da e percebem um clima democrático nas salas de aulas. Um outro dado do estudo refere-se à participação da família como um dos elementos fundamentais na construção de uma consciência cívica, uma vez que as investigadoras salientam que os resultados obtidos não podem ser imputados unicamente à escola, resultando em boa medida, do processo de socialização dos participantes em vários contextos da vida quotidiana. Para além dos alunos, foram ainda recolhidos dados junto de 2398 professores de disciplinas cujos conteúdos se considerou, estarem mais intrinsecamente relacionados com a Educação Cívica ou de disciplinas directamente relacionadas com as áreas de humanidades. Os resultados desta



pesquisa indicam que praticamente todos os professores consideram que a educação cívica contribui para o desenvolvimento político e cívico dos jovens e deste modo reconhece a sua importância na educação actual. A abordagem privilegiada para abordar esta área curricular não disciplinar, é a transdisciplinar. Salientam ainda os resultados, que metade dos docentes consideram que não é dada a necessária atenção a esta área de formação. A maioria considera que os alunos podiam empenhar-se mais nos projectos que podem ajudar a uma capacitação cívica.

Certamente são vários os projectos de investigação nest área a decorrer e como tal, crê-se que a educação para a cidadania continua a ser um tema de preocupação nacional e que todos devemos repensar e aprofundar os nossos conhecimentos de e sobre cidadania na procura de um cidadão (in) formado, responsável e participativo.

Depois de se analisarem estes estudos, estamos conscientes dos défices de cidadania, participação social, envolvimento e dedicação política na sociedade portuguesa e das consequências que a médio e longo prazo podem ser nefastas para a nossa democracia. Urge perceber de que modo é que se pode aumentar e diversificar os modos de envolvimento e participação. Sendo da responsabilidade das entidades superiores estarem atentas, e continuar a agir e a eleger como prioridade, nos seus discursos e práticas, a cidadania democrática.

#### **1.2.4. CIDADANIA NO SÉCULO XXI**

O mundo transformou-se. As sociedades tornaram-se maiores e mais autónomas o que contribuiu para as inúmeras mudanças a que hoje se assiste, já referidas anteriormente (cf. capítulo 1; ponto 1.1). Perante todas as surpresas impostas pelas modificações constantes, cre-se que a cidadania será o conceito capaz de lidar facilmente com essas incertezas (Praia, 2001:11).

Pensando no exposto, o conceito de cidadania tem necessariamente de ser repensado, (Sanchez e Seíça, 2007; Nogueira e Silva, 2001; Praia, 2001), actualizando-se. Pode mesmo arriscar dizer-se que os referenciais da cidadania estão a mudar (Nogueira e Silva, 2001; Praia, 2001). Observa-se a passagem de uma noção de cidadania vista como participativa para um conceito mais abrangente que “implica uma ênfase superior

na relação dos cidadãos com a sociedade de uma forma geral. Problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais” (Nogueira e Silva, 2001:12) são agora considerados problemas a resolver pela e na cidadania.

Cardona (2007) corrobora esta perspectiva e acrescenta que a cidadania apresenta uma faceta especial para analisar e encontrar respostas favoráveis às múltiplas questões que necessitam de uma solução e que pautam a actual sociedade. São disso exemplo: as questões ambientais, a supremacia dos ideais económicos, o direito à sobrevivência física e cultural das minorias, gestão de conflitos entre identidades nacionais e supranacionais, excessos autoritários de alguns governos, entre outros de origem social.

A cidadania saltou as barreiras geográficas do país para se converter numa cidadania à escala global (Cogan e Derricott, 1998; Parisot, 2001; Praia, 2001; Mayer, 2002; Perrenoud, 2005). Ouve-se cada vez mais falar de uma *super-cidadania* que engloba a cidadania local, regional, nacional, supranacional. Mais do que ser cidadão nacional impera ser cidadão do mundo. Notória a sua força, abrangência e complexidade. Assiste-se deste modo ao que se chama de globalização da cidadania. O conceito alargou o seu horizonte.

Um exemplo deste alargamento do conceito é o Tratado da União Europeia (UE) de 1992, onde se concebe a ideia de cidadania da União sendo assim constituída a cidadania europeia e considerado cidadão “qualquer cidadão que tenha nacionalidade de um Estado Membro” (Tratado UE, 1992) acrescentando que estes gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres previstos no Tratado. O conceito de cidadania europeia surge, nas palavras de Cardona, “como força legitimadora de um projecto cujas funções se alicerçaram inicialmente em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convalescente de dois longos e gravíssimos conflitos e o seu renascimento económico” (Cardona, 2007:13). Esta concepção europeia não pretende ser exclusiva e aparece então como um complemento à cidadania de cada Estado (Parisot, 2001) é como se fosse uma “cidadania aditiva” (Cardona, 2007:41) pretendendo reforçar a identidade europeia, possibilitando uma participação mais activa e intensa no processo de integração comunitária. Os pressupostos desta cidadania são: “identidade, nacionalidade, comunidade, direitos e deveres” (*idem, ibidem*:45) Porém, e não obstante a importância que lhe é concedida, o disposto no Tratado reduz-se a meras

declarações de intenções e não há um claro propósito de definir o conceito de cidadania europeia, afirmando a autora que a sua definição “envolve riscos” (*idem, ibidem*:44) e “surge aos olhos do cidadão europeu como um conceito vago e contraditório, cuja interiorização e exercício se revestem ainda de contornos mais complexos” (*idem, ibidem*:45). A necessidade de haver uma complementaridade entre as cidadanias nacional e europeia apareceu fortalecida no Tratado de Amesterdão (1997) que veio reforçar a ideia de cidadania mais participativa e activa e um (re) aproximar os cidadãos da própria Europa.

Ao instituir-se a cidadania da UE está a colocar-se o homem no centro da sua acção (Carta Direitos Fundamentais, 2000) com os seus valores e direitos adquiridos e está a construir-se “um espaço de liberdade, de segurança e de justiça” (*idem, ibidem*: Preâmbulo). Ora, na tentativa de respeitar a diversidade, culturas, identidades e tradições de todos os cidadãos dos Estados Membros, contribuindo para a preservação e desenvolvimento destes valores e direitos comuns, algumas instituições da UE - Parlamento Europeu, Conselho da União da Europa e Comissão Europeia - reuniram e procuraram assentar ideias no que respeita aos direitos dos seus cidadãos. Deste modo, e com o intuito de tornar visíveis os valores e os direitos dos cidadãos da Europa, foi assinada e proclamada em Nice, a 7 de Dezembro de 2000, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Este documento reúne todos os direitos dispersos noutros documentos legais e Tratados anteriormente estabelecidos, salientando o facto que os “povos da Europa (...) decidiram partilhar um futuro de paz, assente em valores comuns” (*idem, ibidem*: Preâmbulo). Na Carta não estão consagrados novos valores. O que se pretende é dar uma maior visibilidade aos demais direitos universais e “reforçar a protecção dos direitos fundamentais, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica” (*idem, ibidem*: Preâmbulo). São seis os títulos apresentados: Dignidade, Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Cidadania e Justiça – e em cinquenta e quatro artigos, definem-se os valores, “direitos liberdades e princípios” (Carta Direitos Fundamentais, 2000:Preâmbulo) fundamentais da UE: os direitos cívicos, políticos, económicos e sociais do cidadão comunitário. A definição destes direitos teve como bases e como fontes os pressupostos da Convenção Europeia dos Direitos Humanos, das Convenções Internacionais do Conselho da Europa, das Nações Unidas e da Organização Mundial do Trabalho, das constituições nacionais e da jurisprudência comunitária.

Mais recentemente, o Tratado de Lisboa, em vigor desde Dezembro de 2009, vem conferir à UE o quadro jurídico e os instrumentos necessários para fazer face a desafios futuros e responder às expectativas dos cidadãos. Reforça a cidadania dos europeus, adopta mais oportunidades para que os cidadãos façam ouvir a sua voz não só a um nível nacional, mas também europeu, reforça a ideia de uma Europa mais democrática, transparente, mais eficiente, com o propósito de promover os interesses e valores europeus em todo o mundo. Espera-se uma Europa de direitos e valores, liberdade, solidariedade e segurança, a criação de novos mecanismos de solidariedade e a garantia de uma melhor protecção para os cidadãos europeus.

Com os olhos voltados para os cidadãos e para a sua participação consciente e activa, da União Europeia surgem ecos de uma “cidadania responsável” cujo principal trajecto diz respeito à “consciência e ao conhecimento dos direitos e deveres” (Eurydice, 2005:9). Esta noção, segundo o documento europeu, está directamente relacionada com os valores cívicos ligados ao cidadão responsável e participativo nas questões democráticas. Está cada vez mais difundida pelos países da Europa, devido ao esforço que a Comissão Europeia tem feito no sentido de promover e de considerar a cidadania como um domínio prioritário. Esta concepção de “cidadania responsável” reúne questões relacionadas com “conhecimento e o exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas” (*idem, ibidem*:13) e deve ser considerada como um “conceito universal” (*idem, ibidem*:59) e que não deve ser descurado pelas políticas educativas de todos os países que constituem a UE.

O quadro em que a cidadania moderna se fundou e desenvolveu tem vindo a alterar-se profundamente, gerando novas problemáticas em simultâneo, dando origem ao surgimento de novas formas de cidadania.

O emergir de novas dimensões de cidadania, que contribuem para definir o novo paradigma de cidadania, é apresentado por Carneiro (1997, 2001) que identifica cinco dimensões: uma cidadania democrática, uma cidadania social, uma cidadania paritária, uma cidadania intercultural e uma cidadania ambiental. Entende o autor que “estas novas cidadanias” têm como “ideal um neocomunitarismo integrador, capaz de vencer a persistente exclusão de muitos em nome do interesse de poucos” (2001:264). Imbernón também nos apresenta com estas “cinco cidadanias” referindo-se a elas como eixos fundamentais, que possibilitam aprender a conviver. Refere ainda o carácter universal e

abrangente “destas cidadanias” que “englobam todos os elementos curriculares da educação em valores e os conteúdos curriculares que promovam estruturas cognitivas, emocionais e éticas” (Imbernón, 2002:9). Para obter uma visão mais aprofundada iremos debruçar o nosso olhar sobre cada uma delas em particular.

A cidadania democrática terá o seu alicerce no “património de direitos comuns e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático” (Carneiro, 2001:265) estão representadas as minorias e as maiorias e a cultura de paz é parte integrante da cultura cívica. A democracia, segundo Zaragoza (2002:15) é um marco natural no exercício dos direitos humanos, está enraizada na realidade social e na acção quotidiana do cidadão, tornando-se deste modo indispensável para uma paz duradoura. A vida democrática necessita de cidadãos activos e interventivos passando de “meros votantes” a “autênticos actores sociais” (*idem, ibidem*:17). Para o escritor só poderá existir uma verdadeira democracia se existir uma cultura democrática que, no seu entendimento, deveria assentar em quatro conceitos fundamentais, a saber. O civismo, a tolerância, a livre comunicação de ideias e pessoas e a educação (*idem, ibidem*:21). Acrescenta ainda que esta cultura se alicerça no conhecimento e na aceitação de outras culturas, e que cada um é livre para se definir e se identificar com qualquer cultura ou pertença plural.

A cidadania social implica uma forte apropriação dos direitos e deveres sociais na consciência de cada cidadão, partindo da “noção apurada de justiça” terminando “num imperativo de justiça social” (Carneiro, 2001:265-266). Esta dimensão permite-nos construir e desenvolver uma consciência social que intervém no combate à discriminação social e que defenda os mais fracos e oprimidos e que tenha como lema a igualdade de oportunidades. A igualdade é assim encarada como “um objectivo social” (Majó, 2002:37) que ainda é de difícil alcance. Ao longo de toda a história, as sociedades estão cheias de desigualdade, exclusão e marginalidade. Os indivíduos não são iguais, não possuem os mesmos recursos, quer a nível físico, intelectual, quer cultural o que permite determinadas exclusões. É por isso necessária uma cidadania justa socialmente que possibilite a cada um alcançar, em função das suas aspirações, necessidades e vontades, uma vida minimamente digna.

À dimensão de cidadania paritária caberá a missão de promover uma “cidadania a dois”, sem preconceitos e forte o suficiente para esquecer “séculos, senão milénios de

superioridade sexista [que] construíram nos subconscientes a representação sublimar de uma sociedade desigual a coberto de uma legítima diferenciação funcional de papéis” (Carneiro, 2001:266). Com efeito, a sociedade produziu e ainda continua a produzir, fenómenos de desigualdade. Estas desigualdades, associadas ao género, raça, etnia, classe social ou orientação sexual continuam a persistir e de acordo com Tedesco (2002) é necessário agir e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Para que tal não passe de uma utopia, acrescento nosso, o autor apresenta quatro níveis de acção que podem orientar a cidadania paritária, são eles: políticas de acesso à educação, a organização administrativa das instituições educativas, os desenhos curriculares e os métodos de ensino. Salienta que estes quatro patamares necessitam de um compromisso de todos os actores implicados na educação dos jovens.

A cidadania intercultural deverá eleger a comunicação entre culturas “como o activo mais importante na gestão da diferença e na valorização da diversidade” e deverá apostar na “aquisição de novas competências relacionais e comunicacionais” (Carneiro, 2001:267) que possam ser exercidas não só no contexto local, como no contexto global. As sociedades tendem a ser cada vez mais diversas, convivendo pessoas de variadíssimas raças, etnias e culturas. Para Pérez Serrano (2002:21) caminha-se para uma “sociedade pluricultural e pluriétnica na qual o mosaico de culturas será cada vez mais variado, rico e diverso”. Emerge a necessidade do diálogo entre culturas (Jares, 2007; Cardoso, 2006; Perrenoud, 2005; Gimeno Sacristán, 2002; Pérez Serrano, 2002; Carneiro, 2001; Delors *et al.*, 1996), de modo a construir valores como o respeito pela diferença, tolerância, solidariedade, fazendo uma boa gestão das diferenças e retirando o que de melhor há no outro, ou seja, aprender a viver com o diferente e assumir a diversidade como uma riqueza (Delors *et al.*, 1996).

A cidadania ambiental aparece como uma “nova ética de relação com a natureza e com a finitude da sua riqueza originária” constituindo-se como “parte necessária da educação cívica e moral” (Carneiro, 2001:268). A defesa do património ambiental é hoje em dia condição necessária para um futuro melhor. A promoção e o exercício de boas práticas nas questões ambientais e de desenvolvimento sustentável são premissas actuais que revêem na partilha de informação e na participação pública em matéria ambiental. Os cidadãos devem estar informados sobre o seu papel na sociedade e concomitantemente informar e esclarecer os outros, desenvolvendo estratégias de comunicação e de acção,

permitindo assim auxílio para melhorar e preservar o meio ambiente. A educação ambiental torna-se necessária num mundo onde os cidadãos ligam pouco à mãe natureza

Estas dimensões da cidadania terão lugar na educação, constituindo-se como temas transversais e poderão dar o seu contributo para melhorar as complexas sociedades actuais e futuras “quando todos os que trabalham por esse mundo melhor integrem no seu comportamento essas cidadanias” (Imbernón, 2002:14).

### **1.2.5. CIDADANIA MULTIDIMENSIONAL E AS CARACTERÍSTICAS DO CIDADÃO DO SÉCULO XXI**

Debruçamos o nosso olhar sobre um estudo internacional intitulado *Citizenship Education Policy Study Project* (CEPS) (Cogan e Derricott, 1998) cujo principal objectivo era analisar as mudanças do conceito de cidadania nos últimos vinte e cinco anos e as suas implicações nas mudanças de política educativa em nove países do mundo: Inglaterra, Holanda, Grécia, Alemanha, Hungria, Canadá, EUA, Japão e Tailândia. Estiveram envolvidos cerca de 182 especialistas das mais diversas áreas, desde a política, aos negócios, passando pela educação, saúde, cultura e indústria e teve a duração de 18 meses.

Emergem nos resultados desta pesquisa cinco atributos de cidadania: um sentido de identidade; o gozo de certos direitos e a satisfação das correspondentes obrigações; um certo grau de interesse e envolvimento nas questões públicas; e a aceitação dos valores básicos da sociedade que, na perspectiva de Cogan (1998) estão presentes nas conceptualizações de cidadania de todos os países participantes no estudo.

Emerge também um novo conceito de cidadania designado cidadania multidimensional. Esta nova dimensão é apresentada por Kubow, Grossman e Ninomiya (1998). Como o nome indica é uma perspectiva multidimensional e como tal abrangente, complexa e envolta em inúmeras facetas. Esta concepção de cidadania tem em linha de orientação as mudanças ocorridas nas sociedades a um nível planetário, e elenca um conjunto de oito características ou “qualidades” que, de acordo com os investigadores, qualquer cidadão deve possuir para ser capaz de responder prontamente ao que o futuro lhe poderá propor.

Estas qualidades remetem-nos para as especificidades do mundo real: complexo, global, interdependente e multicultural e o que se pretende é que o cidadão usufrua destas virtudes de modo a viver melhor. Deste modo, a cidadania multidimensional implica: (i) a capacidade de olhar os problemas como membro de uma sociedade global; (ii) a capacidade de trabalhar com os outros de forma cooperativa e de assumir responsabilidades ao nível dos papéis e deveres na sociedade; (iii) a capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais; (iv) a capacidade de pensar de forma crítica, sistematicamente; (v) a disponibilidade para resolver conflitos de forma não violenta; (vi) a disponibilidade para mudar o seu estilo de vida e hábitos de consumo para proteger o ambiente; (vii) a capacidade para defender os direitos humanos e (viii) a capacidade e a disponibilidade para participar na vida política a nível local, nacional e internacional (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998).

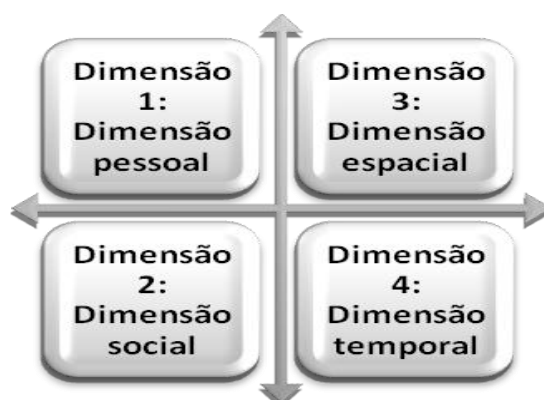
Estas características apresentam-se como um desafio para o comum cidadão que se vê agora envolvido numa tarefa mais alargada e exigente: ser capaz de desenvolver todas estas “qualidades”. Importa que o cidadão se redefina e ultrapasse as barreiras do contexto individual, ou seja, que expanda o seu conceito de identidade nacional, incluindo nessa identidade, as identidades local, regional e global. Importa ser um cidadão do mundo, consciente das enormes mudanças que ocorreram e que tornam o mundo tão especial. O desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, segundo os autores, são os instrumentos mais favoráveis para que os cidadãos possam compreender a complexidade destas questões e possam decidir convenientemente e de forma responsável. O desenvolvimento de quadros de cultura que permitam interrogar e equacionar as implicações subjacentes ao seu modo de agir e às decisões tomadas, também são de grande valia para o cidadão *multidimensional*. Na opinião dos autores, é importante que o cidadão não se esqueça que os seus gestos e atitudes presentes terão um impacto no futuro, por isso devem viabilizar soluções a longo prazo, evitando aquelas que tenham uma visão a curto prazo.

Neste sentido, o cidadão terá que encontrar uma maneira de desenvolver e apropriar-se destas virtudes e para que tal suceda de uma forma mais natural, os autores delinearam um modelo que integra quatro dimensões: pessoal, social, espacial e temporal (figura 1). Estas dimensões são facilmente articuladas entre si e podem influenciar-se mutuamente. Está eminente uma relação entre duas pessoas (eu e o outro), que se situam num



determinado tempo e espaço e estão delimitados por um conjunto de valores e princípios que se interiorizam na convivência com o outro.

**Figura 1 Quatro dimensões da cidadania multidimensional**



Adaptado de Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998:117

Na dimensão pessoal, está subjacente a ideia de cidadão como pessoa livre e autónoma, responsável e solidária, que pertence a uma determinada sociedade reconhecendo assim a importância das qualidades pessoais. Ela implica o desenvolvimento da consciência para um compromisso ético e cívico que se caracteriza por hábitos mentais, emocionais e de acção responsáveis. Ou seja, o cidadão deve *aprender a ser* (Delors *et al.*, 1996; Cachapuz, Sá-Chaves, Paixão, 2004). Esta dimensão, acrescentam Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) centra-se na área dos valores e da ética, mas não se pode ficar pelas qualidades individuais do indivíduo, visto que esta envolve todo um conjunto de pessoas que vivem em conjunto, apelando a uma dimensão social.

Nesta dimensão social, é necessário que os cidadãos aprendam a viver uns com os outros, que se envolvam directamente nos problemas da sociedade, que participem nas decisões e que respeitem os direitos dos outros. É essencial que esta participação seja activa e não se limite às questões políticas e ao direito de voto, ela deve ser activa e abrangente, chegando aos mais diversos sectores e instituições da sociedade civil, governamental e não governamental, cumprindo assim o seu comprometimento social. A sua participação pode corresponder a inúmeras iniciativas em vários contextos da comunidade, colaborando em acções de voluntariado, de solidariedade, de serviço

comunitário, entre outras que promovam o convívio e a construção de pontes entre todos os cidadãos.

Quanto à dimensão espacial, ela remete-nos para a noção de cidadania “planetária” (Perrenoud, 2005:136). Apresenta-nos a ideia da interdependência do mundo, ou seja, interdependência entre o local e global e de todas as transformações e alterações nele ocorridas que de uma forma ou de outra ultrapassam todas as fronteiras. O cidadão deve ter a noção de pertença a várias comunidades que se sobrepõem e se interligam, sem no entanto deixar perder as suas raízes culturais e locais. O apelo é para que os jovens de hoje desenvolvam uma dupla cidadania: aprender a conceber e a agir como cidadãos da Terra, sem deixar de pertencer a comunidades mais restritas (Perrenoud, 2005). Nesta ideia está também subjacente aquilo a que Mayer (2002:92) apelida de “cidadania *glocal*”, que é uma espécie de cidadania que se preocupa com as causas e problemas da comunidade local, mas que também assume a responsabilidade de uma visão global que ultrapassa os muros do transnacional. Por um lado pensa-se que “pensar e actuar já não fazem referência a contextos separados, e qualquer acção local é também global” (*idem:ibidem*:93), por outro, admite-se que as decisões tomadas a nível planetário, também se reflectem nas perspectivas locais. Para se habitar a Terra com sabedoria, necessita-se da participação clara de um cidadão mais responsável, portador de ideias para construir e dar novo significado à sociedade emergente. Na sua génese, necessita-se de um cidadão capaz de gerir conflitos sociais, e capaz de pensar e agir local e globalmente.

Por último, a dimensão temporal que está intimamente relacionada com a articulação do presente com o passado, na medida em que este se revela fundamental para compreender o presente e preparar o futuro. Deste modo e do ponto de vista dos autores Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) as dimensões pessoal e social da cidadania multidimensional, estão condicionadas pelo nosso passado, pelo ponto de vista histórico, salientando que o conhecimento de tradições, costumes e da história mundial se convertem em pontos essenciais na compreensão do conceito de cidadania.

Por tudo o que foi exposto, não restam dúvidas, que se necessita de (re)ver o conceito de cidadão. São muitas as novas competências, virtudes, qualidades e saberes que as sociedades actuais requerem do cidadão. Os compromissos sociais, a participação activa, o pleno exercício cívico e ético, exigem ao cidadão uma mudança, exigem um

efectivo envolvimento no mundo e nas causas que lhe estão subjacentes. Apela-se a uma nova concepção de cidadão.

De uma forma muito geral e abrangente refere-se que cidadão é a pessoa que coexiste numa sociedade (Eurydice, 2005). Mas, como se viu, a sociedade sofreu alterações e por conseguinte a concepção de cidadão amplia-se e remete-nos para o conceito de uma comunidade que engloba vários contextos onde vivem os indivíduos, como o local, o regional e o internacional. O indivíduo vê-se assim impelido a transformar-se num cidadão do mundo com todas as adaptações e relações diversas que tal situação acarreta.

Pode distinguir-se três tipos de cidadão na sociedade: o cidadão responsável que cumpre os deveres e normas estipulados; o cidadão participativo empenhado nos assuntos cívicos e sociais; o cidadão orientado pela justiça capaz de julgar criticamente as realidades sociais e de lutar pela sua transformação. A construção do cidadão activo depende do próprio cidadão, da sua consciência cívica e da sua implicação pessoal na construção de uma sociedade nova (Westheimer e Kahne, 2004, *cit. in* Bolívar, 2007:19).

Há que aprender a ser cidadão (Fonseca, 2000; Imbernón, 2002) e aprender a ser cidadão implica “que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática” (Fonseca, 2000:27) ou seja, é um processo muito longo e moroso, que está para além das aquisições cognitivas e comportamentais. Ao sermos cidadãos estamos a tornar-nos pessoas activas, logo, adquire-se uma natureza desenvolvimental e recorre-se a vários domínios intrínsecos à pessoa como o desenvolvimento psicológico, cognitivo, estético, moral e pró-social.

#### **1.2.6. COMPREENSÃO EFECTIVA DO CONCEITO DE CIDADANIA**

A cidadania, fruto de uma progressiva afirmação ao longo da história, é hoje entendida de forma bem diferente da do passado. Ela não permaneceu estática, antes pelo contrário, tomou vários sentidos, várias visões, tornou-se plural. Foram múltiplas e díspares as formas de que se revestiu o conceito e as práticas de cidadania.

Percorreram-se vários séculos para se procurar compreender como evoluiu o conceito de cidadania, as práticas a ele associadas e como o cidadão se foi adaptando a novas e diferentes concepções. Torna-se evidente para nós a importância que a matriz cultural, política, económica e religiosa que cada país assume, se torna clara na concepção, exercício e compreensão da ideia de cidadania. Deste modo, a opção por uma determinada concepção de cidadania terá de estar apoiada numa reflexão crítica devidamente fundamentada.

Muitos são os autores que se comprometem em tecer um conceito de cidadania.

Conceito de enorme riqueza e abrangência, envolto em complexidade e problemáticas, havendo que dizer que, de acordo com Cruz (1997:195) cidadania significou sempre, em todas as fases da sua evolução, a preocupação com “um conjunto equilibrado e progressivo de direitos e deveres”. Porém, há quem afirme que actualmente “o foco da cidadania parece deslocar-se dos deveres e direitos igualitários dos cidadãos para incidir cada vez mais sobre as diferenças identificadoras dos indivíduos e dos grupos, cujas liberdades se reivindicam.” (Sanches e Seíça, 2007:76). Por isso, e num novo olhar Cruz acrescenta que “a cidadania integra na sua definição, para além de liberdade, da participação, também a solidariedade” (1997:197).

Figueiredo (1999:7) diz que deve entender-se por cidadania “a qualidade do indivíduo livre, usufruindo dos seus direitos civis e políticos e assumindo as obrigações que esta mesma condição acarreta”. Aparece aqui como um vínculo jurídico-político, que se traduz nas relações com o Estado. Mas a cidadania é muito mais que esta soma de direitos, ela é também, segundo a autora, um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade. Associado a este conjunto de valores jurídicos, mas não podendo resumir-se a ele, a cidadania encerra um valor social e ético, com protecção legal e política.

Bárcena agrupa os diferentes usos do termo cidadania em “duas interpretações rivais” (1997:157) de um lado, a cidadania como uso legal e, de outro lado, a cidadania como prática ou actividade moral. Corrobora com outros autores no sentido de salientar que a cidadania não pode ter somente um valor jurídico, uma vez que o seu valor transcende este plano até conseguir alcançar um valor ético-social. Refere-se também ao “cidadão

competente” e à sua formação e educação, como essencial para fazer cumprir os pressupostos desta cidadania.

Lukes e Garcia para quem o primacial objectivo de cidadania é “garantir a dignidade humana” (1999:4) consideram que a cidadania é a “conjunção de três elementos constitutivos”, que se apresentam vastos e englobam: (i) a posse de certos direitos assim como a obrigação de cumprir certos deveres; (ii) a pertença a uma comunidade política determinada, que se vinculou em geral à nacionalidade e (iii) a oportunidade de contribuir para a vida pública dessa comunidade através da participação. Salientam a característica abrangente desta “definição oficial” de cidadania uma vez que a mesma se poderá exercer nas mais diversas instituições estatais e sociais.

Já para Barbosa (1999:105) a cidadania implica “um projecto em construção de si mesmo”, ou seja, não é só um estatuto atribuído por uma comunidade, é um projecto que se vai desenvolvendo enquanto membro activo de uma sociedade. Acrescenta que “mais do que uma doação, a cidadania é uma construção”, que poderá contribuir para a formação de indivíduos “politicamente socializados e capacitados para o exercício de um verdadeiro ofício: *o ofício de cidadão.*” Este ofício deverá ser aprendido e cabe às escolas contribuir para essa construção.

Gimeno Sacristán (2002:188) considera que a cidadania é “uma «invenção»”, ou seja, uma forma que se inventou para que fosse possível exercer um acto social da pessoa no seio da sociedade onde está inserida “que combina e garante (...) prerrogativas como a igualdade, liberdade, autonomia, direitos de participação”. É, nas palavras do escritor, “uma categoria que estabelece e ampara uma maneira de ser do sujeito e de viver em sociedade” (*idem, ibidem:166*) digamos que é um molde que se inventou para se ser sociável, ou seja, “é uma forma madura de exercer e de encaminhar a sociabilidade” (*idem, ibidem:166*). Esta ideia do sujeito desenvolver determinada forma de sociabilidade, salienta o autor, consiste na percepção de igualdade entre todos os membros da comunidade, algo que necessita de muito investimento dos cidadãos.

Bolívar depois de referir que a cidadania incorpora três sentidos: jurídico, político e a participação na vida pública (2007:16) sublinha duas interpretações de cidadania, (dando mais evidência à segunda): uma minimalista e outra mais ampla. Na primeira, o cidadão pode usufruir dum estatuto jurídico assente num conjunto de direitos e deveres,

é membro de uma colectividade, pertence a uma comunidade política e a cidadania é o resultado de um indivíduo responsável que cumpre os seus deveres (*idem, ibidem*:17). Na segunda, o cidadão é consciente de ser membro de uma comunidade humana, compartilha um conjunto de valores e comportamentos, obrigações e responsabilidades e a cidadania é o resultado de uma participação activa e envolvida em todos os assuntos da comunidade. Ou seja, “a cidadania é, por isso, a capacidade real para participar na coisa pública” (*idem, ibidem*:18) o que segundo o autor implica promover oportunidades de participação e de capacitar os sujeitos para a reflexão autónoma sobre os mais variados temas sociais e políticos.

Dada a panóplia de pareceres que estão inerentes à cidadania, nenhum autor poderá reclamar para si o título de melhor definidor ou teorizador do conceito, todos eles são válidos e determinantes no reconhecimento de um conceito relevante na construção de uma sociedade justa e equilibrada etnicamente e na conquista de direitos universais.

Cidadania pode ser sinónimo de participação, liberdade, valores, direitos e deveres, consciência cívica, é de facto muito vasto e muito abrangente o seu significado. Esta multiplicidade de olhares poderá encetar preocupações mas, no nosso entender, é esta visão transversal e plural que lhe confere riqueza, particularidade e a nós nos regozija e enleva.

## **SÍNTESE**

O mundo continua a viver períodos conturbados, de transformação e mudanças profundas. Perante estas adversidades, é imperativo elevar o nível educativo dos cidadãos para que enfrentem sem receios os emergentes desafios que a sociedade lhes coloca.

Verificou-se que ao longo do tempo, não foi atribuído o mesmo sentido ao conceito de cidadania. A cidadania e o seu exercício foram, com o passar da história, ficando cada vez mais exigentes. O(s) seu(s) significado(s) não é(são) gerador de consensos e nem sempre se mostrou “muito claro ou universal” (Sarmiento, 2009<sup>b</sup>:46). Este conceito revelou-se polissémico e socialmente construído, o que nos remete para diferentes perspectivas que podem muito bem coexistir no mesmo espaço e tempo. O seu

significado apresenta-se pluridimensional e multifacetado. E o seu conteúdo é variável entre culturas, etnias e regimes políticos.

Constatou-se, com agrado que o(s) seu(s) significado(s) têm vindo a ser amplamente expandido(s) e a enriquecer-se, não só a nível da substância, mas da forma como se faz exercer, o que acarreta novas competências e novos saberes. A cidadania é actualmente um conceito que envolve várias dimensões, tem um carácter multidimensional. Salienta-se o facto de todos os indivíduos serem considerados cidadãos e sublinha-se que pelo seu novo sentido passa o usufruto efectivo de novos direitos de participação por toda a população (Sarmiento, 2009<sup>b</sup>).

A cidadania não é apenas um estatuto legal, mas também um estilo de vida (Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003; Praia, 2001). A sua aquisição é demasiado importante para ser deixada às contingências da vida. Ela dever-se-ia desenvolver mediante a educação tanto nas escolas como também em outros contextos sociais.

A cidadania está presente em inúmeros discursos e são cada vez mais aqueles que pensam que todos – pais, sociedade e escola - devem (com)partilhar desta educação, mas são cada vez mais aqueles que, na incapacidade de o fazer convenientemente, confiam (só) à escola a educação do cidadão.

Como tal solicitam-lhe “que torne possível a vida social e que prepare os jovens para o exercício de uma democracia deliberativa” (Meirieu & Guiraud, 1997:20). Mas estará a educação preparada para tal incitação? Procuraremos uma possível resposta no capítulo seguinte.

**CAPÍTULO 2 - EDUCAR E APRENDER NA CIDADANIA:**

**QUE LUGAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Neste capítulo tentaremos encontrar uma definição para o conceito de educação para a cidadania, salientando a sua importância na educação básica.

Pretende-se também fazer uma breve revisão aos normativos legais que orientaram e orientam a educação em Portugal desde 1986 até à actualidade, procurando evidenciar os aspectos que estejam directamente relacionados com questões de cidadania.

### **2.1. A APRENDIZAGEM DA CIDADANIA COMO PRIORIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A preocupação com a educação tem sido uma constante ao longo de toda a história da sociedade. Muitas foram as deliberações políticas em torno da missão educativa. As orientações nem sempre foram iguais, modificando-se e ajustando-se consoante os períodos vividos e as ideologias governativas da época.

A educação básica é de extrema importância pois é a base de toda a formação de um sujeito. É nela que se começam a desenvolver capacidades e a adquirir competências, é nela que a personalidade do sujeito se começa a evidenciar e a formar. Segundo Tedesco (2000) a educação básica deveria ser uma prioridade e ter uma qualidade de excelência uma vez que os seus frutos serão colhidos a médio e a longo prazo. Manifestam-se concomitantemente em duas situações: na preparação para a vida futura e num bom momento para aprender a aprender (Delors *et al.*, 1996).

A cidadania está hoje na senda da educação e nenhuma política educativa lhe consegue ficar indiferente. Quer no contexto educativo português, quer no âmbito de outros países da Europa que partilham da mesma preocupação, a aprendizagem da cidadania bem como a educação para e na cidadania apresenta-se como prioritária no ambiente escolar (Conselho da Europa, 2002; Mayor, 1999; Audigier, 2000; Barbosa, 2006; Freire-Ribeiro, 2008).

De facto, na conjuntura internacional europeia, o tema tem vindo a assumir um crescente relevo, vejamos que o ano de 2005 foi eleito o Ano Internacional da Cidadania pela Educação, talvez o culminar de uma série de pressupostos enunciados ao

longo de algum tempo. A prática de uma cidadania activa e participativa que se envolva na vida em sociedade foi reforçada com o Tratado de Amesterdão. A aprendizagem ao longo da vida e a junção complementar de uma cidadania nacional e europeia eram os pressupostos de uma política que tinha a pretensão de reaproximar a Europa dos cidadãos. Em Outubro de 1997, realizou-se a segunda Cimeira do Conselho da Europa e esta foi essencial para o desenvolvimento de uma política europeia de educação para a cidadania europeia. A vontade de construir uma sociedade europeia mais livre, tolerante e justa, fundada em valores como a liberdade de expressão e de informação, a diversidade cultural e a dignidade cultural de todos os seres humanos, numa crença comum de que a promoção dos direitos humanos e o reforço da democracia pluralista são contribuições para uma possível estabilidade europeia. Na sequência desta Cimeira foi estabelecido um Plano de Acção que definia a democracia e direitos do Homem, a coesão social, a segurança dos cidadãos, e os valores democráticos e diversidade cultural, como os grandes domínios de actuação de forma a reforçar a estabilidade democrática dos Estados Membros. A partir do último domínio, foi lançada uma acção no âmbito da educação para a cidadania democrática e, em 1997, surgiu o projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática” que indicava as vertentes de cidadania a ter em conta, a nível europeu e nacional, no âmbito escolar e extra-escolar, bem como na formação ao longo da vida. As vertentes são essencialmente duas: uma objectiva, relativa a aspectos institucionais e jurídicos, através dos quais o estatuto de cidadão é concedido pela colectividade àqueles que ele reconhece como membros; e uma subjectiva, que engloba a forma como o indivíduo se relaciona e exerce o seu compromisso de solidariedade para com os outros (Conseil de la Coopération Culturel, 1998).

A Unesco também assumiu a educação para a cidadania como prioritária ao evocar que a educação deve reconstruir-se “como um projecto cidadão de formação cívica” (Mayor, 1999:31) e que esta educação “deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas” (*idem, ibidem*:380) evidenciando o renovado papel da escola enquanto “propedêutica para a vida cívica, para a vida cultural, para a vida social e familiar” (*idem, ibidem*:370).

Tendo a noção que existem novas prioridades na educação e que estas não são certamente as mesmas de antigamente, iremos incidir o nosso olhar sobre os nove anos

de escolaridade obrigatória que constituem o ensino básico, propondo-nos rever o que ditaram os quadros normativos e documentos de política educativa no período de 1986 a 2001, no que concerne à educação para a cidadania, procurando indícios que a considerem uma prioridade educativa.

A educação para a cidadania emergiu para fazer face às mudanças ocorridas em vários sectores da sociedade e, por conseguinte, no sistema educativo. A orientação economicista da escola, a rápida desvalorização do diploma oferecido; a escola de massas com um público heterogéneo e com perspectivas futuras e sociais diferentes; a sociedade mutável, global, individual e a-social; o sector político, incapaz de proteger os cidadãos e de dar respostas capazes; o enfraquecimento da capacidade socializadora da família; a pluralidade de raças, línguas, etnias e culturas existentes na escola; são alguns dos pontos que se modificaram e que contribuíram para o actual interesse pela cidadania democrática na esfera educativa.

## **2.2. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Vimos que a cidadania e as questões a ela inerentes sofreram grandes evoluções. Paralelamente à sua relevância, a forma como aquela poderá ser ensinada ou aprendida, também passou e passa por processos de mudança. A definição de educação para a cidadania afigura-se tarefa delicada devido em parte à polissemia, pluralidade e diversidade que ambos os conceitos – educação e cidadania – transportam em si e também pela falta de um amplo e consensual sentido, como ainda pelas incertezas do amanhã, face às mudanças vertiginosas que perpassam a sociedade.

A inclusão da educação para a cidadania no seio educativo, não é matéria recente, mas continua a ser um dos pontos altos da agenda política educativa e social. Embora haja divergências e ambiguidades na forma de operacionalizar a cidadania em ambiente escolar, o seu carácter prioritário é gerador de convergência (Mayor, 1999; Audigier, 2000; Conselho da Europa, 2002; Barbosa, 2006; Freire-Ribeiro, 2008). Sublinhamos que este súbito interesse educativo transcorre da “tese de imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania” (Arroyo, 2007:33) e o que realmente está na base desta educação é formar bons cidadãos. Acentua-se o

“desejo de desenvolver a educação para a cidadania democrática baseada nos direitos e nas responsabilidades dos cidadãos, assim como a participação dos jovens na sociedade civil” (Conselho da Europa, 2002:2).

Abrimos um parêntesis para esclarecer que “quando queremos dizer educação para a cidadania, queremos dizer educação *na* cidadania” (Silva, 2000:84) e pela cidadania. Pois só se se educar na cidadania e pela cidadania é que se pode aprender a ser um cidadão responsável, crítico, e participativo. Queremos também dizer que fará mais sentido dizer que se aprende na cidadania, pelo seu sentido prático e de exercitação constante, do que supor que se educa para a cidadania (Pureza, 2000).

Temos clara noção que aprender na cidadania “não pode ser a «fabricação» de indivíduos socialmente preparados para assumirem mecanicamente as normas, regras e valores da sua comunidade política” (Barbosa, 2001:89) não pode ser simplesmente “ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação” (Delors *et al.*, 1996:61). Bem pelo contrário, aprender na cidadania deve permitir a “criação de condições favoráveis à construção de uma identidade politicamente comprometida com a gestão de assuntos políticos e privados” (Barbosa, 2001:89) fazendo da escola “um modelo de prática democrática” (Delors *et al.*, 1996:61) onde se devem tratar problemas concretos e reais, dando a conhecer à criança os seus direitos e deveres e fazendo-a compreender o alcance da sua participação e do exercício da sua liberdade. Assim, a educação para a cidadania e a sua aprendizagem não pode, segundo Audigier (2000) estar desligada dos temas que, enquanto cidadãos de uma sociedade e de um mundo complexo, nos preocupam e nos questionam.

Figueiredo atribui à educação para a cidadania uma dupla dimensão: uma vertente socializadora que visa essencialmente proporcionar “às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da(s) comunidade(s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s)” (2002:53) e uma outra vertente que tem como objectivo habilitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua voz e a sua acção podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, para uma mudança para melhor.

Para Bîrzea a educação para a cidadania “é o conjunto de práticas e actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhor preparados para participar activamente

na vida democrática através da assunção do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais” (1996:18) e concretiza-se através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer todas as influências educativas formais, informais e não formais (retomaremos esta concepção no capítulo 6). Segundo Figueiredo (2002:55) há dois propósitos nesta afirmação de Bîrzea que merecem ser enfatizados. O primeiro relaciona-se com o facto de a educação para a cidadania não se concretizar “através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática [de participação] do que [um] discurso, mais acção/reflexão do que conteúdo e /ou informação”. O segundo prende-se com o facto da educação para a cidadania não ser uma prerrogativa única da escola, o que nos remete para uma perspectiva onde confluem vários contextos – micro, meso e exossistema – nesse processo. Deste modo, “educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo” é ter noção do indivíduo “como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites” (Serrão e Baleeiro, *cit in* Figueiredo, 2002:54).

Beltrão e Nascimento sublinham a ideia da educação para a cidadania estar inserida no contexto de educação global que se alicerça em três pressupostos: “diversidade, desenvolvimento e democracia” (2000:48). Neste sentido, a educação para a cidadania, ao integrar todas estas vertentes na conquista do desenvolvimento harmonioso do ser humano, tendo no horizonte uma “participação plena e activa em todos os aspectos, pessoais e colectivos” (*idem, ibidem*:49) ultrapassa grandemente a educação política, a educação cívica, a educação para os valores e a educação para o carácter, constituindo-se como um aglomerado de todas elas. Esta afirmação tem por base o âmbito de educação de cada uma delas, alertando-se para o facto de nem sempre se apresentar o mesmo, dependendo da interpretação de cada autor.

No que concerne à educação cívica, tantas vezes confundida com a educação para a cidadania, embora dela indissociável, referimos que esta se distingue da educação cívica, na medida em que consiste na "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” (Bîrzea, 1996:18).

Tal como foi definida pelos investigadores participantes no Projecto do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática, em 1997, a educação cívica pressupõe uma esfera de actuação mais restrita, confinando-se aos espaços em que o cidadão interage diariamente. Visa essencialmente desenvolver competências e saberes que se relacionam com “padrões de cultura e de comportamento que possibilitam a integração e a participação do indivíduo no tecido social” (Beltrão e Nascimento: 2000:49). A educação cívica é como se fosse um capítulo (Praia, 2001) da educação para a cidadania e deverá situar-se “entre a simples socialização e a educação para os valores” (Roldão, 1999:12) dizendo respeito aos conhecimentos e comportamentos úteis para viver em sociedade e nos mecanismos jurídico-políticos em vigor.

Educar e aprender na cidadania é, na sua essência, educar “para a tensão necessária entre a ética e a política” (Henriques, Reis e Lola, 2006:6) sendo necessário despertar para o conhecimento e cumprimento de normas institucionalizadas, não descurando a pressão dos factos, ou seja; “cumprir exigências idealistas e atender a necessidades realistas” (*idem, ibidem*:6). De uma forma geral, a educação para a cidadania deve constituir-se num local onde se possa debater aspectos da vida pública e incitar a uma participação responsável e cívica, proporcionando “um espaço de racionalidade e de pertença” (*idem, ibidem*:6). A noção de educação para a cidadania, numa perspectiva mais tradicional, tem sido orientada para o conhecimento da identidade nacional, das instituições locais, regionais e nacionais, focando os direitos e deveres do cidadão perante um país. Tal aspecto faria sentido se não fosse a dimensão global, intercultural e complexa do mundo actual (Cogan, 1998). Mas a educação e a aprendizagem da cidadania é bem mais do que a aprendizagem da cidadania nacional e não pode esgotar-se à formação nos valores democráticos (Roldão, 1999) ela “varia (...) desde a informação cívica até ao desenvolvimento de capacidades interventivas” (Pureza *et. al*, 2001:21). Para ultrapassar as novas exigências da sociedade contemporânea é necessário que a educação para a cidadania permita a formação de cidadãos participativos, críticos, reflexivos, intervenientes e responsáveis, tendo como horizonte ser um cidadão do mundo, começando por ser um cidadão do local onde vive. De modo a melhorar a literacia política dos cidadãos, a educação para a cidadania não pode limitar-se a transmitir conhecimentos teóricos, tem de ir mais além e preocupar-se em promover o desenvolvimento de “atitudes e valores cívicos positivos” (Eurydice, 2005:59) enaltecendo uma participação activa dos alunos na escola e na sociedade.

A concepção de educação para a cidadania também está a mudar. Segundo Audigier (2000) o desenvolvimento da educação para a cidadania processou-se em dois tipos de mudança. A primeira alteração está relacionada com a efectivação de uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento de competências - de ordem cognitiva, ético-afectiva, e social - com estreita ligação aos valores que pautam uma sociedade democrática e a experiência individual que postula práticas onde se mobilizem essas competências, em detrimento de uma aprendizagem tradicional e tecnicista. A segunda mudança diz respeito às fronteiras da educação para a cidadania que se expandiram, abrindo lugar a novos horizontes, à introdução de novos temas, a novas problemáticas, ultrapassando os muros da escola. Deste modo podemos referir que a educação para e na cidadania não deve ser encarada como mais um elemento do *currículum*, uma vez que segundo as orientações do Conselho Nacional de Educação, é “o ambiente axiológico e cultural que deve enquadrar esse currículo e, ao mesmo tempo, o efeito esperável do trabalho conjugado de todos os professores e todos os estudantes em todas as disciplinas do currículo” (CNE, 1997).

A aprendizagem na cidadania é cada vez mais uma prioridade também na Europa (Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003; Eurydice, 2005). Sabe-se que a grande maioria dos países reconhece a necessidade de incluir a educação para a cidadania no *currículum* formal da escola, mas a forma como depois é operacionalizada e se desenvolve na escola é diferente de país para país. Para Monteiro, a grande “*finalidade* da dimensão europeia [da educação] é formar cidadãos da Europa e do mundo, isto é, europeus com raízes locais e sentimentos universais” (2002:327).

De acordo com o estudo efectuado em 30 países da Europa participantes da Rede Eurydice, ano lectivo 2004/05 (Eurydice, 2005) que pretendia estudar as diferentes abordagens nacionais de educação para a cidadania, existem três grandes formas de incluir a cidadania no *currículum* educativo: pode conceber-se como uma disciplina autónoma e obrigatória; pode ser integrada noutras disciplinas; ou pode ser proposta como uma temática transversal ao *currículum*. Segundo os resultados da investigação, que retomaremos mais à frente, no ensino primário prevalecem estas duas últimas concepções e no ensino secundário a tendência é optar por criar uma disciplina autónoma.

Na maior parte dos países estudados, a educação para a cidadania coexiste como disciplina autónoma (Eurydice, 2005). A ênfase dada à educação para a cidadania diverge nos *curricula* dos diferentes Estados-Membros e, mesmo dentro de cada um, varia de acordo com as especificidades de cada país, justificando-se assim as diferentes perspectivas de implementação. Os objectivos, os conteúdos e os temas a abordar podem ser extraordinariamente variados, tal como especificaremos no 4.º capítulo.

Vários estudos são feitos a nível internacional com o objectivo de contextualizar a operacionalização da cidadania nos *curricula* educativos. Tal como é referido no Relatório Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (QCA, 1998) a educação para a cidadania poderá assumir três dimensões fundamentais que podem sintetizar-se nas seguintes premissas: (i) a responsabilidade social e moral; (ii) o compromisso para com a comunidade; (iii) aprender a ser participativos na vida pública, através do ensino e da aprendizagem de conhecimentos, *skills*, disposições e valores necessários a todos os cidadãos.

Na mesma linha segue Monteiro (2000:23) ao defender uma concepção de educação para a cidadania que requeria “uma tripla abordagem: afectiva, praxeológica ou vivencial e cognitiva” e uma “dupla dimensão: transdisciplinar e disciplinar” tendo em vista alcançar um projecto de formação que se pretende, em simultâneo, íntimo e colectivo. Também Naval (2000) reforça a ideia que a educação para a cidadania deveria contemplar três dimensões que se relacionam entre si: o conhecimento cívico que abarcaria os conceitos que se devem ter para ser cidadão responsável; as capacidades cívicas que seriam essenciais para participar democraticamente na sociedade e as disposições ou virtudes cívicas que inclui atitudes, gestos que promovam o bem comum.

Num plano de formação, deverá privilegiar-se a investigação que será de acção; a elaboração e concretização de projectos onde todos participem, vivam, recriem, aprendam, reflectam e critiquem. A experiência deve ser comum, sempre com o sentido de se organizarem, comunicarem e exprimirem livremente em sessões de debate, de diálogo, de esclarecimento, deve apelar-se à “criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos” (Delors *et al.*, 1996:61). Deve dar-se lugar ao trabalho de grupo, que estimula a cooperação e a vivência democrática entre



todos, mesmo entre aqueles que possuem culturas ou etnias diversas, promovendo relações interpessoais e “inculcando” a necessidade de se continuar a aprender ao longo da vida, não se restringindo a aprendizagem apenas ao interior da escola.

O recurso aos métodos de ensino que favoreçam este tipo de aprendizagem e educação, terá que “seguir metodologias activas que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade” (Figueiredo, 1999:88) tornando-se a escolha dos métodos e dos processos “uma questão central” onde não podemos esquecer “que é necessário educar na cidadania pela cidadania”, ou seja, ninguém poderá ensinar para a cidadania se não tiver sido preparado, motivado e educado para uma aprendizagem cidadã e cívica.

São variados os caminhos que a cidadania pode seguir para que se concretize de forma plena e efectiva no contexto educativo. Não há uma forma única dela se operacionalizar, mas num aspecto a maioria dos teóricos e investigadores estão de acordo: ela é necessária e mais do que ser uma moda ou novidade, é uma prioridade da educação básica.

Aprender e educar na cidadania e tudo o que está subjacente, não são termos que se possam simplesmente impor ou que possam ser assimilados por mera transmissão. Pensamos que deve ser construída numa aprendizagem partilhada, pelo professor e pelo jovem aluno que conjuntamente terão de se organizar e seleccionar tarefas que contribuirão para que os jovens e crianças construam uma sólida formação da sua personalidade.

Porque acreditamos que a cidadania se vive no quotidiano, com as experiências diárias, no diálogo com o outro, na construção individual e partilhada no seio da comunidade onde nos inserimos, podemos acrescentar, sem reservas, que a cidadania para além de se viver e de se aprender também se ensina. No limiar da escola, ela aprende-se de inúmeras formas: na convivência com os outros, na partilha de experiências, na participação democrática em debates, discussões, entre muitos outros itens. E ensina-se nas aulas e actividades lectivas, enfim, aprendemos a ser cidadãos através de inúmeros estímulos que recebemos diariamente nas interacções e relações que estabelecemos. Simplificando: aprendemos a ser cidadãos vivendo a cidadania.

### **2.3. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS (1986-2008)**

A educação no período pós-25 de Abril aparece marcada por algumas tendências que coexistiram, mas nem sempre de forma pacífica. Primeiro apelava-se à formação de cidadãos consoante os valores da democracia, da liberdade, da participação e em paralelo com a necessidade de retirar à escola tentações de ideologização ou endoutrinamento.

Durante a década de oitenta, o discurso educativo centrar-se-ia na criação de uma lei que defina a política educativa e na tentativa de uma reforma do sistema educativo de modo a fazer frente aos desafios da futura integração europeia. A década de noventa foi marcada pelas alterações curriculares e novas orientações educativas.

Reflectindo as tendências do mundo e principalmente da Europa, em Portugal também houve a necessidade de considerar a cidadania como uma prioridade e levá-la para o mundo escolar. A própria legislação e os documentos orientadores das políticas educativas criaram desafios emergentes à educação e aos seus responsáveis. Esta correlação – escola e cidadania – está cada vez mais valorizada e vincada no âmbito das políticas educativas, como veremos a seguir.

#### **2.3.1. DA LEI DE BASES DE 1986 ATÉ À REFORMA EDUCATIVA DE 1989**

Em Outubro de 1986, depois de colóquios e longos debates, efectuados um pouco por todo o país, envolvendo a presença de figuras políticas e representantes da educação, nasce a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que a Assembleia da República, em plenário realizado a 24 de Julho de 1986, aprovou. Resultado do desencadear de um dos mais amplos movimentos de reforma do sistema educativo português ocorrido no século XX, com o início da actividade da chamada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), composta e nomeada pelo Governo Constitucional então em funções, cujos trabalhos se iniciaram após a tomada de posse daquela, em Março de 1986.

A aprovação desta Lei serviria para clarificar e estruturar todo o “sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos, bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo” (Campos, 1989:22). Esta Lei veio dar início a uma nova fase para a política educativa nacional e preencher uma lacuna de pertinência extrema para as orientações legislativas da educação. Esperam-se mudanças e inovação, contudo há opiniões que se mostram pouco contentes e sublinham que a LBSE “não introduz grandes rupturas na estrutura do sistema de ensino” (Teodoro, 1994:137) deixando transparecer uma certa desilusão e apreensão sobre a mesma. Muitas foram as vozes que se fizeram ouvir no sentido de criticar a nova Lei chegando mesmo a compará-la a “um edifício desigualmente acabado”, considerando ser previsível “que leis e decretos-lei posteriores, venham a equilibrar e completar este edifício” (Pires, 1987:20).

Analisando a LSBE podemos verificar que é uma lei ambiciosa. Procura contemplar “princípios democráticos, tais como a liberdade de ensino, a provisão pública de serviços, a igualdade de oportunidades, a equidade, a laicidade, a livre participação” (Figueiredo e Silva, 1999:32). Consagra “as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República” (Teodoro, 1994:137). Contempla também a promoção e afirmação da valorização pessoal, social e cívica.

O normativo educativo veio introduzir mudanças no panorama educativo, que passamos a enumerar: (i) determina que a escolaridade básica seja obrigatória até aos nove anos; estrutura o ensino básico em três ciclos com objectivos específicos; (ii) estabelece os objectivos gerais para a educação pré-escolar; (iii) atribui um lugar de destaque à educação técnica; (iv) enuncia os objectivos do ensino superior; (v) regulariza a educação de adultos e a alfabetização; (vi) valoriza o ensino à distância; (vii) incentiva a criação de escolas portuguesas em países onde a Língua Portuguesa é a oficial; (viii) engloba a educação extra-escolar de forma a perspectivar a educação permanente; (ix) dedica atenção ao apoio educativo, estabelecendo medidas de apoio e complemento educativo; (x) elabora os princípios para se proceder ao planeamento da rede escolar, bem como os princípios a que se deve obedecer no que respeita à administração e gestão

do sistema educativo a nível central; (xi) estabelece que a formação contínua de professores e educadores seja um complemento da formação inicial; (xii) enuncia critérios gerais que sejam contemplados para progressão da carreira docente; (xiii) estabelece normas relativas à organização e desenvolvimento curricular; (xiv) reafirma o valor do ensino particular e cooperativo e por último (xv) organiza o ensino secundário, com a duração de três anos, tendo como meta a preparação para a vida activa ou para o ensino superior.

É de prever que ao longo de todo o documento encontremos matérias que tenham mais ênfase que outras, o que nos leva a pensar que há assuntos aos quais se dedica uma especial atenção. Consideramos que estas são as prioridades da educação (Ribeiro, 2004) que aparecem ao longo do documento, sendo umas mais visíveis do que outras. Porém, é notória a centralidade da educação para a cidadania no *corpus* da Lei de Bases, onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos pela sua formação em cidadãos responsáveis, capazes de participar e intervir activamente na sociedade. Importa-nos agora fazer uma leitura desta Lei sob a perspectiva da formação pessoal e social dos educandos e da formação para o exercício de uma cidadania livre e democrática.

Metade das finalidades da LBSE diz respeito à problemática da socialização que nos remete de imediato para questões de cidadania democrática. Os artigos 2.º, 3.º, 7.º, 47.º e 48.º, são prova da preocupação com a cidadania. No artigo n.º2, acerca dos princípios gerais, democráticos e renovadores, no ponto 4 podemos ler, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Assistimos à valorização de uma educação assente em valores que deverão ser de carácter universal e democrático, onde o diálogo, o espírito democrático, a troca de opiniões, e a aceitação do outro, podem ajudar a promover e a desenvolver a formação de cidadãos criativos e críticos.

Nos princípios organizativos, no artigo 3.º “cinco dos doze princípios fazem de facto referências à identidade nacional, ao exercício da cidadania, à valorização dos diferentes saberes e culturas, à prática da democracia e à formação moral e cívica. Na alínea *b*, continua a referência directa à cidadania quando se expressa a necessidade de

“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 e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (LBSE, artigo 3:º).

O artigo n.º7 trata dos objectivos do ensino básico. Cinco das catorze alíneas que o compõem relacionam-se íntima e directamente com a educação para a cidadania, evocando o conceito de formação pessoal e social. A alínea *a*) relembra que o importante é garantir, desenvolver e descobrir nos alunos que frequentam o ensino básico, “interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. O atrator axiológico novamente se especifica, dando um contributo para que se implantem na formação dos alunos valores com padrões comuns a todos, através de experiências que permitam desenvolver atitudes, que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, que façam com que se adquiram hábitos responsáveis, capazes de uma intervenção e participação da vida democrática das comunidades, aspectos que as alíneas *h*) e *i*), nos indicam como metas do ensino básico e que nos permitem equacionar o que realmente nos é solicitado para teorizar a prática dos valores democráticos e inseri-los gradual e progressivamente ao longo da escolaridade obrigatória.

A dimensão social e comunitária aparece-nos na educação extra-escolar, sendo definidos os seus valores no art.23º (nº3, alínea c) “Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade”.

Prosseguindo a viagem pelo articulado da Lei, centramos agora o estudo no intrigante artigo 47.º. Este marcará a educação humana e social, contribuindo para um novo desenho curricular que reunirá discussões e consensos e que será um marcador e um indicador de uma nova maneira de ver a escola e o ensino. Reportando-se ao desenvolvimento curricular futuro indica que os planos curriculares do ensino básico incluirão em “todos os ciclos e de forma adequada uma área de Formação Pessoal e Social” (FPS). Esta área pode ter como “componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”. Estava então criada a área de formação pessoal e social, a

única inovação apresentada em termos de conteúdo de aprendizagem. São várias as razões que estão por detrás da relevância dada a esta área na LBSE. De entre muitas, destacamos: a grande diversidade da escola de massas exigindo novas respostas; uma sociedade em mudança acelerada e preocupada com a crise da autoridade, o bombardeamento audio-visual e a violência, que pressionam a escola para que esta fomente determinados comportamentos sociais; o reconhecimento pós-positivista de que o homem vive em valores e de que a escola, mesmo que o não queira, faz educação moral; a relação constatada entre a maturidade psicológica e a actuação no mundo do trabalho; a necessidade de uma sociedade democrática em formar cidadãos participativos e o espaço comunitário onde Portugal está inserido. De acordo com alguns autores, (Campos, 1992; Fragateiro *et al.*, 1995) a própria Lei apresenta, neste artigo, alguns pontos confusos e mesmos incongruentes, demonstrando uma certa “inconsistência interna” (Fragateiro *et al.*, 1995:22) podendo causar uma “leitura reducionista” daquilo que realmente se pretende. Não se define o conceito de FPS, separando-a de outras áreas disciplinares e apenas se enunciam as componentes possíveis a serem integradas, não ficando assim esclarecida a sua verdadeira missão.

Finalizando o olhar sobre o normativo, resta-nos olhar para o artigo n.º 48.º, onde são enunciadas as actividades de complemento curricular, que revelavam vir a ser um lugar onde a educação para a cidadania poderia ser tratada de forma excepcional. Estas actividades de complemento curricular ultrapassam os objectivos dos programas oficiais; podem ser realizadas na escola ou fora dela e visam o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”, (art.º 48.º, ponto 2) ocupando assim os tempos livres dos alunos. As actividades de complemento curricular são de elevada importância cívica por se organizarem tendo em consideração as regras sociais, pelo seu conteúdo acrescentar valor à educação, por serem vividas como actividades lúdicas e livres e por tentarem dar resposta às necessidades e projectos das crianças (Figueiredo e Silva, 1999). Em Portugal, a “Escola Cultural” foi um exemplo que incentivava à criação das actividades extracurriculares. Organizava-se em “clubes”, funcionava em horário pós lectivo, tinha um professor a orientar as actividades, e pretendia ocupar as crianças. Parecia resultar e no relatório da sua avaliação salientava-se que a escola tinha ficado “mais apelativa, mais motivadora e, sobretudo, mais humanista” (IIE, 1989). Em 1989, o projecto

terminava devido em grande parte à ponte existente entre as actividades curriculares e as não curriculares e às barreiras da escola tradicional e assimilacionista.

A Lei de Bases estava apresentada, e tudo estava preparado para que se processassem mudanças, se alterassem costumes, se concretizassem novas ideias e se iniciasse a tão rogada reforma educativa. Esta Lei era só o início do “movimento de reforma” (Pires, 1987:107) mas ela por si só não podia implementar-se, mas constituía-se como um fio condutor para que houvesse coerência entre o que estava estabelecido e o seu desenvolvimento e aplicabilidade. Pires deixa no ar uma preocupação, com esta inesperada e criativa Lei de Bases “o maior problema que se põe de imediato é o da capacidade de resposta aos desafios que a mesma lei coloca” o que se traduz num envolvimento dos “intervenientes directos” e também “de toda a sociedade que será afinal o grande beneficiado ou o grande prejudicado pela boa ou má gestão da aplicação da lei” (*idem, ibidem*:108).

Corrido um ano após a promulgação e publicação da LBSE “nenhuma legislação regulamentadora prevista tinha sido publicada, nem os respectivos projectos eram conhecidos” assim se refere Campos (1989:12) às políticas da época e ao não cumprimento do que estava estabelecido.

A reforma era amplamente esperada. Ao realizar-se deveria ter bem presente os pressupostos da LBSE, a realidade concreta do país, o futuro que se pretende para o país, encarando a mudança como algo construtivo e de aprendizagem constante, sendo essencial “reconhecer à educação esse papel-chave na modelagem do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional e espírito de solidariedade” (Silva *et al.*, 1988:174). Deveria também haver preocupações acrescidas na resolução de problemas da realidade escolar, inovando o contexto educativo e produzindo alterações significativas, aproximando a escola da realidade e da sociedade no sentido de “satisfazer a sua vocação dominante de associar às competências cognitivas o desenvolvimento de atitudes e valores”, e de dar resposta “às diversidades de antecedentes e condicionantes sócio-culturais e económicos dos alunos” (*idem, ibidem*:88) tendo em consideração a solidariedade, a luta contra a discriminação, e a proclamação da participação responsável e efectiva.

Compartilhando com estas advertências, o programa do XI Governo dava especial destaque à questão dos valores, do civismo, da ética e da valorização da escola. Nos discursos da época, o Ministro da Educação Roberto Carneiro “defendia uma “educação pelos valores” atribuindo à família “responsabilidades inclináveis e indelegáveis perante o plano formativo dos filhos” e ao sistema educativo a oferta da possibilidade de “livre escolha perante modelos alternativos que ao cidadão se oferecem” (Teodoro, 1994:147). Realçava-se uma política educativa onde se assumiam e dominavam duas pontes, “uma realçando o papel económico da educação; outra, insistentemente sublinhada, centrada na construção de uma escola de valores e de projecto” (*idem, ibidem*:145) que, de certo modo vieram dar cobertura ao pensamento generalizado das políticas educativas.

Em 1989, foram finalmente aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, ficando exarados no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Estava assim definido o quadro legal daquela que se entendia ser a vertente mais importante no processo de reforma do sistema educativo: a denominada reforma curricular. Estava patente a intenção de se conceber a escola como um lugar onde o respeito pelos valores da democracia fosse evidente, encarando os alunos como alguém que se precisa formar, não só através da transmissão de conceitos, mas recorrendo à diversa panóplia de actividades oferecidas.

Muitos foram os intelectuais que criticaram esta reforma, afirmando que esta “não foi além de uma reforma de cosmética em grande medida porque os reformadores não foram capazes de quebrar a estrutura disciplinar e as lógicas de poder que lhe estão subjacentes e vinham do sistema anterior” (Tavares, 1999:88). Foi difícil agradar a todos e acabando por deixar, no essencial, tudo da mesma forma. Para os mais cépticos, todo este processo reformista, mais não seria que “um novo vestir com os retalhos sobrantes do vestir anterior” (Pires, 1994:49).

Apesar de tudo, houve efectivas modificações relativamente aos *curricula*, dos ensinos básico e secundário. Aquele articulado legal procurou solucionar problemas antigos, modernizar o ensino (Benavente, 1993) e apresentava como principais novidades: a possibilidade da escola do 1.º CEB proporcionar às crianças a iniciação a uma língua estrangeira (art. 5.º) a criação de uma área curricular de carácter não disciplinar – a Área-Escola (art. 6.º) e da área de FPS (art.º 7.º) a possibilidade dos estabelecimentos de ensino organizarem actividades de complemento curricular (art. 8.º) a transversalidade



da língua materna e da formação pessoal e social (art.º 9.º). A escola do ensino básico deixa assim de visar apenas a transmissão de saberes para passar a privilegiar o desenvolvimento de atitudes de autonomia pessoal e solidariedade, hábitos de trabalho e atitudes de cooperação, respeito pelo trabalho e pelos colegas e disponibilidade para a entre-ajuda (Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1992). Nos pressupostos da nova reforma, o professor é visto como “conselheiro e facilitador do desenvolvimento da pessoa, da auto-realização individual, sob o ponto de vista afectivo, intelectual e social” e pode contribuir também “para a consolidação de uma comunidade social que ultrapassa os limites da comunidade escolar e como condutor do processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*:40).

Na nova reforma a questão da formação cívica e prática democrática não foi esquecida. Quer a Área-Escola, quer a área de FPS, dada a sua natureza, são áreas que se proporcionam para desenvolver e fazer adquirir hábitos, atitudes, competências, pensamentos e reflexões propícios ao cidadão democrático que vive em sociedades plurais com e em valores. No que respeita a esta última área foram várias as orientações que o Decreto-Lei estabeleceu para a operacionalizar e assegurar: cria uma área curricular de natureza disciplinar para todos os alunos – a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) – “onde se concretizem de modo especial as matérias enunciadas no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (art. 7º, nº 2) mas de carácter facultativo em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) ou de outras confissões; promove a disseminação da FPS pelas diversas disciplinas “favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização dos valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (art. 7º, nº 1) potencia uma área curricular não disciplinar – a Área-Escola uma vez que os objectivos desta passam pela “concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (art. 6º, nº 2). Esta *grandiosa* área assume ainda uma outra possibilidade para promover a formação pessoal e social dos alunos que poderia ser garantida pelas actividades de complemento curricular. Embora o Decreto-lei da reforma curricular não o considere expressamente, contudo, o Despacho nº 141/ME/90, de 17 de Agosto, é mais claro quando refere que as actividades de complemento curricular têm uma natureza essencialmente lúdica, cultural e formativa, visando proporcionar a formação integral e a realização pessoal do educando (art. 2º,

nº1 e nº2). No que diz respeito à cidadania propriamente dita, surge como uma espécie de sub-programa a implementar através da Área-Escola, no 3.º CEB que inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos serão posteriormente apresentados.

A área de FPS – área polivalente – apresenta-se com objectivos globais que favorecem o desenvolvimento de competências afectivas, interventivas, cognitivas, sociais e relacionais e de saberes (ser, fazer e estar) e que permitem que os alunos adoptem certas posições, atitudes e opiniões que lhes facilitem a autonomia, a confiança, o envolvimento e intervenção em domínios que os questionem e que lhes suscitem dúvidas. Tinha tudo para ser uma área de sucesso. Contudo, antes mesmo da sua operacionalidade, é notório o descontentamento com o disposto no documento. Para alguns (Campos, 1989; Patrício, 1992; Pires, 1994) a sua estrutura apresenta-se de tal modo pouco esclarecedora que é considerada “mais impenetrável que uma nebulosa: trata-se, na verdade, de um buraco negro conceptual” (Patrício, 1992<sup>a</sup>:21) pois nem as ideias, nem as acções que partem do Decreto, são claras. Quanto às orientações subjacentes ao diploma, Patrício considera que a orientação axiológica com que, no seu entender, a FPS ficou inscrita nos novos planos curriculares, não tem uma ligação às intenções previstas pelo artigo 47.º da Lei de Bases, pois o Decreto-Lei “não exprime o quadro de preocupações de preparar para a cidadania numa sociedade democrática moderna” (Patrício, 1999<sup>a</sup>:17). No que concerne às disposições previstas no n.º 4 do artigo n.º7 da FPS, onde se apresenta a disciplina de DPS como alternativa à disciplina de EMRC, o que impede que todos os alunos frequentem a primeira disciplina, diz que é uma novidade, por não se encontrar descrita em qualquer documento relativo à reforma, nem tão pouco na LBSE, notando que “este perfil de alternativa torna bastante equívoca a orientação de fundo da disciplina de DPS, pois deixa entender que a alternativa real é entre educação religiosa e educação laica” (*idem, ibidem*:20). De facto, esta questão de alternativa entre as duas disciplinas foi alvo de discussão, críticas e reflexão, pois uma grande maioria de pesquisadores (Campos, 1989; Lourenço, 1992; Patrício, 1992<sup>a</sup>; Roldão, 1993) não concordava com esta posição alternativa uma vez que os conteúdos de uma não se opunham aos da outra (Campos, 1989) considerando que deste modo ambas saem prejudicadas nas suas finalidades e dignidades que lhes são específicas. (Roldão, 1993). Outros havia que saíam em defesa do articulado no decreto (Cunha, 1996) salientando o aspecto alternativo das disciplinas, acrescentando que tal facto

favorece as opiniões dos afectos à Igreja Católica que sentiam falta de uma disciplina que preenchesse a hora livre no horário dos alunos que não frequentassem a EMRC, estando assim também assegurada a formação moral para todos os alunos. No entender de Cunha, a bondade da opção estava justificada pela equivalência da função formativa das duas disciplinas e pelo facto da disciplina de DPS se destinar à veiculação de valores universalmente reconhecidos pelo que “nada mais natural do que não obrigar à sua frequência àqueles que já recebem a educação para esses valores, embora fundamentada à luz da fé” (*idem. ibidem*:181). Na realidade, a disciplina de DPS nunca conseguiu recuperar face a esta *estratégia* de concepção. Foram poucas as escolas que a puseram em prática (Figueiredo e Silva, 1999) e foram também poucos os professores que receberam formação específica para a leccionar. Sublinhamos que inicialmente (1991-1992) foi elaborado um plano experimental de formação contínua (Despacho 177/ME/93) coordenado pelo Ministério da Educação, sob a responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional para ser concretizado em parceria com várias Escolas Superiores de Educação. Mas as resistências foram muitas e cedo se revelou uma difícil missão.

Na essência, a grande maioria dos que se renunciaram sobre a criação da disciplina de DPS estavam optimistas em relação a esta disciplina e até se congratulam com a introdução da mesma nos *curricula* escolares (Cunha, 1996) por ser muito útil aos educandos se for “assumida e praticada como um espaço aberto e livre” (Patrício, 1992<sup>a</sup>:35). Porém, Roldão (1993:338) mostra-se apreensiva no que toca à criação de “um espaço curricular autónomo” com um formato de disciplina, uma vez que a tendência será para “produzir um conjunto de efeitos indesejáveis”, porque tem um cariz segmentário que contradiz as finalidades e a natureza da área de FPS, podendo desencorajar a sua dinâmica transversal e um espaço com um carácter eminentemente formativo que pode cair no moralismo ou no relativismo. Para além disso, a autora crítica a “ambiguidade conceptual” que comporta a disciplina de DPS em relação à FPS, uma vez que o que está em causa na área de desenvolvimento “é uma determinada formação de que se espera venha a resultar um determinado desenvolvimento, e não o desenvolvimento em si, como característica definidora do que a área curricular deverá ser” (Roldão, 1993:338).

Esta nova disciplina exigia a elaboração de programas diferentes e arrojados. A elaboração de programas desta natureza não é habitual em Portugal, uma vez que não há muitas experiências de espaços que contemplem a formação pessoal e social dos alunos pelo que não é tarefa fácil, sendo prejudicada e aumentada a sua dificuldade devido às “incongruências entre a LBSE e o Decreto da Reforma Curricular, [que] davam margem a confusões e indefinições” (Menezes, 1999:216).

Para a elaboração destes programas é constituída uma Comissão, conhecida por Comissão Pinto Machado, através do Despacho 155/ME/89, de 29 de Setembro. Porém, os trabalhos desta Comissão não chegaram a concluir-se dentro dos objectivos previamente fixados, tendo passado estas tarefas posteriormente para a responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional.

A proposta não tarda em aparecer e pretende reforçar a dimensão transdisciplinar e formativa da disciplina de DPS, procurando envolver e integrar vários saberes e aprendizagens, podendo ser leccionável por qualquer professor desde que tenha formação adicional adequada. Quanto aos conteúdos, eles são essencialmente princípios que estiveram na base da construção da Constituição da República Portuguesa, como: “dignidade da pessoa humana; construção de uma sociedade livre, justa e solidária; fundamentação das relações internacionais na cooperação de todos os povos; a criação de uma ordem internacional capaz de assegurar a paz e a justiça nas relações entre os povos” (IIE, 1991:5). Quanto às finalidades globais, a atingir em cada ciclo, que devem estar de acordo com a maturidade e responsabilidade crescente dos alunos, destacamos: “o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência de si como ser singular, pressupondo a auto-estima e a autocrítica; o desenvolvimento da capacidade de formulação de juízos para tomadas de decisão; a capacidade de assumir e avaliar as consequências das suas decisões; o desenvolvimento do espírito de justiça e do respeito pelos direitos próprios e dos outros; a capacidade de respeitar os estilos de vida, as ideias e opiniões diferentes quando assentam na consideração pelos outros; a capacidade de abertura a círculos cada vez mais alargados de relação humanas, desenvolvendo a solidariedade e a responsabilidade social; o desenvolvimento do espírito empreendedor e persistente na realização de tarefas e na compreensão das mudanças [e] a capacidade de preservar o património cultural nacional e mundial” (IIE, 1991:13). Para cada ciclo do ensino básico, determinam também os objectivos específicos a tratar. Quanto às

metodologias a aplicar deveriam ser essencialmente abertas, proporcionando o diálogo, o debate, e a resolução de problemas, de modo a desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança, o respeito por si e pelo outro, o espírito crítico, entre outros.

Não obstante a sua exaltação, foi repentinamente que o desinteresse geral tomou conta da área de FPS e de todos os pressupostos a ela associados.

A outra novidade curricular patente no Decreto-Lei n.º 286/89 foi a Área-Escola. Esta configura uma área curricular não disciplinar, com a duração de 95 a 110 horas, em que a concretização dos saberes se deverá efectuar através de actividades e projectos multidisciplinares. Deveria privilegiar a articulação entre a escola, o meio e a formação pessoal e social dos alunos. O Despacho 142/ME/90, vem concretizar o plano de acção da Área-Escola, sendo esta considerada como um verdadeiro desafio à escola, uma vez que lhe estão subjacentes uma série de pressupostos como a interdisciplinaridade, o trabalho cooperativo, e o espírito de iniciativa, que não são habituais na escola. Ela aparece como “um estímulo permanente à iniciativa do estabelecimento de ensino, permitindo-lhe assumir progressivamente novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de *curricula*, programas e actividades educativas, da orientação, acompanhamento e avaliação de alunos, como expressões concretas da autonomia pedagógica que a reforma educativa pretende alcançar” (Despacho 142/ME/90). A criação desta área foi enaltecida e apreciada por diversos professores e educadores uma vez que estávamos “inegavelmente na presença de uma forma pioneira e plena de virtualidades de consagração institucional (curricular) do princípio epistemológico da integração de saberes” (Pombo, 1993:7).

Apesar da sua promoção ter excedido a expectativa de todos, a sua concretização fez desmoronar todas as ilusões e expectativas até então alimentadas. O facto de não lhe ser atribuído tempo próprio no horário dos alunos e dos professores, mas apenas um plano de horas a ser dispensado pelas restantes disciplinas, tornou-se num problema, que não tardou em se evidenciar. No parecer n.º 6/89 elaborado por Campos, a propósito da reforma curricular, diz que esta área não passaria de ser a “desculpabilização” curricular, pois não se ousou introduzir grandes inovações nos planos. Por um lado, permite alcançar “novas perspectivas avançando com um plano de formação localmente elaborado, não-organizado em função das disciplinas do saber mas dos problemas da

vida” por outro, permite que exista uma “interacção com a comunidade, de carácter concreto e experimental, com objectivos de desenvolvimento pessoal e social e não puramente de aquisição de saberes” (CNE, 1990:405) o que até à data não era de uso corrente no ensino.

A crítica não tardava em se assumir e foram muitas as vozes que se levantaram contra uma das áreas de inovação emblemática. Para uns a decepção paira no ar ao considerar que “a Área-Escola está condenada a ser uma desilusão. Uma desilusão porque terá sido antes uma ilusão; mais precisamente, porque fez crer na possibilidade de uma transformação mais profunda da escola tradicional” (Pinto, 1995:43). Para outros a sua impossibilidade de implementação deve-se à tradição escolar uma vez que a “sua lógica pedagógico-interdisciplinar é um corpo estranho na lógica didáctico-disciplinar desta escola. Cria a ilusão de outra escola, da escola que todas as reformas prometem e nenhuma, ainda, conseguiu” (Monteiro, 1999:121). Para outros, esta área aparece “como um acrescento” (CNE, 1990:414) parecia mais uma área marginal que tinha inúmeros entraves no seu percurso que a não deixavam avançar, evoluir e vencer, tornando-se assim complicado cumprir os objectivos a que se propõe.

No 3.º CEB a Área-Escola tinha um programa, não uma disciplina, mas um programa de carácter obrigatório de Educação Cívica. O programa incluía essencialmente três aspectos relacionáveis: a defesa de direitos e deveres e liberdades fundamentais; a organização do estudo democrático como suporte desses direitos, deveres e liberdades e a participação na vida democrática. O desenvolvimento do programa deveria ser realizado através de actividades de carácter cívico e de trabalho de projecto. A previsão deste programa acarretou algumas reservas, já que a introdução de um programa obrigatório numa área criada para a livre iniciativa das escolas, não era de bom tom, nem se justificava, sendo certo para Patrício que no 3.º Ciclo não haverá propriamente Área-Escola, mas Educação Cívica, aumentando a “obscuridade sobre a natureza da Área-Escola” (1992<sup>b</sup>:8). De facto, a existência de um programa alberga contradições que deixam algumas dúvidas em relação à sua abordagem obrigatória. Assim, até o “próprio Programa de Educação Cívica apresenta imprecisões e ambiguidades” (Benavente, 1993:327) ou seja: se a escola pode seleccionar os conteúdos, as linhas organizativas e as actividades de carácter cívico e se os alunos e os professores, em consenso, podem definir os temas e os objectivos a tratar, como prevê o n.º1 do artigo

6.º do Decreto-Lei n.º 286/89, não faz muito sentido ter um programa nacional para cumprir, mesmo que este seja apenas de consulta e por isso flexível e visto apenas como um conjunto de sugestões. Não deixa de ser previsível que certos conteúdos programáticos possam “correr o risco de construir aprendizagens formais” o que “não permite atingir as finalidades e objectivos centrais da Educação Cívica” (CNE, 1992:101). Este programa foi divulgado no ano lectivo de 1991/1992 em seis escolas, mas não teve qualquer sequência (Figueiredo e Silva, 1999).

Quanto à área onde se inseria este programa – a Área-Escola – o seu futuro não se augurava risonho. Para Patrício (1992<sup>b</sup>:17) esta área revelava-se “como uma ideia inteiramente abstracta, desligada das condições reais da vida da Escola e conducente a esquemas de operacionalização puramente formais e vazios” e que a sua operacionalização em termos de implementação na prática escolar seria de difícil hipótese. Começaram cedo a revelar-se indícios de que a generalidade das escolas, dos professores e dos alunos, não conseguiam concretizar e viabilizar o projecto da Área-Escola. Um estudo elaborado pelo Instituto de Inovação Educacional aborda os obstáculos mais visíveis que contribuíram para a fracassada missão da Área-Escola: a dificuldade de elaborar uma política de escola integrando componentes locais e regionais nos *curricula* a habitual dependência das linhas centrais de orientação; a rigidez na organização e funcionamento das escolas, impedindo o trabalho cooperativo e interdisciplinar; a falta de equipamentos materiais nas escolas; a excessiva carga horária e os extensos programas das disciplinas, que não conseguiam conciliar o cumprimento obrigatório dos programas com a Área-Escola.

Depois da inolvidável valorização, assistimos ao seu progressivo ou, pelo menos, ao seu paulatino definhar. A partir de 1994, “a Área-Escola era a primeira actividade a cair” como referem Figueiredo e Silva (1999:98).

Estes dois documentos legislativos transportam grandes inovações que prosseguem as linhas orientadoras da Constituição da República Portuguesa de 1976. Está neles patente um forte espírito de mudança e são criados grandes desafios à educação e à escola. A educação para a cidadania tem um lugar especial e privilegiado. Há referências a novos papéis: o professor como orientador e o aluno como construtor da sua aprendizagem. Há alusão a valores como a igualdade, a solidariedade, a tolerância. Há menção à formação pessoal e social do aluno.

A cidadania e as suas vertentes estão presentes na essência da lei educativa. E podemos, por isso, afirmar que a cidadania foi efectivamente uma preocupação desta Reforma Educativa. O que não quer dizer que tenha alcançado sucesso aquando da sua concretização. Ou seja, a educação para a cidadania é explicitamente enunciada em toda a essência destas leis, mas não se assistiu a um esforço para a materializar e realizar plenamente. Daí que fosse recebida com surpresa a admiração na seguinte reforma educativa.

### **2.3.2. DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE 2001 À ACTUALIDADE**

Durante a década de 90 e após a implementação da nova organização curricular houve necessidade de fazer o diagnóstico da situação. De entre os vários problemas encontrados apontamos os seguintes como os mais relevantes: dificuldade em assegurar o cumprimento de nove anos da escola obrigatória, elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, falta de condições em algumas escolas do 1.º CEB, efectiva exclusão escolar e social, grande dificuldade em lidar com públicos heterogéneos étnica e culturalmente (ME, 2001).

Em 1996/1997 muitas escolas do país foram mobilizadas para participar no processo de *Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico*, na sequência do qual foram produzidos alguns documentos com o intuito de responder aos demais problemas existentes. A gestão curricular começa a ser uma das preocupações e surge a oportunidade das escolas poderem começar a desenvolver projectos de gestão flexível dos *curricula* tendo por base o enquadramento legal dado pelo Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho. Foram 10 as escolas que no ano lectivo 1997/1998 iniciaram este processo, tendo por objectivo um novo desenho curricular. De forma a ampliar-se este número o normativo legal foi revisto dando lugar ao Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, procedendo-se deste modo a uma melhor especificação das características e dos objectivos que deveriam consagrar tal projecto de gestão flexível. Este projecto “visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” (Despacho n.º 9590/99).



No ano de 1998, em Março, a cidadania volta a estar em destaque com a publicação de um documento produzido pelo Ministério da Educação, intitulado *Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador da Políticas para o Ensino Básico*. Através do debate, crítica e reflexão, pretendia-se que este documento servisse de fundamento à próxima reorganização curricular, que se adivinhava para breve.

Neste documento estão sintetizados aspectos de grande importância para a escola como a integração de componentes curriculares, extra-curriculares e transdisciplinares ao *currículum*; a valorização do trabalho de projecto; a redução do horário lectivo e o reforço de actividades de desporto, cultura e estudo; a flexibilização do *currículum* nacional; o reforço da autonomia das escolas; o assumir da educação para a cidadania como um espaço privilegiado.

Na procura de novas propostas curriculares estão patentes neste documento algumas ideias-chave que poderão contribuir para a resolução de alguns dos problemas diagnosticados. Salienta-se o reforço da articulação entre os *curricula* dos três ciclos de escolaridade e destes com o ensino secundário e o pré-escolar. Procura-se inserir uma formação integral de todos os alunos tendo por base o desenvolvimento de competências essenciais, enquanto instrumento de exigência e qualidade. Mostra-se o interesse em modificar os parâmetros da avaliação, sendo esta entendida como um elemento regulador. Evidencia-se a tentativa de reforçar a autonomia das escolas, a flexibilização da organização pedagógica dos *curricula*, bem como a introdução de outras actividades curriculares.

Nesta proposta de inovação curricular e educativa, diz Benavente, Secretária de Estado da Educação na época, existem apenas “regulações pontuais”, sempre com o intuito de combater o insucesso escolar, uniformizar a escola e desvanecer a rigidez do *currículum*. Neste sentido, as funções da escola também começariam a mudar e de acordo com o pressuposto no documento orientador (1998) aquelas não poderiam reduzir-se à mera adição de disciplinas, bem pelo contrário, deveriam centrar-se no objectivo de “assegurar a formação integral dos alunos”, assegurando em todos os ciclos do ensino básico “que as actividades de instrução e de educação para a cidadania se combine de modo consistente e permanente” (*Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador da Políticas para o Ensino Básico*, 1998: ponto 2.9). A acontecerem, estas mudanças constituíram-se num enorme desafio para o corpo docente

e também para os alunos. Os ambientes de ensino e aprendizagem teriam de ser favorecedores de mobilização de competências, integrando saberes (fazer, ser, estar, pensar), desenvolvendo a reflexão crítica, o exercício da cidadania e da participação e incentivando à colaboração, à partilha e à investigação, sempre com a ideia que a “formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar” (*idem. ibidem*: introdução).

Tal como estava previsto, no início do ano de 2001, e como consequência deste conjunto de experiências e da avaliação de resultados, surge a *reorganização curricular do ensino básico* através da publicação do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, revogando o anterior Decreto-Lei n.º 286/89, em todos os assuntos que dizem respeito ao ensino básico.

Fazendo uma análise geral ao enunciado no Decreto, salientamos os aspectos inovadores, que no nosso entendimento são os seguintes: (i) introdução de novas áreas curriculares não disciplinares: estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica, que não são disciplinas porque não são alvo de um programa específico; (ii) organização da carga horária dos alunos por módulos de noventa minutos, por disciplina e área curricular não disciplinar; (iii) a elaboração do Projecto Curricular de Escola, e do Projecto Curricular de Turma e de outros projectos e actividades onde a formação pessoal e social dos alunos esteja sempre presente; (iv) a integração de áreas transversais aos *curricula*, como a educação para a cidadania e a língua portuguesa; (v) a hipótese de se realizarem actividades específicas de língua portuguesa para os alunos oriundos de outros países; (vi) consagra a implementação de várias medidas que promovem o desenvolvimento integral do aluno, a aquisição de atitudes e valores, aprendizagens significativas e competências básicas; (vii) estabelece novas disposições de avaliação.

Com a educação para a cidadania no centro da textura discursiva, o normativo delinea interessantes avanços em algumas matérias, como é o caso da natureza transversal dessa educação, o que quer dizer que de ora em diante ela deve ser integrada em todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos. Deste modo, e nas palavras do ministro da educação (na época), Augusto Santos Silva, “a educação para a cidadania atravessa, não só todo o currículo, como toda a organização da escola e a forma como esta se articula com as outras instâncias de

socialização”, sendo encarada como uma “oportunidade e o contexto” de maneira a que no interior da sala de aula, seja possível o diálogo e o debate de temas actuais e pertinentes (Silva, 2001). Livre de um programa curricular, mostrava-se autónoma e transversal. As questões de cidadania estariam presentes em todas as actividades pedagógico-didácticas e em toda a escola, fazendo com que esta se constitua como “um espaço de cidadania activa, onde a participação e o respeito mútuo tenha lugar efectivamente e seja factor catalisador de maior articulação entre disciplinas e áreas disciplinares, entre ciclos do ensino básico, entre ensinos básico e secundário, bem como entre escola e comunidade” (Eurydice, 2005:101).

A introdução das áreas curriculares não disciplinares e obrigatórias era de facto uma novidade. No entanto, e por não serem consideradas como uma disciplina e assumirem “uma natureza transversal e integradora” (Abrantes, 2002<sup>a</sup>:11) traziam consigo riscos calculados. Um desses riscos era o da “*disciplinarização*”. Ou seja, como havia poucos registos de na escola existirem áreas onde a liberdade de programas e de objectivos fosse uma realidade, temia-se que a tendência fosse para “encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das restantes disciplinas” (*idem, ibidem*:13). Vejamos cada área em particular.

A Área de Projecto visa cabalmente “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea a) onde é valorizada a participação dos alunos, que devem estar envolvidos desde o início do projecto e depois em todas as suas etapas (diferindo assim da Área-Escola).

O Estudo Acompanhado pretende ensinar os alunos a adquirirem e desenvolverem métodos de trabalho, pesquisa e estudo que “proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea b).

A Formação Cívica, lugar de excelência da cidadania, pretende também contribuir para o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, criativos, activos e intervenientes” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea c) onde a experiência, a prática de experiências

e a troca destas experiências, devem ser uma mais-valia, levando a que o aluno se sinta como parte integrante da turma, da escola e da comunidade, participando activamente nas decisões que digam respeito às mais diversas instituições.

Todos concordamos que a introdução destas áreas são uma novidade, mas também ousamos referir que aparecem na tentativa de retomar algumas das ideias da reforma iniciada com a LBSE em 1986, por dois motivos: operacionaliza a Área-Escola através da criação da Área Projecto, que está integrada no horário dos alunos e institucionaliza a dimensão pessoal e social dos alunos e a cidadania na Formação Cívica.

Desta reorganização curricular e do ponto de vista do *curriculum*, emerge a noção de competência em substituição da noção de objectivo. A noção de competência adoptada possuía um carácter amplo e aberto, concebida “como saberes em uso necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (ME, 2001:15). O Currículo Nacional do Ensino Básico, que surgiu no decorrer desta reorganização, está organizado em dois eixos específicos: a definição das dez competências gerais, que regula o perfil do aluno ao terminar o ensino básico e a enunciação das competências essenciais para cada disciplina ou área disciplinar. Deste modo, e de acordo com o estipulado neste documento, para a aquisição de cada uma das competências gerais foi definida uma *operacionalização transversal*, que é a forma como aquela se pode concretizar; uma *operacionalização específica*, que nos aponta os saberes, métodos e técnicas intrínsecos a cada disciplina e, por fim, um conjunto de *acções a desenvolver por cada professor*, de modo a que o aluno desenvolva e mobilize a competência geral enunciada. No que diz respeito às competências específicas, a sua definição e modos de operacionalizar constam daquilo a que podemos chamar de “programas” das diversas áreas disciplinares.

Uma vez mais, a implementação, integração e posterior condução do disposto no normativo legal está ao alcance de todos os docentes que devem estar sempre atentos aos novos desafios e responder prontamente como agentes de mudança. Quanto aos responsáveis pelas leis educativas, devem fazer esforços para que a motivação dos professores não se perca “no individualismo pedagógico e na contradição permanente entre os discursos e as práticas” (CNE, 1990: 431-432).

Posteriormente, houve ainda duas alterações pontuais à LBSE e uma tentativa de aprovar uma nova Lei a que chamaram de Lei de Bases da Educação (LBE) apresentada pelo XIV Governo Constitucional, em 2004. O CNE (2004) emitiu um parecer 1/2004 onde era feita a discussão sobre: a designação e a oportunidade da proposta legislativa, a universalização dos ensinos básicos e secundário, a qualificação dos jovens e da população adulta, a organização do ensino superior, a avaliação, inspecção e gestão escolar. Como conclusão referiam que era relevante elaborarem uma lei “mais simples, orientadora e aberta às exigências” (CNE, 2004:394) que o tempo contemporâneo coloca à educação. Pois a LBE apesar de ser aprovada no seio da Assembleia da República, não foi homologada pelo Presidente da República que alegou falta de consenso dos partidos políticos na aceitação de uma Lei que (re)orientaria toda a educação em Portugal.

Contudo, resolvemos passar um *olhar horizontal* sobre o que estava disposto no articulado da LBE. Do que pudemos observar, a preocupação com uma educação que promova a cidadania continua na senda legislativa. No artigo 5.º, que enumera os objectivos fundamentais do sistema educativo, faz-se alusão à contribuição para uma “realização pessoal e comunitária” através do desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens e da formação do seu carácter, com o intuito de os preparar “para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e para o exercício de uma cidadania plena, humanista e democrática” (LBE; art.º 5.º, alínea *a*). No mesmo artigo podemos constatar a preocupação em assegurar uma formação rica “em termos culturais, cívicos, morais, ambientais e vocacionais”, preparando as crianças e jovens para a reflexão crítica e compreensão e resolução de problemas. No que diz respeito aos objectivos específicos para o ensino básico, notamos que pelo menos cinco (LBE; art.º 5., alíneas: *a, b, i, j, k*) dos onze objectivos que estão definidos estão intimamente ligados com concepções de cidadania e do seu exercício pleno e responsável. De entre muitos tópicos, salientamos expressões como: desenvolvimento de competências do aprender a viver juntos (alínea *a*); promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (alínea *b*); valorizar a dimensão humana do trabalho (alínea *i*); propiciar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, promovendo a criação de atitudes e de hábitos tendentes à relação e à cooperação, bem como à intervenção autónoma, consciente e responsável, nos planos familiar, comunitário e ambiental, visando a formação para uma

cidadania plena e democrática, que promova uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitadora das diferenças (alínea *j*); e, por último, oferecer a aquisição de noções de educação cívica e moral, em liberdade de consciência (alínea *k*).

Muitas alterações se vão processando com o passar dos tempos, na tentativa de ajustar a educação às exigências do seu nobre público, das famílias e da sociedade. A escola a “tempo inteiro” veio fazer com que as instituições escolares do 1.º CEB e pré-escolares públicas estivessem disponíveis para crianças e jovens oito horas diárias, adaptando a permanência das crianças nas escolas às reais necessidades das famílias, oferecendo “tempos pedagogicamente ricos” (Despacho n.º 12591/2006: Introdução) com recurso a actividades complementares e diferenciadas, chamadas de *actividades de enriquecimento curricular* (AEC). As AEC são aquelas que “incidem nos domínios desportivo artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (*idem, ibidem*: ponto 9). As autarquias locais assumiram a organização destas actividades sendo elas responsáveis por questões logísticas e pelo seu funcionamento.

A serem bem exploradas e trabalhadas, estas AEC poderiam incluir actividades que promovessem a participação e o envolvimento das crianças nos assuntos quer da escola, quer da sociedade. Até poderiam ser aproveitadas em prol de uma educação mais cidadã e democrática, favorecedora de competências cívicas e de “práticas de cidadanização” (Barbosa, 2006:85).

Ficaremos atentas à forma como estas se desenvolvem em contexto educativo e ficaremos também à alerta de novas indicações e/ou orientações educativas, sempre com o objectivo de ver concretizada a cidadania nas instituições educativas. Porque é em cada escola, respondendo às suas necessidades, que se pode construir uma escola democrática e cidadã. E sem quadro educativo emerso na cidadania democrática, a própria cidadania não passará de um devaneio.

## SÍNTESE

Aferimos que ao longo de pelo menos vinte e dois anos (1986-2008) os normativos legais para a educação básica do nosso país, não esqueceram a cidadania. Ela esteve sempre na agenda da discussão pública sobre as finalidades da escola. Foram vários os esforços que se fizeram no sentido de a implementar e de lhe dar centralidade.

Contudo, nem sempre foi fácil a sua concretização em contexto educativo. Assistimos ao elevar e ao derrocar de propostas viáveis e interessantes, como a área escola e a formação pessoal e social, que colocavam a tónica na cidadania da criança e a preparavam para a vida em sociedade. Proclamaram-se mudanças nas práticas educativas quotidianas que privilegiassem a participação democrática da criança. Perspectivou-se a ideia de *escola cidadã*, entendida como espaço de vida (Sarmiento, 2009<sup>a</sup>) e promotora de (des) envolvimento da própria sociedade. Assim, podemos afirmar que ao longo destas duas décadas houve uma clara tentativa de preparar a escola para o desafio da cidadania democrática.

Conscientes que a instituição escolar não deve ser o único lugar onde se aprende e constrói a cidadania, pensamos que é um dos locais mais propícios para que tal educação aconteça, fazendo crescer o seu papel de protagonista face a outros intervenientes no processo educativo. Só o simples contacto com outras crianças, o conviver com alunos de outras culturas e etnias, que se processa mais na escola que em sociedade (Fernández Enguita, 2001) faz com que a cidadania tenha, nas palavras de Audigier (2000:11) “uma presença explícita e prioritária nas instituições de educação e formação”.

No palco educativo, estas duas décadas foram sinónimo de uma política educativa audaz, de alterações de mentalidades, de abertura a novas ideias e ideais, de diálogo multicultural e pluriétnico, de consciência que a inovação pedagógica é necessária, de concretização de reformas e reorganizações curriculares e de efectiva preocupação com a cidadania das crianças e jovens.

Desta forma, podemos facilmente considerar que a cidadania bem como a sua educação e aprendizagem não foram descuradas e que o tão apregoadado conceito de educação para cidadania tem sido clarificado e alvo de mudanças significativas. No seio da escola, o

professor não deve aliar-se das suas responsabilidades em matéria de educar para a cidadania e exige-se que possua novas competências demandando uma (re) definição da sua formação inicial e profissional, aspecto que procuraremos tratar no capítulo seguinte.



**CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA:**

**MODELOS E ORIENTAÇÕES**

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Partindo da reflexão “O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo do tempo” (Hargreaves, 2000:152-153) procedemos, neste capítulo, ao enquadramento do estudo no âmbito da formação de professores, evidenciando os modelos e as orientações conceptuais que estão na base dos programas de formação de professores.

Começa-se por fazer uma breve incursão à formação de professores, desde a formação inicial, passando pela formação contínua até chegarmos à formação especializada. É nossa intenção também, analisar a formação inicial do professor do 1.º CEB, bem como a questão da educação para a cidadania na formação de professores, sempre com o intuito de identificar um conjunto de aspectos relevantes para esta educação.

### **3.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A formação de professores pressupõe um desenvolvimento permanente e ao longo da vida do professor, no qual se vão adquirindo competências de vários níveis e dimensões. Concomitantemente, há um progressivo crescimento pessoal e profissional que se modifica na procura de inovação, crescimento e aperfeiçoamento das suas aptidões, atitudes, saberes e competências. Ela enquadra a formação inicial, a formação em serviço, a formação contínua e a formação especializada.

Vamos focar a nossa atenção, neste item do trabalho, na formação inicial de professores, começando por salientar que as suas principais funções básicas são: (i) formação e prática pedagógica nas escolas ligadas à sua prática docente; (ii) controlo da certificação para o exercício da profissão; (iii) promoção de atitudes de reflexão sobre o sistema educativo, sendo ele próprio um actor de mudança na sociedade que o acolhe como cidadão e professor (Marcelo García, 1999).

A formação inicial é a primeira de outras etapas, da formação que se requer para o profissional da educação. É um período muito importante pois corresponde à aquisição

de competências científicas, técnicas, pedagógicas e de socialização e saberes básicos que permitam ao futuro professor, iniciar a sua profissão com o sucesso desejado.

Nos últimos anos tem vindo a crescer a importância dada à formação inicial de professores. Se estes não possuírem uma formação adequada, sólida e que vá ao encontro do que é solicitado pelas reformas e reorganização curriculares, é certo que estas falharão ou serão implementadas mitigadamente. No contexto das sociedades contemporâneas o papel da escola e dos professores, como motor de mudança e de inovação, é fundamental. É também imprescindível que estes sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos e a mudança de forma a promover uma formação/educação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea. Deste modo corroboramos com Marcelo García (1999:30) quando reitera que a formação de professores “deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.”

Podemos mencionar que a formação inicial de professores se apresenta como uma formação para a preparação de uma profissão única e cheia de *especificidades* (Formosinho, 2009<sup>a</sup>). Estas peculiaridades tão características à profissão de professor tornam a formação inicial mais específica e diferente da de qualquer outra profissão. Formosinho indica-nos a existência de *especificidades* intrínsecas à profissão docente; outras que advêm das políticas educativas e outras ainda que resultam da especificidade de cada país.

Na situação de Portugal, aponta cinco particulares aspectos que contribuem para marcar a diferença entre a formação de professores e a formação noutras profissões. Em primeiro lugar refere que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola” (*idem, ibidem:95*) através da observação que fazemos aos diferentes professores durante o nosso percurso escolar. Esta observação possibilita estabelecer parâmetros de comparação entre professores, permite avaliar a coerência entre o que se diz e o que se faz e facilita a confrontação entre a prática docente e aquela prática que é sugerida. Noutras profissões isto só acontece no estágio. Em segundo lugar aponta a existência de “menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões” (*idem, ibidem:96*). De facto, não existe nesta profissão uma ordem profissional que regule o acesso à profissão, que conceda licenças profissionais, que produza um código

deontológico, enfim, que ajude à regulação fidedigna da profissão no mercado de trabalho. A terceira especificidade reside no facto de haver “uma política específica e detalhada para a educação escolar” (Formosinho, 2009<sup>a</sup>:96) caracterizada por uma forte intervenção governamental. Pertencem à tutela todos os assuntos que directa e indirectamente estão relacionados com a formação de professores e com a educação. O que nos leva à quinta particularidade, que está intimamente relacionada com esta na medida em que “a maioria dos professores [é] recrutada e colocada pelo Estado” (*idem, ibidem*:97). A última especificidade diz respeito às instituições de formação, uma vez que estas “concedem a titulação académica, o grau profissional, a licença individual para ensinar e a classificação profissional” (*idem, ibidem*:97). Todas estas *especificidades* contribuem para tornar única esta profissão.

Nem sempre se ouviu falar da formação inicial de professores como nos dias que correm. A sua difusão tornou-se cada vez mais premente à medida que se iam desvendando e desbravando os caminhos da educação e formação inicial. Como tal, a preocupação com a educação e formação de professores não é recente, uma vez que esta existe desde que há professores para formar. Porém, a questão da formação tem vindo a ser mais discutida desde as décadas de 70 e 80. Mas, só a partir da década de 80 é que a investigação sobre a formação de professores em Portugal, terá sido marcada por um aumento de interesse pelos processos de desenvolvimento e formação profissional (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992) nomeadamente através de alguns projectos de investigação e intervenção que emergiram no âmbito do ensino e aos quais acresceram um estado de conhecimento sobre esta área. São disso exemplo, o Projecto Alcácer (década de 80) dirigido por Bártolo Campos; o Projecto ECO (1989) dinamizado por uma parceria entre o actual Instituto das Comunidades Educativas (na altura ainda com outra designação) Universidades e a Fundação Van Leer; o Projecto FOCO (1983-1985) dinamizado por Albano Estrela; Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos de Qualidade, dirigido por Oliveira-Formosinho (1998) entre muitos outros.

A reflexão acerca da formação inicial de professores não vê os seus argumentos esgotarem-se. Falar de formação de professores é falar da óptica como olhamos o ensino e a educação, da forma como perspectivamos o professor. São vários os autores (Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993; Roldão, 1999; Marcelo García, 1999; Estrela, 2002)

que consideram que o conceito de formação de professores apela para significados, teorizações e práticas diversas. Perrenoud (1993:19) refere que a formação é uma “intervenção visando uma modificação nos domínios dos saberes, dos saber-fazer e dos saber-ser, do sujeito”. Caracteriza-a por um processo contínuo e alargado, de desenvolvimento do profissional, no decurso de um longo e complexo percurso, que não pode ser analisado de modo simples.

Marcelo García entende formação de professores como uma “área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas” (1999:26) que permite ao futuro professor adquirir ou melhorar capacidades, desenvolver competências, de modo a “intervir profissionalmente”, sempre com o desígnio de “melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (*idem, ibidem:26*). Realça ainda que a formação representa uma interacção entre duas pessoas, o formador e o formando, que têm como intenção modificar algo no processo de ensino e aprendizagem. Para que tal aconteça com o sucesso esperado, o autor delineia sete princípios subjacentes ao bom desenvolvimento do conceito. O primeiro princípio consiste em encarar a formação como um processo contínuo, existindo uma forte relação entre a formação inicial e a formação ao longo da vida (*life-long learning*). Nesta perspectiva os conhecimentos adquiridos na formação inicial não devem ser vistos como “produtos acabados” (*idem, ibidem:27*) mas sim como uma primeira fase de um longo processo de desenvolvimento. Este processo deverá consistir em “processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (*idem, ibidem:27*). Estes processos devem estar ao serviço do desenvolvimento organizacional da escola, constituindo-se assim os segundo e terceiro princípios, facilitadores de uma melhoria no ensino e numa transformação da escola. O quarto princípio diz respeito à tão necessária articulação entre a formação pedagógica dos professores e os conteúdos programáticos das disciplinas do curso. A necessidade de integração teórica e prática, bem como a reflexão epistemológica da prática, compõem o quinto princípio. O sexto salienta o facto da importância do isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente será pedida aos formandos que desenvolvam. Por último, o autor destaca o princípio da individualização, sublinhando que o acto de aprender não deve ser homogéneo, porque não somos todos iguais, mas deve centrar-se nas reais necessidades e características pessoais de cada um, sempre com o objectivo de aperfeiçoar e despoletar capacidades e potencialidades.

Estrela (2002:18) diz ser a definição de formação de professores, uma das principais dificuldades dessa formação. Entende o conceito como o início de um “processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.” Acrescenta ainda que é inevitável que na formação de professores se cruzem diversas problemáticas de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica, até porque cada plano de formação veicula-se por transparecer os ideais da sociedade, numa determinada época histórica e devidamente contextualizada.

Estas definições são bastante claras e concisas e como tal fazem-nos ter uma visão global do que é a formação e neste caso concreto, da formação inicial de professores. Sintetizando, podemos dizer que a formação inicial de professores procura desenvolver nos futuros professores competências reflexivas, profissionais, interventivas e emancipatórias para que consigam realizar uma prática de sucesso, favorecedora de relações interpessoais verdadeiras, cidadãs e profissionais onde todos se empenhem para promover uma educação/ensino de qualidade, abrangente e inclusivo. Deve ser feita ao longo da vida do professor procurando consolidar conhecimentos e renovar aprendizagens. Ou seja; para a sua efectiva compreensão devem ter-se em conta as concepções sobre as finalidades da educação, dos *curricula*, da aprendizagem dos alunos, de profissionalismo, de profissionalidade e carreira docente e, por fim, da escola para a qual se preparam os recém-professores (Esteves, 2006).

Deste modo, não será demais dizer que os sistemas de formação de professores apresentam nos distintos programas de formação, orientações conceptuais, modelos e concepções pedagógicas que divergem entre si, a nível temático e também ao nível dos princípios orientadores. Faremos em seguida uma breve abordagem a alguns destes modelos e concepções.

### **3.1.1 CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL**

As diferentes concepções sobre o professor e sua formação são de facto imensas, o que por vezes as torna contraditórias (Marcelo García, 1999). A cada modelo existente

corresponde uma determinada imagem de docente, uma concepção de escola, uma teoria do conhecimento, uma relação própria entre teoria e prática e entre a pesquisa e a acção (Pérez Gómez, 1992) ou seja, todas as metáforas influenciam o modo de ensino, de transmissão de conteúdos, métodos e estratégias na formação de professores.

São vários os autores que têm procurado identificar os modelos, os paradigmas ou as orientações conceptuais que têm configurado as práticas de formação inicial de professores. De entre tantos outros, destacamos Zeichner (1993), Feiman-Nemser (1990), Zeichner e Liston (1999), Marcelo García (1999), Estrela (2002). Na generalidade, uns valorizam a articulação entre teoria e prática, outros centram-se no processo de aquisição de conhecimentos, tal como podemos verificar no quadro 1.

**Quadro 1 Orientações conceptuais sobre a formação de professores segundo diferentes autores**

	<b>Crítica/ Social</b>	<b>Pessoal</b>	<b>Tecnológica</b>	<b>Prática</b>	<b>Académica</b>
<b>Joyce (1975)</b>	progressiva	personalista	competências	tradicional	académica
<b>Hartnett e Naish (1980)</b>	Crítica		tecnológica	artesanal	
<b>Zeichner (1983)</b>	Indagação	personalista	condutista	artesanal	académica
<b>Kirk (1986)</b>	radicalismo		racionalismo		
<b>Zimpher e Howey (1987)</b>	Crítica	peçoal	técnica	crítica	
<b>Kennedy (1987)</b>			aplicação de “skills”; aplicação de princípios e teorias	acção deliberativa; análise crítica	
<b>Pérez Gómez (1992)</b>	- abordagem crítica e reconstrução social; -abordagem investigação-acção		- modelo de treino - modelo de adopção de decisões	- abordagem tradicional - abordagem reflexiva sobre a prática	- abordagem enciclopédica - abordagem compreensiva

Fonte: Marcelo García (1999:33)

Zeichner (1993<sup>b</sup>) é, sem dúvida, um dos autores de referência na formação de professores. Ao analisar a formação de professores nos Estados Unidos da América identificou quatro importantes tradições que se mantiveram ao longo do século XX, a saber: (i) a tradição académica, que assenta basicamente na transmissão de conhecimentos como aspecto central do ensino, onde o professor é um especialista; (ii) a tradição da eficiência social, que enfatiza uma orientação behaviorista, onde está

subjacente a ideia de educação como uma ciência aplicada, valorizando-se a dimensão tecnicista do ensino e o professor apenas se limita a aplicar as técnicas que outros prescrevem; (iii) a tradição desenvolvimentista que estabelece “a base para se determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos nas escolas, quer aos seus professores” (*idem, ibidem:5*) onde o professor é visto como um facilitador da aprendizagem; (iv) e para finalizar, a tradição de reconstrução social que salienta a ideia que a formação e educação são imprescindíveis na promoção de uma sociedade mais justa e humanizada, os programas de formação deveriam voltar-se para o desenvolvimento da capacidade de análise das suas acções e as implicações sociais e políticas.

Feiman-Nemser (1990) (re) produziu um quadro-síntese (quadro 1) que tinha como pretensão fazer o enquadramento dos diversos modelos de formação inicial de professores, propostos por autores norte-americanos. A autora pretendia mostrar a possibilidade de aproximação entre as diferentes técnicas, modelos ou paradigmas propostos pelos autores estudados. Feiman-Nemser deduz cinco grandes categorias ou orientações alternativas: orientação crítica/social; orientação pessoal; orientação tecnológica; orientação prática e orientação académica.

Mais tarde, em 1999, Marcelo García reveste a tabela de Feiman-Nemser com uma nova perspectiva. Ao analisar este quadro podemos ver que o autor inclui uma nova classificação, sugerida por Pérez Gómez (1992) justificando esta entrada pelo facto deste apresentar diferentes perspectivas para algumas das orientações conceptuais já identificadas, o que pode sugerir uma evolução conceptual no contexto de cada uma das orientações.

O autor utiliza as cinco grandes orientações conceptuais que inspiraram Feiman-Nemser (1990) mas que continuam a fazer sentido na actualidade da formação inicial de professores e que ajudam a clarificar as diferentes formas de a concretizar. Iremos caracterizá-las no sentido de aprofundar um pouco a temática explanada, centrando-a essencialmente em duas ideias: (i) a concepção de professor e de ensino e (ii) o conceito de competência referente a cada percepção.

A orientação académica acentua o papel do professor como um especialista nas matérias escolares das disciplinas que estão sob a sua responsabilidade. O saber teórico é muito



valorizado em detrimento do saber mais prático. O profissional deve ser um verdadeiro *expert* da matéria, tem de dominar o conteúdo disciplinar e transmitir os seus conhecimentos científicos e culturais. Centrado na imagem do professor, no *magister dixit*, que através da exposição directa transmite os conteúdos a ensinar, não há lugar para a contribuição dos saberes pedagógicos para o êxito escolar dos alunos, uma vez que os seguidores desta tradição acreditam que a componente pedagógica surgirá da aprendizagem experiencial na escola. Por isso admitem que para além do domínio do conhecimento científico, o ensino não necessita de outra formação específica. Pérez Gómez (1992) diz existirem nesta abordagem duas orientações distintas: a abordagem enciclopédica e a compreensiva. Na primeira salienta-se a importância do conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais relevante que o professor deve possuir para exercer com sucesso a sua actividade profissional. Aqui o ensino é visto como a passagem de um saber, onde o professor exerce a função de transmissor. Quanto mais conhecimentos e saberes possuir o especialista, tanto melhor para o desempenho da sua função. A formação pedagógico-didáctica passa para segundo plano e não há uma clara preocupação por saber ensinar. Na segunda sobressai a perspectiva do professor como um intelectual que manifesta compreensão da matéria que ensina e como a deve ensinar, fazendo com que os seus alunos a compreendam verdadeiramente. De acordo com esta abordagem, os professores devem ser conhecedores do conteúdo que têm de explicar mas também devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (Marcelo García, 1999:34). Nesta concepção está patente uma atitude cognitiva activa, pois o professor enquanto ensina, ao preocupar-se com a forma pedagógica de como o faz, está a desenvolver um pensamento próprio, proporcionando aos alunos o contacto com a sua actividade intelectual. Porém, centraliza em si todo o saber o que o transforma num didacta detentor de todo o conhecimento.

Em Portugal, em finais do século XIX e início do século XX, esta dimensão académica torna-se mais evidente nas escolas normais que proclamam uma visão de professor vocacionado para a disseminação e transmissão de conhecimento. O saber produzido é elaborado e legitimado por alguém exterior à profissão docente (Nóvoa, 1992). Segundo Zeichner (1993) Pérez-Gómez (1992) e Feiman-Nemser (1990) esta orientação académica, actualmente, continua a ser privilegiada nos programas de formação de professores.

A orientação tecnológica entende o professor como um técnico competente, que domina e aplica um conjunto de técnicas de ensino normativas e estandardizadas sugeridas por outros profissionais que investigaram sobre o acto educativo. Corresponde à tradição de “eficiência social” identificada por Zeichner (1993<sup>b</sup>). Esta orientação assenta num paradigma positivista de cariz normativo, pautando-se pelo rigor, eficiência e eficácia no desempenho profissional. Está aqui subjacente a visão do ensino como uma ciência aplicada onde para serem eficazes, os profissionais, devem resolver os problemas da prática com a aplicação rigorosa de princípios e conhecimentos oriundos da investigação científica. A existência evidente da separação entre a investigação e a prática educativa faz com que aqueles que aplicam o conhecimento adoptem uma perspectiva de fora para dentro ao aceitar e aplicar o que é investigado por agentes externos. Reforça-se a hierarquia existente entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, em que o primeiro depende do segundo. A competência profissional é definida em termos comportamentais e de desempenho, estando directamente relacionada com o ensino. Demonstra-se através dos comportamentos, dos desempenhos específicos, das escolhas e refere-se à eficácia e à habilidade. É sinónimo de conduta docente, acção e destreza profissional.

O professor técnico contribui fortemente para a reprodução de teorias e esquemas ao escolher e aplicar de entre o repertório disponível o procedimento que melhor se adaptará para solucionar o problema surgido. Também nesta orientação, Pérez Gómez (1992) diferencia duas abordagens ou modelos: o modelo de treino e o modelo de adopção de decisões. O objectivo principal da formação de professores segundo o modelo de treino é a aplicação, o próprio treino e a experimentação das competências pré-definidas, dos procedimentos, e das habilidades observáveis que demonstraram ser eficazes através da investigação científica. Pretende-se que a teoria se adapte à prática, exigindo-se, de certo modo, que o conhecimento científico se transforme em regras de acção. No modelo de adopção de decisões, entende-se que existe uma variante mais deliberativa que concebe o professor como um decisor. É uma vertente menos técnica que proporciona ao professor uma nova forma de encarar a sua profissão.

À luz desta linha de orientação, o professor não se pode limitar a transferir mecanicamente, para a prática, os conhecimentos produzidos pela investigação, pois a realidade social tem características complexas e de alguma incerteza. Só com a

conversão desses saberes em novos princípios e procedimentos adequados é que se poderá fazer face aos reais problemas inerentes da prática pedagógica. Esses princípios devem ser utilizados para tomar decisões pertinentes e resolver problemas concretos e singulares. No contexto da sua formação, segundo o autor, os professores devem aprender estratégias e técnicas de intervenção suportadas pela investigação científica mas também devem ser orientados para aprenderem a decidir e a escolher quais as estratégias e competências que devem utilizar em cada situação problemática emergente da prática tendo em consideração as características da própria situação. Deste modo ultrapassar-se-ia o mero conhecimento implícito das estratégias, técnicas e habilidades experimentadas e desenvolvidas no treino pedagógico.

A próxima orientação é a orientação personalista, onde se perspectiva o professor como pessoa, enfatizando todos os seus limites e possibilidades. Zeichner chama-lhe “tradição desenvolvimentista” (1993<sup>b</sup>). Há, nesta concepção, uma apologia da pessoa, respeitando-se as diferenças e as especificidades de cada um. A importância da dimensão humana do professor, da sua forma de pensar, de sentir e de agir é aqui valorizada pois acredita-se que estes possam influenciar o seu modo de trabalhar. Um programa de professores baseado no desenvolvimento do *self*, apresenta finalidades bem vinculadas como: desenvolver nos futuros professores as suas capacidades relacionais, de introspecção e de descoberta; enaltecer o seu modo único e pessoal de ensinar; e valorizar o seu percurso construtivo de auto-conhecimento e tomada de consciência de si próprio. Deve ter-se em atenção a parte humana do professor bem como das suas características subjectivas e afectivas e dos seus valores, crenças e culturas.

Esta construção do professor como pessoa pressupõe uma interligação entre a acção educativa e o desenvolvimento pessoal, ou, como refere Jacinto (2003:58) “uma junção do *eu pessoal* e do *eu profissional*, de forma a se compreender o docente, as suas motivações, os seus conflitos”, ou seja, de maneira a entender a sua maneira de ser e estar na profissão. A ideia é individualizar a forma de ensinar respondendo deste modo às necessidades de formação de cada futuro professor, lembrando que a prática não deve ser uniforme, pois cada caso é um caso único. O professor será o principal agente da sua formação ao rejeitar modelos exteriores e adaptando o seu próprio modelo de ensinar. É um processo que se constrói ao longo de toda a carreira profissional, onde o professor vai sendo cada vez mais autónomo e seguro, melhorando as suas qualidades

profissionais. A competência equivale à sua maturidade e à forma como vai sendo capaz de ultrapassar inseguranças e vai construindo a sua consciência da realidade educativa que o rodeia, evoluindo como professor e superando etapas no percurso profissional.

Na orientação prática valoriza-se a reflexão que surge na prática. Concordante com Marcelo García (1999) também Pérez Gómez (1992) refere duas correntes bem distintas no contexto desta orientação. Uma remete para uma *abordagem tradicional* apoiada quase exclusivamente na experiência prática em que o futuro professor se inicia no mundo especializado da docência por tentativa e erro, imitando o estilo do seu orientador através de um longo processo de socialização, aculturação e observação. Deste modo o professor aprende a ensinar através da observação do professor experiente que depois procura imitar, utilizando os seus ensinamentos, conselhos e instruções. O conhecimento adquirido é essencialmente tácito e contextual. Neste caso a competência adquire-se ao longo do processo de observação e aculturação e na imitação prática do mestre (Jacinto, 2003). Outra remete-nos para a *prática reflexiva*, à luz dos contributos de Schön (1987). Nesta concepção, a experiência de ensino é vista como fonte de aprendizagem para o futuro professor e, por isso, a formação baseia toda a sua aprendizagem na prática e no conhecimento que surge da prática. O saber que advém da prática perspectiva-se como um processo facilitador de construção de respostas adequadas aos problemas levantados por ela. Assim, mais do que tentar procurar uma solução para um problema abstracto, o profissional prático precisa de enquadrar esse problema numa determinada situação e num determinado contexto, recorrendo para tal à reflexão. A ideia de reflexão surge então associada ao modo como se lida com os problemas da prática profissional e à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas soluções. A “incerteza, singularidade e conflito de valores” são “zonas indeterminadas” (Schön, 1987:6-7) da prática que requerem uma atenção especial que só a reflexão e o diálogo reflexivo com a situação problemática podem resolver. Segundo Schön (1987) é indispensável utilizar um conjunto de saberes que se podem construir e desenvolver como: manifestações de talento, de intuição, de perspicácia e de sensibilidade artística. Esta sensibilidade artística que o autor apelida de “artistry” que não é mais do que a competência profissional que se apresenta como um saber-fazer criativo, tácito, sólido e pessoal que permite ao profissional agir de forma clara em momentos imprevisíveis, pouco claros e de conflito. Este conhecimento profissional dificilmente pode ser transmitido, mas pode ser aprendido através da

análise reflexiva das práticas educativas. Ele está presente na acção profissional e é como se fosse um complemento ao conhecimento científico e técnico que o profissional possui. Este *conhecimento na acção* chama-nos a atenção para as acções implícitas na prática diária, que manifestam espontaneidade e apresentam um conhecimento tácito que nem sempre é de fácil descrição. É como se não se soubesse que tal conhecimento existisse até depois de se concretizar a acção. Manifesta-se através do saber como. Este vai sofrendo actualizações através das reformulações efectuadas na acção decorrentes de uma reflexão na e sobre a acção.

A *reflexão-na-acção* é uma descrição verbal de uma reflexão feita pelo profissional no decorrer da própria acção. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interacções da prática, a reflexão na acção torna-se um óptimo instrumento de aprendizagem, pois o profissional ao reflectir em voz alta ajuda a reformular a questão e o problema (Pérez Gómez, 1992). Existe uma relação prévia sobre a forma como se entende a acção que se realiza e permite que se faça a sua análise em relação à realidade com a qual se depara, onde ocorre uma reflexão no decorrer da acção e uma conversa com a situação.

No que diz respeito à *reflexão-sobre-a-acção* é efectuada num momento posterior à acção, quando se faz uma retrospectiva da situação de forma a poder analisar e reflectir sobre o que aconteceu. Esta reflexão é feita naturalmente quando se visualiza a acção de um modo diferente do habitual. Para Pérez Gómez (1992:105) este tipo de reflexão pressupõe um “conhecimento de terceira ordem” na medida em que “analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Esta forma de reflexão é uma forma de cogitar acerca dos actos praticados o que, por sua vez, ajuda à progressão e desenvolvimento do profissional sendo útil na determinação de “acções futuras”, na compreensão de “futuros problemas” e na procura de “novas soluções” (Alarcão, 1996:17). Para que o professor se torne um prático-reflexivo tem que ser um adepto da reflexão e deixá-la entrar diariamente na sua sala de aula e para isso o professor deverá contar com algumas atitudes pessoais encaradas como requisitos, que Dewey (1968, *cit. in* Jacinto 2003: 51) propõe: (i) abertura de espírito para escutar e respeitar diferentes perspectivas, tê-las em consideração admitindo, quando ocorra, a possibilidade de ter errado; (ii) responsabilidade, equacionando as consequências dos seus actos e do trabalho

desenvolvido, questionando e reflectindo sobre o porquê de fazer assim e não de outra maneira; e por fim (iii) sinceridade e entusiasmo para continuar a fazer um bom trabalho, para questionar e para modificar.

A reflexão, que deve apresentar-se como sendo essencialmente crítica, deve aparecer no sentido de possibilitar que os professores modifiquem e transformem a sua acção, de forma a construir novos saberes e desconstruir percepções erradas, convertendo-se num verdadeiro agente de mudança social. A reflexão deve estar sempre presente, mas os professores não têm que reflectir a todo o momento, não sendo possível encontrar soluções plausíveis para tudo o que acontece na prática. Por isso deve haver uma espécie de equilíbrio entre a reflexão e a rotina e entre o acto e o pensamento (Zeichner, 1993<sup>a</sup>).

Mas como é que deverá ser essa reflexão? Será que toda a reflexão é válida? Van Manne (1997; *cit. in* Zeichner e Liston, 1999) considera três níveis de reflexão: técnica, prática e crítica ou emancipatória. Ao primeiro nível correspondem as acções explícitas e a principal preocupação reside na aplicação correcta do conhecimento face aos fins pretendidos. Não há uma preocupação em interpretar ou justificar uma acção e os contextos não são encarados como problemáticos. O nível prático implica a planificação e a reflexão, residindo o problema na explicação das suposições, predisposições e valores que existem nos assuntos práticos. Existe uma real preocupação com as consequências da sua acção, o que implica a reflexão sobre o que se fez e por que é que se fez. O nível crítico ou emancipatório incorpora critérios morais e éticos e tem a ver com a análise e reflexão ética e política que se faz da própria prática, onde os contextos educativos se apresentam rodeados por complexos problemas. Revela uma preocupação efectiva pela prática levando o professor a questionar-se sobre ela, sobre o que realmente aconteceu e a perspectivar soluções.

Aos três níveis de reflexão anteriormente identificados, Sá-Chaves (1994) acrescenta dois outros níveis que remetem para capacidades reflexivas de nível avançado. São eles o nível *metacrítico* e o nível *metaprático*. O primeiro envolve a capacidade para o professor se reconhecer a si próprio como uma das variáveis do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, e de acordo com a autora, um dos factores mais decisivos no sucesso ou insucesso dessa relação. O segundo refere-se, para a autora, à capacidade de transformar em acto o conhecimento *metacrítico*, ou seja, de realizar na

prática as transformações com as quais se identifica cognitivamente, mesmo que estas digam respeito a si próprio e às dimensões pessoal e profissional.

A avaliação das reflexões dos professores pode fazer-se utilizando estes níveis iniciais, sendo mais fácil determinar que reflexões conduzem a um desenvolvimento cognitivo e a uma mudança profissional. Marcelo García (1999) aprofundando um pouco mais esta questão nivelar da reflexão, aponta que Weis e Louden continuaram este estudo e identificaram quatro formas de reflexão onde a relação pensamento reflexivo e acção, podem acontecer ao mesmo tempo, ou então de forma separada. A introspecção seria a primeira forma reflexiva. Implicaria uma viagem ao ser da pessoa (sentimentos, pensamentos) interligando-os com a actividade diária. A informação que se obtém é a de relatos de procedimentos e esquemas conceptuais. O exame seria a segunda etapa reflexiva. Tem uma relação de proximidade com a acção pois pressupõe referências a situações que aconteceram no passado e poderão vir a acontecer na sala de aula. A indagação é a terceira forma de reflexão e corresponde directamente com a premissa investigar para agir, sempre com a vontade de analisar e melhorar a prática. Por último aparece a espontaneidade, que está relacionada com a reflexão-na-acção de Schön. Tem a ver com aquilo que o professor pensa quando está a ensinar, dando-lhe a capacidade de improvisação e alteração da condução da aula.

A competência profissional, nesta óptica de prático-reflexivo, desenvolve-se precisamente através da qualidade da reflexão, com a experiência, com aquilo que aprendemos com a prática, (Jacinto, 2003) e com a capacidade de indagar as situações e delas conseguirmos produzir conhecimento.

A última orientação, social-reconstrucionista está intimamente interligada com a orientação que acabámos de descrever. A reflexão está bem presente mas com o objectivo de se tornar útil para a sociedade, incorporando “um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores entendidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (Marcelo García, 1999:44). Esta orientação combina, segundo Feiman-Nemser (1990) uma visão mais progressista da sociedade com uma crítica sobre a escola. Revê-se na tradição de reconstrução social de Zeichner (1993<sup>b</sup>). A formação prossegue assim o desenvolvimento das capacidades investigativas, de análise e reflexão crítica do professor, bem como das suas qualidades interventivas e de participação responsável

com o intuito de modificar e transformar a sociedade, tornando-a melhor, mais igualitária. A competência é avaliada pelas acções práticas que o professor desenvolve com potencialidades para transformar algo na sociedade. Também nesta orientação, Pérez Gómez (1992) identifica duas visões diferentes: uma abordagem crítica e de reconstrução social e outra de investigação-acção. Na primeira é fundamental o desenvolvimento cultural do futuro professor com uma orientação predominantemente política e social, das suas capacidades de reflexão crítica sobre a prática e das suas atitudes de compromisso político que conduzam a práticas inovadoras e transformadoras. Na segunda enfatiza a linha da investigação-acção protagonizada por autores como Stenhouse e Elliott que segue uma melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Conduz a que o professor adopte uma atitude reflexiva sobre o seu próprio ensino.

Entre nós, Estrela (2002) procurou agrupar os modelos de formação de professores tradicionais, fazendo sobressair o lugar que o formando ocupa no processo de formação, e identificou três grupos possíveis: (i) aquele em que o futuro professor é objecto de formação, (ii) outro que coloca o futuro professor como sujeito activo da sua formação e (iii) um outro que posiciona o futuro professor como sujeito/objecto da formação. No que diz respeito ao primeiro, Estrela inclui todos os modelos que se centram nas aquisições do formando, como o modelo de tipo corporativo, académico e os modelos construídos a partir dos conhecimentos que a investigação disponibiliza para a formação. Estes programas de formação de professores, que se sustentam pelo paradigma processo-produto, determinam o conjunto de conhecimentos essenciais que devem ser assegurados durante toda a formação. A profissão docente é definida como uma ciência aplicada ao ensino, onde a dicotomia professor eficaz - escola eficaz, se faz sentir. Segundo a autora esta “formação é isomórfica” (2002:21) pois os alunos, professores e escolas estão ligados pela racionalidade e eficácia onde o professor é um mero executor. As necessidades de formação são levantadas através da análise dos saberes científicos, quer da sociedade, quer da escola, descurando as reais necessidades dos alunos. Os modelos tradicionais conhecidos por programas de formação de competência (Competency-Based Teacher Education) incluem-se nestes modelos pois definem *a priori* as competências específicas a serem demonstradas pelos formandos. Toda a sua sustentabilidade advém de racionalidades de natureza instrumental e de regulação técnica da produção de conhecimento.



No segundo, os modelos que lhe estão subjacentes são aqueles que sofreram influências da psicologia humanista, do construtivismo e teorias cognitivistas e desenvolvimentistas. Estas correntes proporcionam linhas de investigação sobre atitudes e valores, crenças, que conduziram ao estudo do ciclo de vida (pessoal e profissional) do professor, valorizando-se as necessidades dos formandos e a transferência de saberes construídos. A autora refere que os modelos associados a esta concepção “têm em comum a centralidade que conferem à pessoa do formando enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional” (Estrela, 2002: 22). Nesta dimensão, o tornar-se professor (*becoming*) centra-se numa perspectiva reflexiva, estimulando o desenvolvimento metacognitivo do formando. Este tornar-se-á eficaz se ele próprio assim o considerar e se sentir seguro de si mesmo. Através da reflexão os alunos podem (re) definir estratégias do processo de ensino e aprendizagem e construir/desenvolver as suas competências em contexto profissional. Valoriza-se a autonomia do professor no processo de construção do seu conhecimento como contributo essencial para o seu auto-desenvolvimento, para apurar as suas reais necessidades e resolver as situações problemáticas mais emergentes.

No terceiro estão os modelos que defendem que a formação além de proporcionar competências científicas, técnicas e pedagógicas, deve também procurar desenvolver uma face investigadora de indagação sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais. Orientam-se, de certo modo, para a pesquisa e, como tal, a formação deve incorrer na promoção da capacidade de interrogação crítica e análise dos contextos e das acções decorridas na prática. Deste modo, só depois de descobertos os problemas é que o professor pode escolher e seleccionar os instrumentos de análise e investigação, com a finalidade de construir alternativas de acção que sejam potenciadoras de mudança. Curricularmente, estes modelos sublinham a existência de uma dupla lógica: um currículo formal que estabelece as competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor; e um currículo aberto que partindo das necessidades e interesses dos formandos os coloque em situação de pesquisa sobre o acto educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialéctica entre a teoria e a prática. A “ética do dever, do compromisso e da justiça social” (*idem, ibidem*:23) enquanto via para a igualdade, são alguns dos valores que subjazem à concepção de

profissionalismo, que encara o professor como “inovador e investigador” (Estrela, 2002:23).

Todas as orientações descritas enfatizam uma determinada concepção de formação de professores. Muitas delas foram alvo de fortes críticas o que fez com que se adoptassem novas dimensões e se fizessem progressos na procura do modelo, *quicá*, ideal. Mas se queremos formar profissionais competentes, responsáveis, capazes de responder aos desafios da sociedade contemporânea, teremos que ter direito a uma formação inicial que abarque de forma crítica e contextualizada os diferentes contributos das orientações perspectivadas. Sublinhamos a importância da reflexão, da co-construção do conhecimento que falta, da investigação e da intervenção, ancoradas numa base de competências profissionais e sobre o compromisso “de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos” (Edmunson 1990; *cit in* Marcelo García, 1999:80).

Em pouco tempo passámos de uma formação docente assente numa visão de *treino*, para uma mais ampla, em que os professores são convidados a reflectir e a entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas que desenvolvem, tendo sempre em consideração as reais necessidades dos seus educandos e as transformações que daí advêm. A crescente pesquisa e aceitação de abordagens qualitativas na educação e a influência das ciências cognitivas na educação podem ter contribuído para a mudança de “olhares” sobre a formação de professores (Zeichner, 1993<sup>a</sup>).

### **3.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

A formação de um professor não se esgota na formação inicial. Sendo esta uma etapa fundamental, porque orienta o percurso posterior, não se mostra suficiente uma vez que se encara o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de actualização e aperfeiçoamento. Deste modo passamos a encarar a formação de professores numa perspectiva permanente que se realiza ao longo da vida profissional, em função das suas reais necessidades. Aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar este processo.

A formação continuada deverá proporcionar que o docente tenha a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos e oferecer a oportunidade de se actualizar, aperfeiçoar técnicas, ganhar novas atitudes e produzir novos saberes. Nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993) formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Neste caso, a formação contínua é sequencial à formação inicial, adquirindo estatuto *qualitativamente diferenciado* em relação àquela. Também Formosinho defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, e claramente distinta desta, argumentando que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários" (1991:237) sendo que é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino.

Em 1986, a LBSE confere-lhe particular relevo, consagrando-a como direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação (artigo 35º, nº 1). Salientando o articulado no mesmo artigo, no ponto nº 2, que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Porém, é na década de 90 que se começa a estruturar um sistema de formação contínua de professores em Portugal. Mais concretamente a partir do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, que estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário. Este mesmo Decreto-Lei (artigo 25º) salienta que a formação contínua é um direito e um dever e define três objectivos fundamentais: (i) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; (ii) incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; (iii) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (artigo 26º, nº 1).

O mesmo ressalta áreas específicas para a formação (Decreto-Lei nº 207/96, artigo 6º): (i) ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma; (ii) ciências da educação; (iii)

prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência; e (iv) formação pessoal, deontológica e sociocultural.

Há uma grande diversidade das instituições responsáveis pela oferta da formação contínua. Ela é assegurada essencialmente por: instituições de ensino superior; centros de formação constituídos por escolas que se associam para o efeito; centros de formação das associações profissionais ou científicas; serviços da administração central ou regional de educação, em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo não promovidas pelas outras instituições e por outras instituições cuja intervenção seja considerada pertinente nesta área.

As metodologias utilizadas também se apresentam sob forma variável e como tal coexistem acções de formação cuja modalidade assenta em: curso, módulos, disciplinas singulares no ensino superior e seminários considerados mais tradicionais, a par com outras modalidades centradas nos contextos escolares, como é o caso das oficinas de formação, dos estágios, dos projectos e dos círculos de estudos.

Nestas décadas muitos foram os profissionais da educação que procuraram esta formação e desde logo os centros responsáveis procuraram responder com acções de formação diversificada e adequada às suas necessidades. Deste modo podemos acrescentar que se pretende uma formação continuada que contribua para o real e efectivo desenvolvimento competente e profissional do professor e contribua também para uma aprendizagem profissional em que os professores pela análise, reflexão e posterior mudança de práticas, cresçam e se sintam cada vez mais preparados para enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem.

Salientamos nesta formação continuada, os recentes programas nacionais de formação contínua em ensino da matemática, ensino do português e do ensino experimental das ciências, que assumem particular importância a partir da sua criação em 2005 e 2007 e que se destinam particularmente aos professores do 1.º CEB. De acordo com o Ministério da Educação, estes programas pretendem valorizar e aperfeiçoar as competências destes profissionais do ensino, melhorando as suas condições de ensino nas áreas visadas. A responsabilidade da formação fica a cargo das instituições de ensino superior e as actividades têm um acompanhamento e supervisão das práticas docente e algumas sessões de partilha, aperfeiçoamento e reflexão.

Creemos que não é possível nem tão pouco desejável dissociar a formação inicial da formação contínua. A formação do professor deve ser entendida como um longo processo que é a base do crescimento profissional do professor. Entendida como um instrumento de aprendizagem profissional, onde a reflexão e análise levam às mudanças de práticas, os professores desenvolvem-se profissionalmente, atribuindo um sentido à sua formação. Ora, é neste sentido que o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a substituir a noção de formação contínua.

Actualmente, há autores que preferem apelidar esta formação de “desenvolvimento profissional” (Marcelo García, 1999, 2009; Formosinho, 2001, 2009). Este vocábulo dá a ideia da existência de um processo evolutivo, de uma aprendizagem continuada experienciada em contexto, partilhada e orientada para a mudança. É um processo que acontece nos próprios contextos de trabalho onde o professor exerce as suas funções docentes e é promovido nesse próprio contexto institucional e é entendido “como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009). Ela ultrapassa a lógica “escolar”, rejeita submeter o formando a um programa previamente construído, transpõe a presumível compensação de défices e de carências de saberes e transcende a dimensão individual do crescimento profissional. Como refere Marcelo García (1999:137) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é “aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino”. Uma vez que nas palavras do autor, ela encerra “uma conotação de evolução e de continuidade que (...) parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

De acordo com Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional processa-se a longo prazo, integra diferentes tipos de experiências de índole formal e informal, permite a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais, sempre com o objectivo de promover o crescimento e o aperfeiçoamento profissional do professor. Tem a particularidade de ser contextualizada, ou seja, deve ser efectuada a partir do contexto educativo onde trabalha o professor, diferindo assim da formação contínua.

Tendo em consideração as reorganizações educativas, e as mudanças *societais*, pode dizer-se que está a emergir uma nova perspectiva do conceito de desenvolvimento profissional, que segundo o autor (Marcelo, 2009:10-11) tem as seguintes

características: (i) baseia-se na corrente construtivista, em que a aprendizagem do professor é feita de uma forma activa estando este implicado verdadeiramente em todas as tarefas docentes; (ii) é considerada um processo a longo prazo, que permite relacionar novas experiências com os saberes já adquiridos, permitindo a mudança educativa; (iii) é um processo contextualizado, baseado na escola e nas práticas diárias do professor o que facilita a relação entre a formação e a prática em sala de aula; (iv) está relacionado com as reformas educativas nas quais se implicam os professores enquanto profissionais, na medida em que procura reconstruir a cultura escolar; (v) as actividades de consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas e o professor é visto como um prático reflexivo; (vi) é concebido como um sistema colaborativo; e (vii) pode adoptar diferentes formas, não existindo um só modelo de desenvolvimento profissional que se possa aplicar em todas as escolas.

Realçamos que estar em constante formação é essencial ao sucesso profissional de cada professor. Cabe-lhe, a ele e ao contexto onde se inserem, determinar e avaliar quais são as suas necessidades formativas e educativas para poder decidir o que fazer para que haja desenvolvimento profissional. Esta procura de formação deve depois reflectir-se na alteração de práticas educativas, fazendo-se uma transferência de aprendizagens. Por isso é que é tão importante que o professor se mantenha actualizado e procure, na medida do possível e em prol da melhoria da qualidade de ensino, crescer como profissional competente e cidadão interessado.

A educação para a cidadania tem sido um dos temas oferecidos pelos centros de formação contínua, no sentido de ir ao encontro das reais necessidades dos docentes, fomentando a inovação pedagógica e mudanças de práticas educativas. Porém, um estudo realizado recentemente (2007) pelo CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral) no âmbito da formação contínua de professores em Portugal na área de Educação para a Cidadania Global revelou que a oferta de formação nas áreas relacionadas com este assunto está “longe de cobrir o país”, sendo maioritariamente existente no centro do país e em especial na capital. Foram analisadas 114 acções de formação realizadas entre 1998 e 2007 e segundo os dados recolhidos verifica-se que houve um pico entre 2002 e 2005, e que em 2007 houve uma diminuição da oferta formativa referente a estas temáticas em quase todas as entidades, exceptuando as Associações de Escolas e Organizações Não Governamentais (ONG) que, num

processo inverso, têm aumentando as acções de formação. A pesquisa salienta ainda o facto de todos os inquiridos considerarem ser relevante haver um aumento quantitativo e qualitativo da oferta formativa em áreas relacionadas com a cidadania. Referiram os seguintes motivos, como justificação: (i) a inexistência da área como temática definida pelo Ministério da Educação para a formação de professores, (ii) a capacitação de agentes educativos em serviço para que se mobilizem e actuem com a intencionalidade necessária à construção de uma sociedade mais justa e solidária (iii) a consciencialização das novas gerações, considerando que o espaço escolar é um lugar privilegiado para a formação dos cidadãos e das cidadãs (iv) a necessidade de trabalho mais sistemático para uma mudança efectiva de atitudes e (v) a necessidade constante e permanente de actualização das temáticas de cidadania (CIDAC, 2007).

### **3.3. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORES**

A formação especializada também está consignada na LBSE, mais concretamente no artigo 33º, pela indispensabilidade de “formação de agentes educativos devidamente qualificados” para o exercício de funções necessárias ao sistema educativo e para a construção de uma escola de qualidade. Para tal, realizam-se “cursos de especialização de nível pós-graduado”.

É, segundo Formosinho (2009<sup>b</sup>:194-195) “uma formação profissionalizante que confere competências de acção para um domínio específico da actividade docente”. Nestes cursos só são admitidos profissionais com cinco ou mais anos de experiência profissional. São ministrados em instituições de ensino superior e os cursos têm a duração de 250 horas presenciais. Confere uma habilitação profissional para o desempenho de cargos especializados, facilitando o desenvolvimento de “novas competências que permitem uma actuação mais adequada e eficaz” (*idem, ibidem*:196).

Esta formação especializada qualifica os docentes para o exercício de outras funções educativas que também são necessárias ao bom funcionamento das instituições educativas, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

São as seguintes as funções para as quais podem ser organizados cursos de qualificação: educação especial; administração escolar; animação sociocultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; gestão e animação da formação; comunicação educacional e gestão da informação e inspecção da educação. As necessidades do sistema educativo podem fazer alargar estas áreas, pois a legislação prevê esta situação. Resta acrescentar que estes cursos podem fornecer um diploma de estudos superiores especializados; o grau de licenciatura; um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura; um diploma de conclusão da parte curricular de mestrado; o grau de mestre; ou o grau de doutor (Decreto -Lei nº95/97, de 23 de Abril).

Desde a formação inicial de professores a oferta pós período de indução é cada vez maior. Vêm-se multiplicar acções de formação e cursos de especialização que se tornam preciosos na actualização, qualificação, autonomia e dotação de mais competência dos profissionais da educação.

Creemos que todo este panorama formativo para além de contribuir para a melhoria da qualidade em educação contribui fortemente para fazer frente aos desafios mais prementes que as sociedades contemporâneas colocam às instituições educativas, nomeadamente o da cidadania.

Centrando o nosso estudo nos professores do 1.º CEB, analisaremos em seguida o seu percurso formativo olhando para as propostas da tutela e para as suas implicações a curto e longo prazo na formação inicial de professores.

### **3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ENQUADRAMENTO LEGAL**

As últimas décadas do século XX pautaram-se pelas mudanças profundas que ocorreram na sociedade (cf. capítulo 1) e na educação (cf. capítulo 2) com implicações directas na formação inicial de professores do 1.º CEB. Os *curricula* de formação naturalmente acompanharam estas tendências e sofreram transformações significativas. Certamente apareceram diversas concepções de *curricula* que se espelharam na



formação inicial de professores do 1.º CEB, ditando culturas, valores, problematizações, experiências formativas, programas, actividades formais, informais e ocultas.

A formação profissional dos professores no ensino superior é relativamente recente, contudo ela remonta ao século XIX, embora só se consolide no início da segunda metade do século XX nas escolas do magistério primário. Nestas instituições próprias, proporcionava-se uma formação profissionalizante, mas não de nível superior. Nos anos 70, essa formação sofre algumas remodelações e é aumentada a duração do curso de 2 para 3 anos, tendo em vista uma possível integração no ensino superior, o que só veio a acontecer anos mais tarde.

Extintas as Escolas do Magistério Primário, por despacho governamental (Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio), a formação inicial de professores do 1.º CEB passou a ser da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação (ESE) e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas Universidades. Estávamos então na década de 80. Esta transformação trouxe novidades óbvias no domínio curricular e formativo. A criação das ESE, como instituição de ensino superior (Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro) por um lado, retomou a ideia de que os professores do ensino primário necessitavam de uma “preparação mais graduada, superando as limitações que vêm sendo sentidas nas escolas do magistério primário” (Preâmbulo do Decreto-Lei) por outro, procurou dar resposta ao recente alargamento da escolaridade mínima, às exigências do desenvolvimento científico e social e agenciou pôr término à sectorização das componentes de formação inicial, quebrando o isolamento da formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB.

As ESE's e Universidades, entre outros cursos de pendor técnico, destinavam-se essencialmente à formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário. Os cursos tinham a duração de três anos e conferiam o grau de bacharelato.

A formação dos professores do 1.º CEB ganhou, então, novo estatuto académico: de ensino médio passou a ensino superior intermédio o que trouxe alterações substanciais. Configurava-se a emergência de uma nova profissionalidade. Três anos mais tarde, as ESE's e alguns Centros Integrados passaram a ministrar formação pedagógica a professores do ensino preparatório e secundário, em regime de formação de serviço e ficaram também responsáveis pela formação contínua. Mais tarde, nos anos 90, os

curso de professores do ensino básico passaram a licenciatura de 4 anos (denominando-se cursos bivalentes, nas ESE's), com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2.º CEB, em áreas específicas, (Educação Musical, Educação Visual, Matemática e Ciências da Natureza, Português e Francês / Inglês, Português, História e Ciências Sociais, Educação Física) mas que permitia a habilitação para o 1.º CEB, após a realização dos 3 primeiros anos. Pretendia-se um professor especialista no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1.º CEB ou docência em áreas específicas do 2.º CEB. Também os cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB e o de educadores de infância, a partir de 1997, passaram a ter a duração de 4 anos e a conferirem o grau de licenciatura aos seus formandos.

É após esta trajetória que professores do 1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância possuem formação específica de nível superior. Tal facto foi consignado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei nº46/86) ao referir no capítulo IV (art.30º, a) que a formação inicial destes profissionais é: “de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”.

Com os objectivos gerais sobre a formação de educadores e professores consolidados no IV Capítulo (artigos 30º, 31º, 32º, 33º e 35º) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), tornava-se mais fácil fazer um renovado desenho curricular e formativo que procurasse na sua essência responder aos anseios de uma nova formação. Porém isso só se perspectivou três anos após. Em Outubro de 1989 surge o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto Lei n.º344/89, de 11 de Outubro) que estabelece no seu preâmbulo, referindo-se à formação de professores, que ela “seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objectivos de cada nível de escolaridade”. Este diploma estabelece no artigo 15.º a estrutura curricular dos cursos de formação que deverá ser contemplada por todos os cursos de formação inicial, independentemente do grau que confere e do ciclo a que se destina (quadro 2).

A estrutura divide-se em três componentes fundamentais (quadro 2): uma de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; outra de ciências da educação e uma outra de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

**Quadro 2 Distribuição da carga horária dos cursos de formação inicial pelas componentes gerais enunciadas**

<b>Domínios de habilitação para a docência</b>	<b>Formação Cultural e Científica</b>	<b>Formação Pedagógico-Didáctica e de Prática Pedagógica</b>
<b>Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB</b>	entre 50% e 60%	entre 50% e 40%
<b>Professores do 2.º e 3.º CEB's</b>	máximo de 70%	mínimo de 30%
<b>Professores do Ensino Secundário</b>	máximo de 80%	máximo de 20%

Fonte: Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, art.º 18º

A formação das ESE's foi, desde o primeiro momento dos cursos, pensada tendo em consideração a integração curricular destes elementos formativos. A ideia era fazer uma aproximação que conduzisse a um sistema educativo similar, pretendendo assim conduzir a alguma uniformidade, não só nacional, como internacional. Esta uniformidade pretende evitar grandes discordâncias em termos de formação básica, que, a acontecerem, prejudicariam a mobilidade do professor enquanto cidadão e profissional.

Voltando ao diploma, podemos constatar que, numa óptica legislativa, estipula os pesos em percentagem de tempo a atribuir dentro da carga horária total dos cursos a cada uma das duas componentes de formação (quadro 2) tornando-a diferente de acordo com o nível de ensino a que corresponde. Conforme Esteves (2006:154) embora um pouco irónica, uma das razões para estas distribuições poderá ser a idade dos alunos pois, “quanto mais velhos em idade forem os alunos, maior deve ser o peso relativo da formação dos professores no domínio da (s) disciplina (s) a ensinar; quanto mais jovens os alunos, tanto mais longa a duração da formação pedagógico-didáctica do professor”, acrescentando a autora, que o próprio legislador nada deixa antever em relação a esta premissa. Pacheco (1995) diz que o equilíbrio de todas as componentes curriculares terá de passar pela discussão acerca dos subsistemas básicos da formação de professores a

que correspondem: o auto-desenvolvimento, as ciências da especialidade, as ciências da educação e a prática pedagógica. Segundo o autor todas estas componentes se integram no mesmo processo e pretende atingir um só objectivo: “a formação do professor nas suas múltiplas funções” (Pacheco, 1995:105).

Quando se depreendem todas estas componentes não quer dizer que toda a formação de professores se pautar por uma uniformização de planos e sistemas de formação. Tal foi-se demonstrando quase impossível de conseguir, devido em parte à diversidade de instituições de formação, às diferentes visões sobre o ensino que ofereciam, uma multiplicidade formativa e diferentes modelos estruturais de formação (integral e sequencial) e aos diferentes contextos em que se inserem. Se no país era assim, o mesmo se deduz dos restantes países da Europa. Já em 1988 este assunto era preocupação da União Europeia, que na sua comunicação sobre a educação nas Comunidades Europeias, dizia que se detectaram “grandes diferenças de duração e conteúdos de formação inicial, bem como da preparação dos professores relativamente ao ensino de mais uma disciplina e ao ensino de crianças em idades ou graus de desenvolvimento diferentes” (C.E.E.; 1988:9). O relatório apelava para a convergência das filosofias e práticas da formação inicial e para o diálogo cooperativo entre as equipas que se dedicam a esta formação, de modo a “reduzir entre os vários países, as diferenças no tratamento de cada um dos níveis de escolaridade obrigatória” (*idem, ibidem*:10). Esta ideia de uniformidade acompanhada pela crescente necessidade de implementar políticas de formação de professores com padrões de qualidade elevados e cada vez mais rigorosos, persistiu até que se implementou.

No início do novo milénio e com as orientações do *Processo de Bolonha* no horizonte, os cursos de formação inicial de professores sofrem profundas remodelações. Seguindo ideais anteriores e com o objectivo de, em 2010, estar constituída a European Higher Education Area (Área Europeia de Ensino Superior), há que dar início ao projecto de melhoramento educativo, que delibera ser relevante: assegurar uma total mobilidade dos estudantes entre as instituições de ensino superior nacionais e internacionais, garantir o reconhecimento dos estudos efectuados, centrar a aprendizagem no trabalho efectivo do aluno e atribuir créditos (ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos) às aprendizagens, prosseguindo propósitos como a empregabilidade e a competitividade.

Com a instituição dos desígnios de Bolonha (em vigor desde 2007) deixou de haver diferentes estruturas curriculares para os diferentes níveis e ciclos de ensino para passar a haver uma matriz comum de formação para todos. João Pedro da Ponte, coordenador da área de Formação de Professores no âmbito do grupo constituído pelo Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior para a implementação do *Processo de Bolonha* em Portugal, em entrevista à Página (jornal on-line), diz que nos novos planos de estudo “existem todos os requisitos necessários a uma formação de qualidade para o desempenho de funções docentes – incluindo não só os saberes da especialidade, mas também a formação educacional geral e específica, a formação prática e a iniciação à investigação educacional”. A formação inicial de professores passa a ser organizada em dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo corresponde a uma formação comum e generalista, não vocacional, necessária para especializações vocacionais e profissionalizantes no ciclo seguinte, com a duração de três anos (180 ECTS) e que confere o grau de licenciatura e qualifica para o exercício de funções de técnico de educação. Ao fim desta formação o formando poderá optar por prosseguir os estudos superiores ou por ingressar no mundo do trabalho. Pode desempenhar “funções [não docentes] em escolas ou outras instituições (incluindo autarquias, empresas e outras organizações), onde seja requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo mas não necessariamente uma capacidade de planear, conduzir e avaliar autonomamente actividades educativas com este ou aquele grupo” (Ponte, 2004:s/p). O segundo ciclo que engloba os elementos de natureza profissional pedagógica do professor, com a duração de dois anos e que confere o grau de mestre em educação e habilita o formando para a docência, na área específica que escolheu. Pretende preparar o formando para todas as actividades profissionais específicas do professor do ensino básico ou educador de infância. Comporta uma grande vertente prática e a iniciação à investigação educacional.

A novidade do postulado em Bolonha reside essencialmente: (i) na existência de uma articulação coerente entre o 1.º e o 2º ciclo de formação, pois o primeiro condiciona o segundo; (ii) na formação profissional que apresenta novo rosto, pois estará obrigatoriamente presente em todos os cursos de professores, com incidência no 2.º ciclo de estudos, o que até aqui não se verificava em algumas formações, pois não contemplavam a vertente profissionalizante; (iii) na promoção do alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passa a incluir a habilitação

conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB, ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do básico; e por fim (iv) na maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o objectivo de tornar mais fácil a mobilidade dos docentes entre os diversos ciclos.

Da educação de infância ao 2.º CEB, o curso, de *banda larga*, que vai servir para formar todos os profissionais de ensino passa a designar-se Educação Básica. As componentes de formação a incluir nos planos de estudos estão definidas no artigo 14.º (quadro 3) do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Estas componentes foram pensadas em função das exigências do desempenho profissional e são seis: formação educacional geral, didácticas específicas, iniciação à prática profissional, formação cultural, social e ética, formação em metodologias de investigação educacional e formação na área da docência.

### **Quadro 3 Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica**

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Número de Créditos (total = 180)</b>
Formação educacional geral	15 a 20 créditos
Didácticas específicas	15 a 20 créditos
Iniciação à prática profissional	15 a 20 créditos
Formação na área da docência	120 a 135 créditos

Fonte: Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 15º

Da análise das componentes do plano de estudo (quadro 3) podemos verificar que é à formação na área da docência que é atribuído um maior número de créditos. Tal facto pode ficar a dever-se à importância acrescida que esta componente representa pois “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência” (artigo 14.º, ponto 7).

As temáticas associadas à cidadania fazem parte inerente desta estrutura curricular, sem no entanto se constituírem como uma disciplina específica. Não havendo nenhuma referência explícita relativa à cidadania, a que mais se aproxima é a componente de formação

cultural, social e ética diz respeito ao tratamento de temas contemporâneos e de utilidade prática, onde se inclui o estudo da cidadania, e a sensibilização para os problemas do mundo e da sociedade. Segundo o articulado, este elemento prepara para as áreas curriculares não disciplinares, permite um alargamento a áreas do saber e culturas diferentes e encaminha para uma reflexão mais cuidada sobre as dimensões ética e cívica da profissão. Dada a importância e abrangência desta componente, nada fazia esperar que não tivesse créditos directos atribuídos. De acordo com o disposto, os créditos desta componente, bem como os da componente de investigação, diluem-se nos créditos atribuídos às componentes de iniciação à prática profissional, de formação educacional geral, e de didácticas específicas. Estas duas últimas abrangem conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relevantes, por um lado para todos os docentes e, por outro lado, específicas relativamente ao ensino, área curricular ou disciplina na qual o professor se vai formar. Quanto à iniciação da prática profissional pretende a integração progressiva, orientada e apoiada do formando na actividade educativa e deve proporcionar: a observação, análise e reflexão da prática pedagógica; colaboração em situações de ensino e de educação; vivência de experiências de planificação e organização de actividades de acordo com as funções docentes lectivas e não lectivas; a entrada do formando no contexto educativo, a sua real compreensão e o desenvolvimento profissional do formando.

Com estas componentes gerais o candidato a professor obtém certamente uma formação de base essencial em todos os domínios que se relacionam com a docência no 1.º CEB. Ao mesmo tempo que permite situar o formando em relação ao campo da prática profissional, em relação ao seu local de trabalho e na construção de novos saberes sobre educação (Ponte, 2004) e prepara cientificamente o formando para se sentir mais à vontade e confiante no 2.º ciclo de estudos.

No que concerne a este ciclo de estudos, apresentamos, a título de curiosidade, a estrutura curricular que é determinada pelo normativo (quadro 4).

Também aqui é notória a discrepância entre as diversas componentes, os níveis de ensino que habilitam para a docência e o número de créditos atribuídos.

A grande fatia pertence, sem grandes dúvidas, à prática de ensino supervisionada. De facto, ela é fundamental nesta fase da profissionalização docente, se considerarmos que

o conhecimento do professor é fundamentalmente *praxeológico*. É aqui que se inicia o percurso pedagógico do futuro professor. É aqui que ele vai mobilizar os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos adquiridos e desenvolver novas competências profissionais. É aqui que o formando estabelece um primeiro contacto efectivo e afectivo com a realidade escolar e comunidade envolvente. É aqui que se começam a descobrir os encantos ou desencantos da profissão docente. É aqui que se inicia o itinerário formativo em que o formando passa de aluno a professor, adoptando um estatuto ambíguo: aluno para a instituição formativa e professor para a escola básica.

**Quadro 4 Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre**

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Formação educacional geral</b>	<b>Didáticas específicas</b>	<b>Prática de ensino supervisionada</b>	<b>Formação na área da docência</b>	<b>Total de créditos</b>
<b>Domínios de habilitação para a docência</b>					
<b>Professor do ensino básico: 1.º CEB</b>	5 a 10 créditos	15 a 20 créditos	30 a 35 créditos	-	60 créditos
<b>Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º CEB</b>	5 a 10 créditos	25 a 30 créditos	40 a 45 créditos	0 a 5 créditos	90 créditos
<b>Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico</b>	5%	20%	45%	25%	entre 90 a 120 créditos

Fonte: Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 16.º

Até ao momento ainda estão a ser formados os primeiros professores do 1.º CEB que se baseiam nestas estruturas curriculares. À constante chamada de atenção para uma formação mais sólida e com mais qualificação profissional para fazer face às reais exigências da sociedade contemporânea, chegamos a uma formação inicial de professores onde só o serão se completarem 4 anos de estudo (se escolherem ser professores do 1º ciclo) ou 5 anos (se optarem por ser professores de dois ciclos – 1º e 2º).

De um grau de bacharel (até 1997) passando pela licenciatura (até à data ainda em vigor até terminar o curso de formação de professores do 1.º CEB – “não Bolonha”) eis que se chegou a um patamar de excelência, onde para se ser professor, é preciso ser mestre.

Abrimos aqui um parêntesis para reflectirmos sobre as vantagens e desvantagens desta entrada no ensino superior. É obvio que a integração destes cursos no ensino superior trouxe mais-valias e oportunidades para a valorização da formação dos professores, mas



revelou também alguns problemas. Nas palavras de Formosinho (2002; 2009<sup>c</sup>) estes cursos de formação inicial de professores de crianças, assumiram algumas das características e também algumas falhas do ensino universitário, entre outras, a ascendência da cultura e da tradição universitária sobre esses cursos. O autor remete-nos ainda para um outro problema, que chamou de *academização da formação* cujas principais características assenta na transformação da formação inicial de professores “numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (Formosinho, 2002:20), uma vez que na lógica académica se valoriza mais a preparação teórica do que a prática que caracterizava os aspectos mais profissionalizantes da formação, que os cursos possuíam até à entrada para o ensino superior. Acrescenta ainda que esta academização “não promove a construção adequada da escola para todos” (Formosinho, 2009<sup>c</sup>:74) pois acentua a componente intelectual descurando a componente relacional e moral; não prepara para a autonomia nem para a cooperação e não satisfaz os requisitos da escola comprometida socialmente. Em oposição a este pressuposto academista, propõe que o ensino superior adopte para a formação de professores de crianças, uma *lógica profissionalizante* que permita, entre outros aspectos, mais investigação sobre os implicados no processo de formação (escolas, professores e alunos), o alargamento das perspectivas profissionais e a realização de projectos de intervenção (*idem; ibidem*:74).

### **3.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Como temos vindo a evidenciar, a educação para a cidadania deverá ser um assunto de responsabilidade partilhada, embora pensemos que a escola deverá ter um papel activo na construção da cidadania democrática. A escola deve viver em clima favorável à cidadania, deve ser um espaço aberto e polivalente, onde se possa construir um espaço educativo capaz de preparar os jovens para o pleno exercício da cidadania. Sabemos que assumir o compromisso de educar para a cidadania não pode ser apenas uma bandeira, espera-se, face aos tempos que correm, que seja uma realidade a concretizar no plano das concepções, das teorias e na vida concreta das escolas.

Temos noção que o êxito ou o fracasso de uma matéria depende, entre outros factores, do corpo docente. Os professores como principais actores do acto educativo têm de se

sentir preparados para levar a bom porto esta difícil mas aliciante tarefa que é educar para a cidadania na cidadania. Segundo Figueiredo (2002) os professores podem tomar várias atitudes em relação à leccionação de conteúdos de cidadania, nomeadamente se esta assumir um carácter transversal. De entre as atitudes possíveis destacamos a formação específica que a maioria dos docentes diz não possuir, acrescentando a autora que a formação apareceria “como uma necessidade e até uma exigência” (*idem, ibidem:47*) uma vez que os professores se podem sentir inseguros para leccionar uma temática que não faz parte da sua formação inicial. De facto, e como salientam Figueiredo e Silva (1999:39) “pede-se aos professores que sejam formadores de competências, capacidades e atitudes democráticas, [mas] alimenta-se pouco a formação destes formadores”.

Concordamos com Fonseca (2000) quando diz que cabe, também mas não só, aos professores a missão de educar para a cidadania. Ora isto implica uma transformação das relações pedagógicas e o assumir de “novas responsabilidades” (Perrenoud, 2005:41). O professor empenhado numa educação cidadã não pode simplesmente “dar” aulas e depois ignorar a vida escolar, bem antes pelo contrário, envolver-se numa educação para e na cidadania vai mais além da transmissão de conteúdos, faz com que os docentes tenham de adquirir e desenvolver novas competências e, como sublinha Perrenoud assumir uma “nova identidade profissional” e uma nova “relação com o saber e com os alunos” (2005:42).

É realmente importante considerar a cidadania e integrá-la na formação de professores, pois “a formação destes agentes é decisiva para a construção da escola de cidadania que se deseja” (Barbosa, 2000<sup>a</sup>:352). A formação inicial e as instituições responsáveis pela formação dos docentes têm responsabilidades acrescidas na matéria, e como tal devem pois estar atentos e procurar estabelecer planos curriculares “conteúdos de carácter sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral” (Fonseca, 2000:48) e de desenvolvimento de competências cidadãs, já que “o futuro encarregar-se-á de mostrar que as capacidades e as competências adquiridas em meio cultural serão vantagens para os cidadãos de amanhã” (CNE, 2001:148). É também relevante fazer com que os futuros professores tomem consciência da sua responsabilidade como educadores para a cidadania. Mais do que o cerne da formação de professores, aquele sedutor conceito, exerceria a sua tarefa prioritária de despertar os

jovens para o exercício de uma cidadania democrática, para a tolerância, para a consciência cívica, contribuindo para a formação de uma consciência cívica e responsável dos jovens portugueses

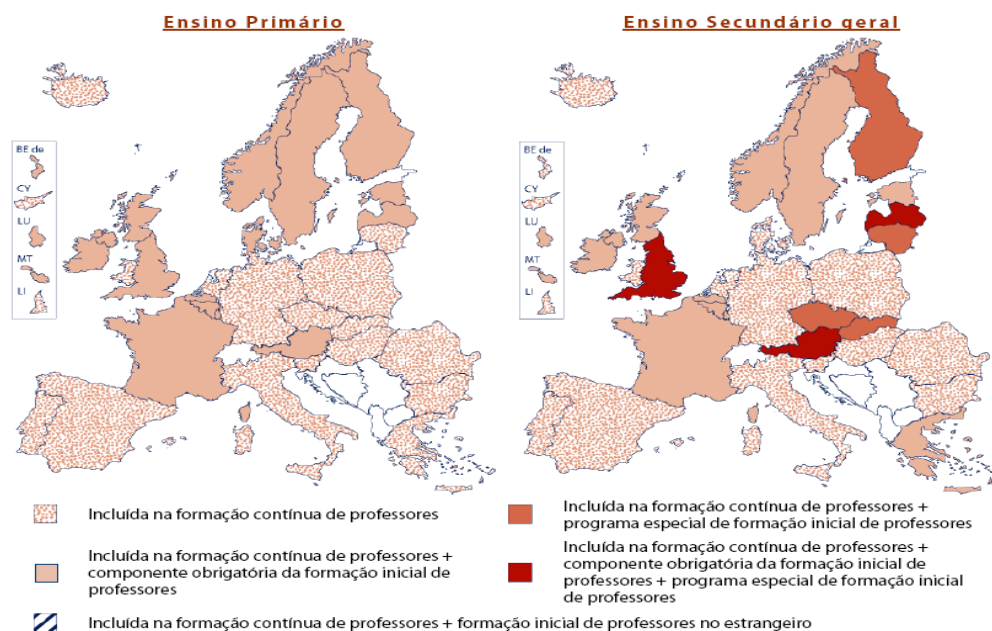
É curioso pensar que os jovens e também os professores não estavam perceptíveis ou se encontravam adormecidos perante a necessidade emergente da educação para a cidadania. Provavelmente não se sentiam motivados para tal ou não sentiam o apelo da sociedade global que se transforma repentinamente e que tende a “excluir” quem não participa ou quem não se interessa pela vida em democracia. Torna-se um imperativo aprofundar os conhecimentos da democracia, da participação e para tal deverá exercer-se uma aprendizagem participativa, significativa e activa onde todos os que se dizem cidadãos possam reflectir, agir, e cooperar responsabilmente. Cabe, portanto, ao professor funcionar como um mediador do acesso ao conhecimento dos jovens, desenvolvendo para tal, saberes, competências e atitudes que fomentem a educação para e pela cidadania (Figueiredo, 1999).

Retomando o estudo europeu efectuado no âmbito da cidadania, pelo Conselho da Europa, em 30 países europeus, podemos constatar que no que respeita à formação dos professores que podem leccionar educação para a cidadania deve ser exigida a mesma qualificação que é exigida a qualquer outro docente. De acordo com o disposto no documento, a educação para a cidadania pode ser efectivada tendo em consideração três distintas abordagens: “(1) ser incluída na formação inicial de professores, (2) revestir a forma de um programa especial destinado apenas àqueles que pretendem ensinar educação para a cidadania, ou (3) ser incluída somente na formação contínua de professores” (Eurydice, 2005:48). Realça o estudo que no nível primário a cidadania é trabalhada essencialmente pelo professor de formação geral, mas no nível secundário está reservada àqueles docentes que possuem uma especialização, mas que pode não ser nesta área específica.

A formação inicial de professores, na maioria dos países estudados, não oferece um programa específico de educação para a cidadania e como tal, nestes países a educação para a cidadania é leccionada por docentes especializados em Ciências Sociais, História, Filosofia ou Educação Moral. Em países como a República Checa, Letónia, Lituânia, Áustria, Eslováquia, Finlândia e Inglaterra, podemos encontrar programas específicos

na formação inicial de professores de educação para a cidadania (figura 2) que podem adquirir uma formação especializada na área.

**Figura 2 Formação em educação para a cidadania destinada a docentes do ensino primário e secundário geral, 2004/05**



Fonte: Eurydice, 2005:48

Na Finlândia está em curso um projecto que pretende desenvolver e melhorar o estatuto de cidadania activa na formação inicial de professores do ensino primário. Salientamos que na Roménia apesar da formação inicial não contemplar a educação para a cidadania, quando admitidos nas escolas, os professores terão de fazer um exame de admissão que envolve actividades relacionadas com a cidadania baseadas num curriculum especializado que inclui a avaliação de competências. Porém, em 14 países, as qualificações mínimas exigidas para ser professor, incluem aspectos de cidadania. No que diz respeito à formação contínua todos os países estudados oferecem formação em educação para a cidadania no âmbito da formação contínua, sendo mesmo obrigatória no Listenstaine, para os novos docentes.

Em Portugal foi criado um espaço de debate intitulado “Fórum Educação para a Cidadania”(FEpC) cujo principal propósito foi agora recentemente editado em e que propõe um conjunto de objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania. Foram várias as personalidades nacionais

convidadas no Fórum e também foram diversas as actividades oferecidas. No que respeita à formação de professores, o documento pronuncia um elenco de dez objectivos gerais e estratégicos que garantem “a formação inicial e contínua de docentes e outros/as grupos de profissionais e agentes educativos direccionada para a aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global na escola, assegurando a criação, a adaptação, o desenvolvimento e a difusão de recursos e materiais didácticos para o efeito” (FEpC, 2007:32). Para o grupo de trabalho, quer a formação inicial, quer a formação contínua, direccionada para a aquisição de competências para trabalhar a cidadania, tornam-se essenciais na medida em que garantem a transversalidade da mesma nos contextos educativos. Saliendam o facto de acharem necessário que para a abordagem de alguns conteúdos temáticos da área de Formação Cívica seja essencial que os docentes possuam uma formação específica que lhe confira competência para o efeito. Referem-se também à renovação e actualização dos conteúdos de formação inicial e contínua dos professores no sentido de irem ao encontro da aquisição e desenvolvimento de competências que tornem os docentes mais “sensíveis à justiça, à igualdade, à interculturalidade e ao ambiente” (*idem, ibidem*:33).

Segundo as recomendações do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática, a realização dos objectivos específicos da educação para a cidadania pressupõe que os agentes responsáveis pela educação das crianças e jovens tenham uma preparação adequada. Na perspectiva de credenciar estes profissionais com competências desejáveis para abordar a educação para a cidadania, propõem: (i) o estabelecimento de programas específicos relativos à educação para a cidadania democrática no âmbito da criação ou da reforma dos sistemas de formação inicial e contínua dos docentes; (ii) a incorporação de uma sensibilização para os princípios, objectivos e métodos da educação para a cidadania democrática nos programas de formação inicial e contínua dos docentes de todas as disciplinas e domínios; (iii) a disponibilização dos suportes pedagógicos necessários, especialmente nas instituições formais de formação de docentes; (iv) o incentivo ao desenvolvimento de centros de consultoria e recursos metodológicos e pedagógicos abertos ao conjunto dos agentes envolvidos na educação para a cidadania democrática; (v) o reconhecimento do papel e do estatuto dos agentes que operam em contextos não formais e informais (Conselho da Europa, 2002).

Ora, neste sentido, todos os professores, qualquer que seja a sua área ou disciplina, também educam para a cidadania (Figueiredo, 2002; Fonseca, 2000). A fazer-se bem, deveria educar-se para a cidadania, pelos pressupostos da cidadania. Várias são as formas dos professores manifestarem e exercerem a sua cidadania: as metodologias que seleccionam, as atitudes que adoptam, a pedagogia que elegem, a maneira como fomentam o diálogo, a participação e a reflexão nas suas aulas, o modo como gerem conflitos e os direitos pelos quais se pautam. Importa é que os docentes se impliquem directamente na promoção da cidadania em contexto educativo.

Em todos os aspectos, o papel do professor continua a ser fundamental na educação e formação do cidadão que se pretende, ou seja; “se quisermos educar cidadãos passivos de um estado autoritário, poderemos usar a endoutrinação moral” mas se a aposta for noutro sentido como “a criação de cidadãos livres, críticos e respeitadores dos direitos humanos, devemos proporcionar-lhes ambientes escolares onde possam pensar, argumentar, tomar decisões, escolher” (Marques, 1998:13) assegurando o professor um ambiente “estável e livre” (*idem, ibidem*:11).

## **SÍNTESE**

Podemos constatar que existem diferentes modelos e orientações ao nível da formação de professores que concomitantemente trazem implicações para o processo formativo e para o desempenho profissional. As perspectivas actuais apontam para uma formação de professores com ênfase na abordagem integradora com base na acção reflexiva e na colaboração entre pares.

Verificámos também que foram muitas as mudanças que ocorreram ao nível da formação de professores de 1.º CEB e que certamente irão contribuir para fazer a diferença que se espera ao nível destes profissionais da educação.

Reconhecemos a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito às questões emergentes de uma nova conceptualização no que se refere à ideia de educação para a cidadania.

Centremos agora a nossa reflexão no perfil geral de desempenho que este renovado profissional terá que ter e que aponta para uma visão mais alargada e mais responsável da profissionalidade docente.

**CAPÍTULO 4 - CIDADANIA E COMPETÊNCIAS: UM CAMINHO PARA  
(RE)DEFINIR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**



## **NOTA INTRODUTÓRIA**

É nosso desejo estudar os papéis e as mudanças que se têm processado na função do professor, analisando o seu perfil profissional. Procuramos distinguir a dimensão profissional, social e ética por nos parecer aquela que mais se relaciona com questões de cidadania democrática.

Em seguida pretendemos encontrar uma definição da noção de competência e, com base nesta discussão, ambicionamos identificar um conjunto de competências que poderão ser a chave para o professor empenhado numa educação para e na cidadania e que poderá ser um caminho para (re)definir a formação do professor.

### **4.1. O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Os programas de formação inicial de professores, ao serem elaborados, têm com certeza de partir da análise da função docente e das tarefas que estes se propõem desenvolver. Ora, em grosso modo, isto irá traduzir-se numa determinada concepção de desempenho profissional e, portanto, um desenho do perfil das competências úteis e indispensáveis para o sucesso desse desempenho (Esteves, 2006). Sem a construção desse perfil dificilmente se poderão configurar funções, competências e papéis (Pacheco, 1995) docentes.

O perfil designa um conjunto articulado de competências que em cada contexto de actuação constituem o desempenho socialmente esperado dos profissionais. É uma descrição dos referenciais que orientam o desempenho dos profissionais (neste caso dos educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário) num dado tempo. Sugerem, por isso, a necessidade de evolução e de incluírem novas competências de acordo com as necessidades e os desafios colocados pela sociedade aos docentes ao longo da vida. Ora, a elaboração de um perfil de saberes e competências torna-se imprescindível uma vez que é sobre esse perfil profissional que se edificarão “as especificidades – de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção – que hão-de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimentos nas instituições formativas” (Roldão, 2003:20).

No contexto nacional, a discussão sobre esta controvérsia iniciou-se em finais da década de noventa, no seguimento da revisão à LBSE pela Assembleia da República. Considerações feitas, foi aprovado, em 2001, o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei nº 240/2001). Com este documento fica definido institucionalmente o perfil de competência exigido para o desempenho docente constituindo-se como um referencial para as instituições de formação inicial de professores poderem orientar os seus programas de formação.

Aliás, no âmbito da reestruturação induzida pelo *Processo de Bolonha* espera-se que se aprofunde esta questão e se discuta acerca das competências dos professores, uma vez que foi decidido que todas as instituições de formação inicial de professores deveriam estabelecer as competências a adquirir e desenvolver no percurso formativo. O Decreto-Lei 240/2001, de 31 de Agosto, referencia os elementos comuns à actividade de todos os docentes do ensino não superior. Foram organizados em quatro dimensões inter-relacionadas, caracterizadas por um número variável de traços, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Da *dimensão profissional, social e ética* podemos dizer que é aquela que mais nos interessa aprofundar por estar directamente ligada com questões de cidadania. Nesta dimensão predomina a ideia de educação para a cidadania inserida em contexto escolar e realça-se uma vertente deontológica das funções docentes que seja coincidente com as constantes solicitações da sociedade. Apela-se para um profissional capaz de mobilizar os seus recursos pessoais e profissionais para que a escola se torne mais inclusiva, fomentando a autonomia do aluno, a sua plena inclusão na sociedade, respeitando as diferenças culturais, étnicas e pessoais, sempre com o objectivo de assumir uma dimensão cívica e formativa das funções docentes, contribuindo para que haja lugar para uma participação democrática e consciente. Consideramos que a dimensão pessoal, em desenvolvimento e em relação (Paquay, 2001, Perrenoud, 2002; Seiça, 2003) apesar de não estar referida, também se integra nesta dimensão, por ser tão importante e decisiva ao longo da vida de um profissional que poderá responder pela educação e formação do sujeito de amanhã.

As restantes dimensões, conquanto que não recorram a palavras como: ética, moral ou cidadania são percorridas por essa mesma intenção no que concerne às regras de acção que lhe estão inerentes e às obrigações explícitas ou implícitas que são exigidas aos professores e que se dispõem a orientá-lo na sua acção (Seiça, 2003). A *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* refere-se às funções e actividades específicas dos professores. Salientam-se assuntos como a promoção de aprendizagens significativas, o uso correcto da língua portuguesa, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, entre outras de pendor pedagógico. A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* menciona a importância da intervenção social e da participação do professor quer na comunidade com as famílias, quer na escola através da gestão e da elaboração dos projectos educativo da escola e curricular de turma. A *dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida* acentua a importância da reflexão e da investigação ao longo da prática pedagógica, perspectiva o trabalho cooperativo e partilhado como factor de enriquecimento formativo. Apesar de nesta dimensão se falar da reflexão, Esteves (2006) sublinha que a ideia de incluir no perfil a dimensão do professor como um “prático reflexivo”, tal como perspectivado por Paquay (2001) parece estar ausente do normativo e relembra a proficiência da sua total integração nos planos de formação inicial de professores e a sua efectiva concretização. Na sua essência todas estas dimensões “permitirão aos professores agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais” (Alonso, 2005:51).

Perrenoud (2002<sup>a</sup>) procura construir um perfil do professor, devidamente actualizado e sintonizado com as novas exigências do seu ofício. O autor, ao elaborá-lo, transmite a ideia de querer encontrar o perfil para o professor ideal numa escola ideal, num duplo registo: o da cidadania e o da construção de competências. Para desenvolver uma cidadania democrática completamente integrada no mundo contemporâneo, defende que o professor seja em simultâneo: uma pessoa confiável, um mediador intercultural, um mediador de uma comunidade educativa, uma garantia da lei, um organizador da vida democrática, um verdadeiro transmissor cultural e um intelectual. É um perfil que se coaduna com as concepções da dimensão que estamos a analisar, focando aspectos de âmbito pessoal, da personalidade humana e de conhecimento de si próprio. Como tal,

pensamos que não deixa de integrar aspectos que possam contribuir para renovar a imagem do professor.

O perfil apresentado pelo decreto, como dissemos no início, é de carácter geral e portanto comum a todos os professores. Porém, houve a necessidade de fazer outros mais específicos, concordantes com o nível de ensino e qualificação profissional para a docência. Tendo em consideração “a especificidade do contexto curricular e organizacional em que estes profissionais desenvolvem a sua prática, caracterizada pela predominância da monodocência coadjuvada e pela globalização com que se aborda o ensino-aprendizagem” (Alonso, 2005:51) foi necessário decretar um perfil exclusivo de desempenho profissional para o professor do 1º CEB (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). De um modo geral, este Decreto procura estabelecer quais os conhecimentos científicos, competências e tarefas das áreas curriculares que este profissional, enquanto generalista, tem de leccionar. Apresenta-se dividido em dois aspectos: a concepção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo. No primeiro entende-se que o professor do 1.º CEB será o principal responsável pelo sucesso do desenvolvimento, gestão e flexibilização curricular, mobilizando e integrando saberes que despoletem a aquisição de competências necessárias à promoção da aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor cooperar na construção e avaliação dos projectos da escola, promover a articulação de aprendizagens entre ciclos, fomentar a autonomia dos alunos, ajudar na integração de métodos de estudo e de trabalho intelectual, estabelecer um bom relacionamento e favorecer “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, II, alínea j). Quanto à integração curricular, determinam-se um conjunto de pressupostos para as diferentes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Sublinhamos o facto de mais uma vez a vertente da cidadania merecer destaque, escrevendo a resolução que o professor do 1.º CEB deve ser o responsável pela promoção de uma “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (*idem, ibidem*: II ponto 1), devidamente enquadradas e contextualizadas nas opções de política educativa e nas dimensões curriculares.

Face ao perfil esboçado o novo professor terá que possuir uma série de competências que o auxiliem no seu ofício, nas suas novas funções e papéis. Daqui resultam uma série de inquietações complexas que procuramos ver resolvidas, ou pelo menos ver descomplexadas: Que competências se devem desenvolver no processo de formação inicial e também contínua de professores? Que estratégias adoptar para fortalecer a aquisição de novas competências? Será que estas competências têm no seu horizonte questões de cidadania?

Viajaremos em seguida pelo mundo das competências e das competências profissionais docentes no sentido de clarificar o tema e (des)construir conceitos.

#### **4.2. AS COMPETÊNCIAS: UM ENTENDIMENTO POSSÍVEL**

Ultimamente a ideia de uma formação de professores orientada para a construção de competências tem sido alvo de discussão e reflexão. Esta problemática está a animar os discursos políticos empresariais e também educativos, pois a crescente preocupação com a adequação e a qualidade da educação, faz-se sentir um pouco por todo o mundo.

A competência é hoje em dia um termo que dificilmente passa despercebido no mundo profissional. Oriunda essencialmente de um campo alheio à educação, inscrita no campo jurídico, esta terminologia desloca-se rapidamente envolvendo todas as áreas profissionais. Das empresas ao mundo da administração, todos os profissionais têm de se mostrar competentes, ou seja, grosso modo falando, capazes de realizar uma tarefa de forma eficiente. Todos falam da noção de competência, pois as novas exigências da competitividade assim o determinam. Segundo alguns, para uma clara definição é importante delimitar o seu campo de acção, pois as visões ontológicas e epistemológicas de cada ciência são diferentes entre si, o que permite uma caracterização própria e particular.

Analisando a sua semântica, e em consonância com o Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa (1999) o termo competência aparece como um substantivo que tem a sua origem no latim *competentia* e que tem dupla significação: (i) atribuição, jurídica ou legal, para desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos; (ii) capacidade decorrente de profundo conhecimento que

alguém tem sobre um assunto, aptidão ou habilidade. Quanto ao adjetivo *competens*, são-lhe atribuídos vários significados: (i) aquele que tem competência, (ii) aquele que conhece bem uma questão, um domínio; (iii) aquele que conhece bem o seu trabalho, que é perfeitamente apto para as funções que exerce; (iv) aquele que tem o direito de apreciar e julgar determinados assuntos; (v) aquele que é capaz de decidir sobre um assunto, que tem conhecimentos profundos sobre uma matéria; (vi) aquele que é capaz, entendido, perito, qualificado, apto, hábil.

Como podemos verificar até aqui surge a terminologia competência como algo provisório e polissémico, associada a inúmeros vocábulos que a caracterizam, mas que os entendidos querem ver dissociados, como é o caso das palavras habilidade e qualificação. Sabemos que a competência é alvo de desconfianças e é bastante questionável, devido em parte à ambiguidade e imprecisão que a própria terminologia acarreta. Podemos até acrescentar que a competência se move num universo complexo e problemático. Porém, num ponto existe consenso: a competência diz respeito à pessoa. As pessoas é que são ou não competentes. Ou seja, “é uma excelência que reconhecemos no outro e que pode ser objecto de inveja ou de admiração” (Rey, 2002:25). Ela revela-se na acção, na exterioridade.

Na sua grande generalidade, as competências, por um lado, podem dividir-se em dois tipos. As básicas ou essenciais, também chamadas transversais ou colectivas (Le Boterf, 1994, 1997, 2000) que são aquelas comuns a todos os indivíduos e como tal mostram-se essenciais ao seu vital desenvolvimento. As específicas, que advêm das particularidades da profissão ou de um contexto concreto e incluem os conhecimentos, técnicas e teorias, habilidades de comunicação, indagação e investigação (Cano, 2005). Por outro lado, possuem também diversas características: são de natureza teórico-prática, com carácter aplicativo, devem ser contextualizadas, permitem a reconstrução perante as situações, combinam saberes, conhecimentos e procedimentos e comportam um carácter interactivo (Cano, 2005). Apresenta-se deste modo como algo complexo, mas ao alcance de qualquer pessoa.

Pensou-se ser uma *moda* dos intelectuais, que levaria à alimentação de expectativas, mas que acabaria por derrocar. Porém, há já pelo menos duas décadas que a terminologia anda na senda da educação, mostrando ser alvo de reflexões fundamentadas e críticas construtivas. Zabala e Arnau (2007) acreditam que a

emergência da introdução do conceito na educação, para além de querer ultrapassar as limitações do ensino tradicional, aparecendo como uma consequência da saturação da aprendizagem memorística e reprodutora, ficou a dever-se a três factores: às mudanças efectuadas nas universidades, por solicitação de uma convergência europeia; à necessidade de saber qual a verdadeira funcionalidade das aprendizagens e dos conteúdos teóricos na prática quotidiana e aos apelos da sociedade contemporânea face à função social da escola. Resumindo, esta entrada da competência em meio escolar “é o resultado da necessidade de utilizar um conceito que dá resposta às necessidades reais de intervenção da pessoa em todos os âmbitos da vida” (*idem, ibidem:28*).

Sabemos da literatura existente que a sabedoria não é sinónimo de competência profissional, e que um conjunto de saberes ou de saber-fazer (*know how*, ou *savoir-faire*) por si só, não forma uma competência (Le Boterf, 1997). Assim, podemos adiantar que para além de ter conhecimentos e possuir saberes, o saber como usá-los no momento certo em determinada situação problemática, é extremamente pertinente.

Impõe-se uma questão: Com tantos contributos díspares, como podemos definir uma competência? Dolz e Ollagnier (2004:15) sublinham a ideia de existirem três visões essenciais a considerar quando se quer definir competência: (i) é necessário definir a noção e contextualizá-la teoricamente, antes de testá-la; (ii) é relevante debater inicialmente os problemas sociais do mundo do trabalho, da formação e da escola e só depois é que fazer uso dessa noção terá sentido; e por fim, (iii) é importante analisar os *usos* da competência nos diferentes domínios (trabalho, formação e educação) em que é utilizada. Tal tarefa não se apresenta nada facilitada, o que nos deixa ainda mais desperta e atenta a novas visões.

Aceitando a advertência de Perrenoud que salienta não existir “uma definição clara e partilhada das competências e que ninguém pode dar a definição” (1999:19) mas com a ideia de conseguir entender o seu real significado, partiremos à procura de argumentos que a definam com o desígnio de poder contribuir, embora parcamente, para aclarar esse sedutor conceito.

#### **4.2.1. NOÇÃO DE COMPETÊNCIA**

A competência, esse *estranho atrator* (Le Boterf, 1994) está na ordem do dia e é fonte de diálogo, de discussão e reflexão, tanto na formação profissional como também na formação de professores. É plena a sua aceitação transformando-se, deste modo, no centro de interesse de públicos diferenciados em áreas diversificadas.

São vários os autores, Le Boterf (1994, 1997, 2000), Audigier (1998, 2000), Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002), Comellas (2002), Rey (2002), Jonnaert (2002), Contreras (2002), Dolz e Ollagnier (2004); Rychen e Tiana (2005), Alberici e Serreri (2005) e Zabala e Arnau (2007) entre muitos outros, que têm dedicado especial atenção a questões derivadas da lógica das competências, nas ciências da educação.

Todos eles se têm debruçado na procura de uma definição de competência. Essas definições transportam consigo perspectivas teóricas diferentes, com dimensões variadas. Convocaremos para este trabalho apenas aquelas que nos parecem mais pertinentes para a nossa investigação, que é, em certa medida, estabelecer uma ruptura com a tradicional visão atomística, comportamentalista e behaviorista, dos anos setenta, que encarava a competência como mero treino de *skills*.

Em finais de 1997, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) reuniu esforços internacionais no sentido de procurar fazer um estudo que procurasse definir e seleccionar as principais competências-chave para fazer frente aos desafios da globalização, às exigências da sociedade contemporânea, e “necessárias para uma vida bem sucedida no século XXI” (Tiana, 2005:78) procurando responder, entre outras, à questão: “...que competências são importantes para todos, devido à sua contribuição para o desenvolvimento sustentado, bem-estar social, coesão e justiça, bem como o bem-estar pessoal?” (Rychen, 2005:11). Assim, constituiu-se o projecto “Definição e selecção de competências: fundações teóricas conceptuais” (DeSeCo) sob liderança da Suíça, que contou com colaboradores de várias áreas de intervenção e que tentou projectar diversas perspectivas sobre o tópico das competências. A noção de competência que surge associada a este projecto é essencialmente o de uma abordagem funcional das competências, que a entende como um meio de responder às exigências individuais e sociais, ou de ser capaz de efectuar uma actividade com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas.



Para que haja efectiva aquisição e desenvolvimento de cada competência, reza o DeSeCo (2002) seria necessária uma combinação entre saberes transdisciplinares como: conhecimento (incluindo o conhecimento tácito); a motivação, valores, ética, emoções, atitudes, outros componentes sociais de comportamento e habilidades práticas. Aparece aqui uma visão grandiosa e holística da noção de competência sendo esta definida em termos de exteriorização quando processos exteriores ao indivíduo o solicitem. Ou seja, a competência só se manifesta nas acções que cada indivíduo faz num determinado contexto ou situação específica. Para tal é absolutamente necessário que o indivíduo conheça bem a sua componente interna (conhecimentos, capacidades, emoções, atitudes, valores, saberes) de modo a interagir com sucesso nos mais diversos contextos, formais e não formais.

A definição apresentada por este impulsionador projecto DeSeCo, aproxima-se, na sua essência, do pensamento de vários teóricos que se debruçaram sobre a complexidade do termo competência, como é o caso de Le Boterf (1994, 1997, 2000). Segundo este autor, a competência é a “disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (Le Boterf, 1997:23). Ela realiza-se e manifesta-se numa acção ou num conjunto de acções que são finalizadas com uma atitude que tem sentido para quem a faz, pertencendo desta forma à ordem do “saber mobilizar” (*idem*, 1994:16). É o resultado da junção de três factores fundamentais: o saber agir, que supõe saber mobilizar e combinar recursos; o querer agir, que diz respeito à motivação do profissional e o poder agir, que pressupõe a acção imediata (Le Boterf, 2000).

Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud definem competência profissional como “um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e atitudes, mobilizados no desempenho da profissão” (1998:15) que devem integrar dimensões de natureza cognitiva, afectiva, sensitiva e também prática. Apresenta-se, deste modo, com uma dupla perspectiva: técnica e didáctica na preparação dos conteúdos; relacional, pedagógica e social na adaptação das interacções em contexto (Altet, 1998). Dolz e Ollagnier fazem crer que numa acepção abrangente do conceito, uma competência “designa a capacidade de produzir uma conduta em determinado domínio” (2004:10) apesar de referirem que face a tantas considerações, por vezes confusas, sobre o conceito, se torne difícil chegar a uma definição operacional.

Para Perrenoud, para além de ser “um saber em uso” é a “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e de raciocínio” (2002<sup>a</sup>:19) ou de uma forma mais simplificada, “é o que subjaz ao desempenho” (*idem*, 2004:48) de qualquer sujeito.

Por seu lado, Gillet define competência “como um sistema de conhecimentos, conceptuais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma situação-problema e a sua resolução por meio de uma acção eficaz” (1991:69).

Para Rey a competência “é uma visibilidade total” (2002: 26) na medida em que só quando for reconhecida publicamente, poderá ser assim denominada. Toda a competência é exclusiva e os indivíduos podem possuir algumas em simultâneo, sem se misturarem, uma vez que todas as competências são “*a priori* heterogéneas” (*idem, ibidem*:22). Segundo o autor, o que define uma competência é a delimitação dos trabalhos que cada uma permite realizar e como tal na sua essência todas as competências estão limitadas e vinculadas a um objecto ou a um domínio, o que parece contraditório à sua filosofia, pois o próprio autor acrescenta que a competência, para ser digna desse nome, “deve poder ser colocada em prática noutras situações diferentes daquela em que foi assimilada” (*idem, ibidem*: 16) sendo considerada “transversal” em relação a diversas situações. De acordo com o teórico, o instrumento intelectual adquirido pelo sujeito só faz sentido se o mesmo o entender como uma intenção, ou seja, não é suficiente o desenvolvimento de competências se não se souber ou não se decidir qual é o lugar mais indicado para a sua aplicação. Assim sendo, a intenção é uma maneira de ver o mundo e pressupõe a escolha do “significado que o sujeito dá ao que está à sua frente” (*idem, ibidem*:22) rompendo com referências psicológicas, estabelecendo novas relações com o saber e com as situações.

Comellas (2002:21) diz que a competência “permite que a pessoa seja capaz de relacionar e tomar decisões perante uma situação complexa”; segundo Roldão (2003:20) quando se fala de competências estamos a reportar-nos ao “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático”. Para Jonnaert (2002), e sob uma dimensão construtivista, a competência exerce funções

específicas como: mobilizar, coordenar uma série de recursos, tratar com sucesso diferentes tarefas, e verificar qual é a pertinência social dos resultados provenientes das situações e apresenta as seguintes características: é construída, situada, reflexiva e é temporariamente viável.

Barbosa (2001:92) define competência como “a capacidade de saber mobilizar e combinar uma variada gama de recursos pessoais e contextuais (saberes teóricos, saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais, atitudes, experiências, rede de relações, bases de dados, entre outros) para fazer face a situações profissionais”. Zabala e Arnau (2007:45) ao apresentarem uma síntese sobre a terminologia dizem que consiste “na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante acções em que se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceptuais”. Em todas estas definições a ideia de competência aparece associada a um “*saber fazer bem*” acompanhada por “*obter sucesso*” em situações adversas onde agir rápida e pertinentemente é sinónimo de mestria e perfeição.

Numa vertente mais educativa, sob o ponto de vista institucional, para o ministério da Educação do Quebec (MEQ, 2001) a competência é um saber-agir alicerçado pela mobilização e utilização de um conjunto de recursos. Para o Ministério de Educação português, pode ser entendida como o “saber em acção ou em uso” e “integra conhecimentos, capacidades e atitudes” (ME, 2001:9). O Conselho Europeu, em 2001, num documento norteador para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação, de uma forma breve e concisa, diz que a competência é a “soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem a uma pessoa realizar acções”.

Verificamos que algumas destas definições, divergindo pontualmente, convergem em determinados aspectos o que nos leva a apontar os seguintes tópicos como características fundamentais de uma competência: (i) apresenta-se como a disposição de agir pertinentemente em acções específicas, (ii) mobiliza e combina diversos saberes, recursos de âmbito social, cognitivo e contextual, habilidades e atitudes, (iv) com o intuito de se tomarem decisões, assumirem responsabilidades e tratarem com sucesso determinadas situações-problema que surjam no decorrer da prática profissional, (v) deve ser exercitada, desenvolvida e construída na acção, (vi) deve ser contextualizada e (vii) mobilizada para situações diferentes daquela em que foi assimilada.

De um modo geral, corroborando a ideia de Jonnaert (2002) a competência tal como definida em ciências da educação diz, no mínimo, respeito a: um conjunto de recursos, que o sujeito pode mobilizar, para tratar com sucesso uma situação. Este autor construiu um esquema onde incluiu a opinião de determinados autores francófonos, sobre o conceito de competência.

Baseando-nos no seu mapa conceptual, elaborámos o seguinte quadro (quadro 5) em que apresenta a síntese acerca da noção de competência em alguns dos autores que estudámos, sob as quatro premissas inventariadas por Jonnaert (2002). Assim, uma competência (i) faz referência a um conjunto de elementos; (ii) que o sujeito pode mobilizar; (iii) para lidar com uma situação; (iv) com sucesso.

#### **Quadro 5 Síntese acerca da noção de competência**

<b>Uma competência</b>	<b>Gillet (1991)</b>	<b>Perrenoud (1997)</b>	<b>Le Boterf (2000)</b>	<b>Jonnaert (2000)</b>	<b>Rey (2002)</b>
<b>faz referência a um conjunto de elementos</b>	sistema de conhecimentos	de esquemas operatórios polivalentes (recursos)	reportório de recursos	de de capacidades	instrumento intelectual (noção, saber, competência)
<b>que o sujeito pode mobilizar</b>	organizados em esquemas operatórios	os recursos são mobilizados	devem ser combinados, fazendo uma selecção	essas capacidades são seleccionadas e coordenadas e	pressupõe uma intenção transversal
<b>para lidar com uma situação</b>	identificar uma situação-problema	um tipo definido de situações	situação profissional particular	a representação que o sujeito tem da situação	nova visão do mundo ao serviço de uma intenção
<b>com sucesso</b>	resolução por meio de uma acção eficaz	agir eficazmente numa família de situações análogas	saber agir em situação de trabalho	responder de forma pertinente às solicitações da representação situacional	resolver um problema ou cumprir uma tarefa

#### **4.2.2. COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CAPACIDADES**

Ao definirmos o conceito de competência verificámos que uma série de outros conceitos como habilidade e capacidade lhe estão associados. Há autores que, para definir competência, começam por dizer que é uma capacidade, ou uma habilidade... À partida todas estas terminologias envoltas numa *perigosa neblina* presenteiam-nos com algumas dúvidas e incertezas. Competência é o mesmo que habilidade? Ter capacidade é sinónimo de ter competência? Será que estas concepções se opõem ou por contrário se

complementam? Numa lógica de competências a que funções farão referência cada um destes conceitos? Na tentativa de clarificar, ainda mais, o conceito de competência faremos uma brevíssima incursão a estas terminologias.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, capacidade é a qualidade de ser capaz, é uma aptidão, um talento; habilidade é a qualidade de quem é hábil, aptidão, capacidade, inteligência, talento. Ou seja, estão muito próximos um do outro, mas não são a mesma coisa.

Quando tentamos relacionar um conhecimento específico com um contexto, ampliando e interpretando o campo cognitivo em função da realidade com a qual este se relaciona, podemos falar de capacidade. Não se constitui numa atitude mas manifesta-se para desenvolver a aprendizagem. A capacidade é a “disposição geral do funcionamento cognitivo, afectivo, social e sensório-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios da competência” (Allal, 2004:82). A capacidade é fruto da aquisição de competências em diversos domínios do saber.

Quanto à habilidade, ela pertence à acção, exige algum domínio sobre os saberes, está intimamente relacionada com o *savoir-faire*, é um desempenho que o sujeito hábil pode desenvolver. Deste modo é possível apresentar uma grande variedade de habilidades: argumentar logicamente, expressar com ordem as ideias, pensar relacionamente, simbolizar situações, realizar sínteses. São como constructos que se associam à realização de diversas actividades e que fazem parte constitutiva das capacidades (Jonnaert, 2002).

Para Jonnaert (2002) os conceitos habilidade e capacidade situam-se ao nível dos recursos cognitivos e cognitivos-motores, enquanto as competências não estão nesse nível, porque não são cognitivas e porque se inscrevem numa dimensão contextual. Simplificando, a competência tem de ser contextualizada a determinada acção, depende da representação e interpretação que o indivíduo faz ou constrói de cada situação, é sempre específica de cada problema, diferindo de capacidade, por esta ser caracterizada por uma estrutura intelectual estabilizada, apresenta uma organização invariável, é determinada por uma dimensão particular. Assim, podemos dizer que a competência é constituída por capacidades "mobilizadas, seleccionadas, coordenadas", (Jonnaert, 2002:51) dependendo da conjuntura.

Ou seja, a competência pode convocar uma capacidade, ou mais, para agir com pertinência face a uma situação-problema. Mas é também composta por habilidades, na medida em que, e segundo Contreras, as competências apresentam-se “complexas e combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (2002:82-83).

#### **4.2.3. COMPETÊNCIAS, SABERES, RECURSOS E MOBILIZAÇÃO**

Para Le Boterf possuir um conjunto de saberes e capacidades, por si só, não é condição *sine qua non* para se ser considerado competente. Se no momento certo falharem os recursos a mobilizar, não haverá competência, acontecendo o mesmo quando os recursos pessoais não são usados em tempo útil. Porém, tal não significa que os saberes deixam de ter importância ficando relegados para segundo plano.

Perrenoud assegura-nos, com veemência, que construir competências não é virar as costas aos saberes (1999; 2001<sup>a</sup>) acrescentando que a grande maioria das competências necessita de mobilizar saberes disciplinares que são inerentes à educação escolar. Os saberes fundamentam a competência, são como uma espécie de ferramenta para a acção. Nesta ordem de ideias, podemos dizer que a competência emerge da junção de um saber e de um determinado problema ou situação a resolver. Ao exercer-se dentro de um contexto particular, as actualizações da competência e do saber, efectuem-se no contexto e em diferentes situações. A capacidade para dar uma resposta plausível a situações diferentes faz com que se estabeleçam relações com os conhecimentos e saberes que cada indivíduo possui, de forma a mobilizá-los para o contexto e reelaborá-los de acordo com as particularidades do mesmo.

Um saber é, na sua essência, algo que se constrói ou adquire através da experiência e do estudo, é algo que pertence à ordem pessoal do indivíduo. Existem uma pluralidade de saberes profissionais, desde o saber teórico, ao saber prático, passando pelo saber implícito e todos eles são de extrema importância para uma efectiva mobilização de competências, considerando por isso que a escola é uma instituição que se deve preocupar com o desenvolvimento de competências pelos seus alunos (Perrenoud, 2000<sup>a</sup>). A transformação do saber adquirido pela aprendizagem num saber útil e usado

na acção implica “ressignificar os tempos, os métodos e os espaços do ensinar e do aprender de modo a que sejam conduzidos às suas finalidades de vitalização cultural e desenvolvimento do tecido humano e social” (Roldão, 2005:sp).

O facto de as competências não poderem ser veiculadas através da transmissão de conhecimentos, tal como os “saberes discursivos” (Perrenoud, s.d:154) traz uma nova pretensão para a educação. Ou seja, sabendo que a competência necessita de ser desenvolvida, exercitada e que “só pode construir-se através das situações, que alimentam uma experiência do sujeito e apelam às práticas”, para além de ensinar os conteúdos ditos tradicionais, a escola terá de incorporar os “saber-julgar, saber decidir, [e] saber-agir” (*idem, ibidem*: 154) procurando dar prioridade aos recursos dos alunos interligando-os com situações reais. O acumular de saberes descontextualizados, relembra o autor, só irá beneficiar aqueles alunos que terão como meta prosseguir os estudos, pois podem aprofundá-los e exercitá-los quando necessário para uma resolução de problemas e na tomada de decisões importantes. Quanto àqueles alunos que abandonam os estudos, esses saberes que não foram contextualizados de pouco serviram. E é para beneficiar estes alunos que a escola poderá rever as suas políticas, com o intuito de melhor apetrechar aqueles que se vêem desprovidos de inúmeras competências indispensáveis para (sobre) viver no século XXI.

Deste modo, ajudar a desenvolver e a construir competências não é desistir de transmitir conhecimentos, até porque a grande maioria das acções humanas exige um tipo de conhecimento específico e particular para ser realizada com êxito. Os conhecimentos são necessários à compreensão das situações e à eficaz resposta a determinadas necessidades sociais e educativas. E quanto mais complexas e abstractas forem as acções, mais saberes terão de ser mobilizados. Segundo Charlier (1998) os esquemas de acção (*schèmes d’action*) poderão ser um elo de ligação entre a pessoa e o seu conhecimento e como tal permitem mobilizar e actualizar os saberes, transformando-os em competências. Possibilitam a atribuição de um significado às situações e aos problemas facilitando uma acção adequada e incorporam esquemas de percepção, de avaliação e de decisão. Acrescenta o autor que a competência profissional depende, em exclusivo, da articulação entre os saberes, os esquemas de acção e o repertório de condutas ou rotinas disponibilizadas por cada indivíduo.

O profissional, para além de ter noção dos seus saberes, terá também de conhecer os seus recursos pessoais. Estes são essenciais para a mobilização de competências e como tal, o profissional deve saber relacioná-los, organizá-los e utilizá-los para resolver um problema, gerir uma tarefa ou elaborar um projecto. É como se fosse uma transferência de conhecimentos, ou seja “é reintegrar uma aprendizagem numa situação diferente daquela em que se produziu” (Le Boterf, 2005:57). Esta *transferabilidade*, que segundo Rey (2002) resulta de uma intenção transversal, consiste em querer resolver os novos problemas de tal maneira que se façam aparecer especificidades que permitem ao sujeito utilizar o que já se domina (Le Boterf, 2000) o que implica uma ligação às aprendizagens. Estas, por seu lado, terão de ser contextualizadas de maneira a serem passíveis de transferência. O que mais interessa é que se consiga transferir um procedimento de um para outro problema, sendo este processo encarado “como uma capacidade móvel” (Rey, 2002:82). Porém, esta transferência, adverte Le Boterf (2000) não se faz mecanicamente, ela adquire-se por meio do exercício, pela passagem por diferentes situações de aprendizagem, e por uma prática reflexiva e partilhada, em situações que possibilitam mobilizar saberes, combiná-los e usá-los no momento certo, ela exige muito em termos de memória de trabalho (Rey, 2002). Esta capacidade para transferir conhecimentos depende em grande parte da capacidade cognitiva do profissional, que deve estar preparado para a prática de diversas estratégias cognitivas, combinando um conjunto de saberes heterogêneos. Assim, “só se realiza uma transferência se a identidade de estrutura for reconhecida e se o sujeito dominar, de facto, as especificidades contextuais de cada um dos problemas” (Rey, 2002:99).

Perrenoud (2002) e Rey (2002) partilham da opinião que esta noção de transferência é pobre e ilusória, não se sabendo por vezes a que é que se refere: algumas vezes fala-se de transferência de aprendizagens e, outras vezes, de conhecimentos, e mesmo de competências. Devido ao seu carácter “portátil” (Perrenoud, 2002:51) ela não transporta grandes mudanças, pois para além de ser uma espécie de “mecanismo analógico” (:Perrenoud, 2002:59) limita-se a movimentar de um lado para outro o conhecimento adquirido, como se fosse uma “espécie de viagem” (*idem, ibidem*:59) não acrescentando nada de novo. O autor, não querendo destituir a noção de transferência, mas reconhecendo os seus limites, propõe uma outra concepção, a “mobilização de recursos cognitivos” que segundo o mesmo, “parece mais fecunda” (*idem, ibidem*:58) que os pressupostos da *transferabilidade*. Esta mobilização permite ter em consideração todos



os recursos cognitivos do sujeito que são essenciais na assimilação, identificação e resolução de situações-problema, é mais dinâmica, não estipula analogias, é mais criativa e original na produção de respostas, acentua a acção do sujeito e sugere uma coordenação de recursos múltiplos. É nas palavras do autor, “um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los” (*idem, ibidem:48*).

O profissional deve saber “inventar, reconstruir, inovar” (*idem, ibidem: 36*) os seus saberes, atitudes e recursos pessoais, de modo a fazer face a situações complexas e distintas. Os recursos a mobilizar para obter êxito numa determinada situação-problema, apesar de comportarem linhas sinuosas e ainda desconhecidas, podem pertencer a várias ordens, por exemplo: ordem cognitiva, correspondendo aos saberes, aos conhecimentos; ordem afectiva, onde existe um envolvimento mais pessoal; ordem social; e ordem contextual (Jonnaert, 2002). Não existe uma limitação dos recursos a serem mobilizados pois estes podem ser diferentes de situação para situação e de indivíduo para indivíduo, ou seja, nenhum recurso é exclusivo desta ou daquela competência, uma vez que pode ser mobilizado por qualquer competência numa qualquer situação.

### **4.3. SER COMPETENTE**

Face ao exposto, e com o intuito de lidar com o indeterminado e o imprevisto, o profissional deve ser o “homem da situação” e deve saber “navegar na complexidade” (Le Boterf, 2000:36) ou seja, tem de ser competente. Mas o que se entende por *ser competente*? Partimos do princípio que para sabermos se alguma pessoa é ou não competente, ela deverá exteriorizar uma acção que resolva eficazmente um problema particular, recorrendo para tal aos seus conhecimentos. Por si só ninguém pode dizer que é competente, até ao momento que o demonstre. De acordo com a literatura existente, ser competente é ser “capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais” (Le Boterf, 1994:43). A pessoa competente saberá mobilizar os seus saberes convenientemente, agindo em conformidade com a situação e tomando decisões pertinentes. Comellas (2002) sublinha

que não basta implicar-se só profissionalmente na resolução de uma situação; o lado pessoal também é condição para se ser competente, uma vez que para se ser competente no âmbito profissional também se deve ser competente na dimensão pessoal. A autora entende que estas competências, inerentes à pessoa, têm diferentes graus de aquisição e que se manifestam de formas diversas em cada indivíduo, dependendo das características de cada um, dos seus interesses, exigências, ambivalências, entre outros. O mesmo será dizer que ser competente é saber conjugar um conjunto de saberes inerentes a cada um, como: o saber estar, o saber ser, o saber pensar e o saber agir.

Para se ser competente é necessário sê-lo em diversos campos de acção. Zabala e Arnau (2007) consideram várias dimensões onde todos possam ser competentes para, de certo modo, conseguir dar resposta aos problemas, melhorando a vida em sociedade e melhorando a sua própria forma de ser e estar. Na dimensão social a pessoa deve ser competente para participar na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, desenvolvendo o seu lado humano e social. Na dimensão interpessoal, salientam a importância de se ser competente para se relacionarem, conviverem e viverem harmoniosamente com o outro, promovendo um compromisso com a justiça e a igualdade. Para se ser competente na dimensão pessoal, o sujeito tem de se conhecer a si próprio e compreender a sociedade onde vive, de forma a alcançar autonomia, liberdade e criatividade, privilegiando o exercício responsável, crítico e cooperativo. Na dimensão profissional, um sujeito deve ser competente para exercer de maneira responsável, flexível e rigorosa, uma tarefa adequada às suas capacidades e conhecimentos. Para os autores, ser competente exige possuir competências em diversos domínios da personalidade humana. É importante ser competente a nível individual, mas também colectivamente, em sociedade.

Sintetizando: manifestar competências profissionais perante uma situação nova, particular e complexa, é ser capaz de: (i) identificar obstáculos a serem ultrapassados; (ii) reconhecer impedimentos e dificuldades; (iii) solucionar os problemas a serem resolvidos; (iv) antever diversas estratégias para auxiliar nessa superação; (v) optar ou eleger a estratégia que melhor se adequa à situação, tendo em consideração os objectivos e exigências éticas; (vi) implementar essa estratégia, mobilizando os seus pares e outros actores que possam dar o seu contributo (vii) planificar a sua posição; (viii) dirigir a sua aplicação, prevendo mudanças e alterações; (ix) respeitar certos

princípios no desenrolar do processo; (x) dominar as suas emoções, valores, entre outros de carácter subjectivo e pessoal; (xi) adaptar os seus projectos em função da experiência; (xii) cooperar com outros profissionais, tirar algumas conclusões estabelecendo novas aprendizagens e (xiii) aprender ao longo de todo o seu caminho profissional (Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud, 1998; Perrenoud, 2001<sup>6</sup>).

Ser competente é saber como agir, é saber reagir com pertinência face aos imprevistos, é saber combinar os “recursos intelectuais” (Contreras, 2002:83) os recursos pessoais, recursos fisiológicos, recursos emocionais, e recursos do meio ambiente (Le Boterf, 2000) e mobilizá-los num contexto específico conseguindo resultados. É, nas palavras de Le Boterf (1997) comprometer-se social e profissionalmente e “ser cada vez mais capaz de gerir as situações complexas e instáveis” (*idem*, 2000:31).

#### **4.4. COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONSTRUÇÃO**

A formação por competências traz “implicações do ofício de docente” (Perrenoud, 1999:53) pois pressupõe uma considerável transformação a nível profissional. Admitindo que a maioria dos docentes foi formada numa lógica de transmissão de conhecimentos, a abordagem por competências parece ser uma nova etapa. Ela coloca o professor diante de uma dimensão mais dinâmica e interactiva das aprendizagens e dos dispositivos que permitem a possibilidade de evoluir. Perrenoud (1999) sublinha que será essencial que os docentes, na sua formação inicial e profissional, experimentem, desenvolvam e construam competências, de modo a familiarizar-se com esta nova lógica.

A profissão professor exige cada vez mais *saberes*. E para exercer o seu ofício na sua plenitude, o docente deve possuir um conjunto de instrumentos que o ajudem a corresponder a essa exigência. As competências tornam-se parte fundamental deste processo. Uma abordagem por competências, na formação de professores, certamente implicaria novas exigências e novas adaptações curriculares. Uma mudança de paradigma seria proclamada. Em modos gerais, segundo Perrenoud (1999) o processo de ensino e aprendizagem teria como grande objectivo a formação global do aluno, a valorização da transversalidade de algumas disciplinas, a elaboração e concretização de

projectos escolares, o trabalho colaborativo entre docentes, enfim, as competências dos alunos seriam trabalhadas a par com a aquisição de conhecimentos fundamentais. Porém, tudo isto se torna desnecessário se o professor não entendesse que o seu papel como organizador de situações e de actividades didácticas significativas e relevantes para os alunos, é muito importante.

Como temos vindo a salientar, as premissas de uma renovada formação exigem muito mais do que competências relativas a matérias escolares. Actualmente a exigência formativa abrange diversificados domínios: escolar, pedagógico, social, e cultural, para além de exigir profissionais com capacidades de reflexão e resolução e problemas (Arends, 1999). Para além de uma construção sólida em matérias curriculares, a nova profissionalidade docente demanda a compreensão dos objectivos, finalidades e valores da educação. A complexa missão do professor tende a incluir novas funções (organizativas, pedagógicas, executivas, administrativas, sociais, interactivas), o que implica a mobilização de novos instrumentos e novos reportórios pedagógicos na procura de uma renovação da prática pedagógica. Deste modo, o professor deve possuir competências que lhe permitam desenvolver e fazer adquirir competências nos seus alunos, num ambiente escolar atractivo, seguro, cooperativo e multicultural, onde os desígnios da cidadania se façam respeitar.

Mas que competências privilegiar?

Da síntese da literatura existente podemos dizer que os professores devem possuir:

(i) Competências profissionais (Contreras, 2002; Zabala e Arnau, 2007) de actuação (Angulo, 1999), directamente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem (Zimpher e Howey, 1987; Comellas, 2002), com questões de carácter curricular que estão na base da organização e planificação do acto educativo, e inerentes à vida na escola (Bélair, 1998) como por exemplo: “visão ampla do acto educativo, análise da realidade, compreensão do contexto, relação e compreensão das diferentes especialidades, e compreensão e flexibilidade acerca dos recursos educativos” (Comellas, 2002:22). Esta competência é a “que capacita o professor para assumir responsabilidades” (Contreras, 2002:85) e para as desenvolver, o professor tem de exercitá-la e, como tal, deve possuir uma “autonomia profissional” (*idem, ibidem*:85). Para além de integrar os conhecimentos, ela engloba também os “recursos intelectuais”

com o intuito de “tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, a sua flexibilidade e profundidade” (*idem, ibidem*:83).

(ii) Competências comunicativas (Gimeno e Pérez, 1983; Perrenoud, 2000) que são fundamentais a qualquer docente. É relevante que este saiba comunicar oralmente de forma coerente e lógica, informando os seus alunos acerca dos conteúdos. Neste item há também lugar para a escrita e para a leitura, bem como para a interpretação e compreensão. Implica uma comunicação aberta e dialogante entre professor-aluno-família-sociedade. Implica também a organização e condução de reuniões de pais, alunos, professores. Implica um conhecimento aprofundado da língua em todos os seus usos.

(iii) Competências reflexivas, críticas (Zimpher e Howey, 1987; Perrenoud, 1999) complexas (Valente, 2001) de análise das práticas (Altet, 2000) e de investigação (Esteves, 2006) fazendo com que o docente tenha capacidade para actuar como agente de mudança, com consciência social e espírito crítico. O docente revela-se um profissional racional, crítico, interventor, moralmente autónomo, que analisa, investiga e reflecte sobre questões pedagógicas, éticas e morais, e é capaz de intervir socialmente no contexto sócio-educativo, gerindo situações complexas e resolvendo conflitos. Apela a uma constante (re) conceptualização do acto pedagógico.

(iv) Competências tecnológicas (Perrenoud, 2000<sup>b</sup>; DeSeCo, 2002) que subentende a aquisição de novas aptidões tecnológicas de acordo com as necessidades, introduzindo-as na sua prática pedagógica e a abdicação das velhas e obsoletas tecnologias educativas. Isto implica a capacidade de reagir normalmente ao que é novo, adaptando-o à sua profissão melhorando a qualidade educativa. Permite explorar todas as potencialidades das novas tecnologias e colocá-las ao serviço da educação.

(v) Competências pessoais (Zimpher e Howey, 1987; Bélair, 1998; Comellas, 2002) que se reflectem no contexto educativo e nas relações interpessoais. E que possibilitam ao docente ser responsável, confiante, capaz de conhecer os outros e a si próprio, de se actualizar, de estabelecer relações positivas, tornando-o capaz de interpretar as interacções comunicacionais que estabelece com todos os que intervêm no acto educativo e na sua formação progressiva. Incluem competências emocionais, relacionais, cognitivas, que são consideradas como sendo um constructo constante do

profissional que a partir da reflexão, da análise da sua prática, da tomada de decisões e de uma auto-avaliação, permitem que haja uma evolução modificando e alterando a própria actuação e a implicação pessoal (Comellas, 2002). Abrange os domínios do aprender a ser e aprender a viver juntos (Delors *et al.*, 1996).

Poderíamos apontar muitas outras competências, mas pensamos que estas cinco integram competências científicas e técnicas, bem como competências relacionais, éticas e morais. Das exigências, em diversos domínios do conhecimento, também se espera que o seu trabalho não se circunscreva ao espaço contíguo à sala de aula. A sala de aula está intimamente ligada com os espaços envolventes à escola e com toda a comunidade educativa. Mais do que procurar ensinar os conteúdos programáticos, o professor tem em suas mãos a difícil, mas gratificante, missão de educar. Educar para a vida e para a cidadania, sempre pela via da cidadania, pois os professores são sempre um modelo de cidadania para os alunos, quer o desejem ou não.

Angulo (1999:486) recupera as cinco classes de competências que foram propostas por Houston: competências cognitivas; competências de actuação; competências de consequências (refere-se às mudanças que produzem nos estudantes); competências afectivas e competências de exploração. Para Zimpher e Howey (1989) a competência educativa é definida tendo por base quatro dimensões: a dimensão técnica; a dimensão clínica; a dimensão pessoal; e a dimensão crítica.

Perrenoud (2000<sup>b</sup>:14) enumera dez novas competências para ensinar, a saber: organizar e dirigir as situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua. Para o investigador existe ainda a necessidade de identificar uma outra competência, (Perrenoud, 2001<sup>b</sup>) que pertencerá a uma “décima primeira família de competências” da qual as outras também dependerão. Essa competência diz respeito directamente aos professores e à sua capacidade de “agirem como um actor colectivo no sistema”. Os domínios da profissionalização, da prática reflexiva e das inovações pedagógicas estão no rumo e na direcção desta nova competência. Trata-se de um perfil de competências multifacetado, coerente com as novas funções e papéis atribuídos aos professores,

estando de acordo com as perspectivas de renovação e de transformação da escola, face às transformações *societais*.

Todas as competências enumeradas dizem respeito à grande generalidade das competências que um docente, que se pretende profissional, terá de possuir para se movimentar com sucesso nos meandros do acto educativo. Não possuem um carácter pré-concebido, bem pelo contrário, elas vão sendo construídas e desenvolvidas ao longo da vida do professor, num espaço aberto, flexível e reflexivo. São certamente para ter em conta e para já constituem-se como motivo de reflexão e debate.

Se estas competências são de grande abrangência, focaremos, agora mais de perto, as competências erigidas ao professor comprometido com a perspectiva de uma educação para a cidadania.

#### **4.5. COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA A DESENVOLVER NO DOCENTE**

A sociedade está a mudar e apresenta novas características, tal como vimos no primeiro capítulo. Face a este desiderato e com a cidadania *multidimensional*, (cf. capítulo 1; ponto 1.2.5) importa agora perceber quais são as competências de cidadania que se pretendem valorizar e desenvolver, partindo do pressuposto que a “missão educativa da escola vai exigir dos professores uma série de competências que promovam essas aprendizagens junto dos públicos escolares” (Barbosa, 2000<sup>b</sup>:355).

Importa também saber que tipo de atitudes é que os professores, quando confrontados com a nova dimensão transversal, adoptam. Segundo Figueiredo (2002) algumas das atitudes possíveis passam pela não concretização da educação para a cidadania, inventariando uma série de *desculpas*. Para alguns professores esta delicada missão de educar para a cidadania é da responsabilidade dos pais e da família, acrescentando que “essa não é a minha função” (Figueiredo, 2002:44). Outros professores vêem a extensão programática que ocupa a centralidade da sua tarefa, como prioridade absoluta. Outros há que não se sentem directamente implicados, deixando essa missão para outros profissionais mais preparados e vocacionados. Para outros constitui-se como um desafio relevante, mas alegam a falta de formação inicial e contínua adequada para fazer frente às novas necessidades educativas. Outros assumem que sempre, durante toda a sua vida

de professores, concretizaram a educação para a cidadania com plena consciência dos seus objectivos e importância para a educação integral dos seus alunos.

Na verdade, podemos até considerar que estas possíveis atitudes não passam de isso mesmo e que o professor assume esta nova dimensão como o “verdadeiro attractor axiológico” (Barbosa, 2000<sup>a</sup>:73) da escola do nosso tempo, uma vez que ela “assume foros de prioridade e perfila-se desde já como principal objecto de investimento de todos os protagonistas do sistema escolar” (*idem, ibidem*:73).

A educação para a cidadania, salienta Audigier (2000), deve visar essencialmente três domínios de competências: domínio cognitivo, domínio ético-afectivo e domínio social e de acção. As competências de natureza cognitiva dividem-se em três níveis: conhecimento de carácter jurídico-político, conhecimento sobre o mundo actual e conhecimento dos procedimentos que remetem para a dimensão do saber-fazer. Referem-se, na sua generalidade, a saberes jurídicos e políticos como, por exemplo, regras de convivência, normas de conduta, direitos e deveres como cidadãos responsáveis, que, por sua vez, são indispensáveis para o conhecimento do mundo. Inclui ainda a capacidade para compreender que muitas das decisões que tomamos no presente terão impacto no futuro, tornando-se importante procurar soluções estruturais de longo prazo, evitando-se, dentro do possível, as soluções centradas apenas nas circunstâncias presentes. As competências ético-afectivas englobam a prática de um compromisso moral exercendo a capacidade de deliberar em função de certos valores e princípios éticos como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Segundo o autor, estas justificam-se na medida em que cada um de nós se constrói enquanto pessoa e estabelece relações com os outros e com o mundo, de acordo com determinados princípios e valores. E as competências sociais e de acção valorizam a participação activa na vida social e pública através do diálogo, da intervenção e cooperação e a tomada consciente de decisões, assumindo responsabilidades cívicas. Aqui os conhecimentos, as atitudes e os valores só fazem sentido na vida quotidiana pessoal e social se se traduzirem na capacidade e vontade de agir responsabilmente e se concretizarem em acções.

Assim, a educação para a cidadania implica a junção e a acção integrada de três grandes famílias de competências: cognitivas, afectivas e atitudinais, ultrapassando a mera



competência técnica e situando-se mais ao nível da interacção e participação reflexiva, englobando também uma dimensão colectiva, a par com a individual.

Retomando o estudo “Educação para a cidadania nas escolas da Europa”, realizado pela rede de informação sobre educação na Europa – Eurydice (2005) podemos verificar que são identificados três grandes temas ou competências-chave concebidos como particularmente valiosos a serem desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania e que vão na mesma linha das apresentadas por Audigier (2000). São elas: aquisição de literacia política, desenvolvimento de pensamento crítico assim como de determinadas atitudes e valores e, finalmente, uma efectiva participação activa. Voltaremos a estes tópicos no próximo capítulo, onde daremos conta dos principais objectivos da educação para a cidadania em contexto educativo.

Retomamos os objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania, definida no Fórum Educação para a Cidadania (FEpC; 2007) para mostrar quais as competências essenciais a desenvolver transversalmente no currículo contempladas por este fórum. Começa por relembrar que as competências para o desenvolvimento pleno da cidadania englobam competências de ordem cívica e social e se mostram essenciais à “forma de estar em todos os contextos da vida” (FEpC; 2007:73) e delineiam três grandes eixos de competência: postura cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural. De uma forma geral, estes eixos estão ligados à pessoa e à vida em sociedade e pressupõem um conhecimento de regras básicas para a boa convivência em sociedade, como: carta dos direitos humanos, constituição da república, estrutura política e organizativa. Pressupõem também a adopção de uma postura aberta e flexível, ao nível: da discriminação positiva, da valorização do outro, da partilha, da cooperação, da rejeição da violência, da defesa da igualdade e dos direitos humanos. Pressupõem ainda o desenvolvimento de uma educação onde seja imprescindível “saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias (FEpC, 2000:75). Utópico? Talvez não. Possível? Sim, desde que todos assumam o compromisso da cidadania, desde a família, até à sociedade, passando pela escola e pelos professores.

Barbosa (2000<sup>a</sup>; 2001; 2006) seleccionou nove competências, que considera essenciais, para que o professor promova a educação para a cidadania no seio escolar. São elas: (i)

prevenir a violência no meio ambiente escolar e, mais além, na sociedade; (ii) lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; (iii) participar activa e seriamente no estabelecimento de regras de vida comunitária respeitantes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; (iv) analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação no seio da aula; (v) desenvolver o sentido das responsabilidades, a solidariedade e o sentimento de justiça; (vi) promover a autonomia dos alunos, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista afectivo-moral; (vii) estimular a participação no processo de ensino-aprendizagem; (viii) envolver na gestão democrática da escola; (ix) colaborar na institucionalização de uma escola mais inclusiva e mais democrática. Para o autor o professor terá de rever o seu desempenho escolar no sentido de encontrar um caminho para educar para a cidadania. Espera-se deste profissional que possua e faça desenvolver estas competências, que reúna outras ferramentas básicas e que tenha acções comprometidas com a aprendizagem da cidadania na escola.

Influenciadas por Perrenoud, Audigier e Barbosa, também nós procurámos contribuir para a discussão, ousando elencar um referencial de competências-chave, que pode *quiza* ajudar a (re)novar e a (re)definir a formação do profissional da educação. No quadro a seguir proposto (quadro 6) apresentamos nove competências, mais como hipótese de trabalho ou sugestão para um debate, do que como uma “tábua de leis” absolutamente incontornável. Posicionámo-nos numa perspectiva socioconstrutivista (Perrenoud, 2000; Jonnaert, 2002) reconhecendo que o docente é responsável pelo seu próprio desenvolvimento e pelas suas aprendizagens.

O referencial por nós (Ribeiro, 2003) desenhado, para além das competências enunciadas, podia eventualmente referir outras competências de igual importância; sublinhamos, no entanto, que este mapa foi construído com o intuito de clarificar as competências do professor comprometido com a educação para a cidadania e como tal deve ser entendido como mais uma achega para um amplo debate.

O presente referencial deixa transparecer algumas exigências que se colocam ao docente e que inevitavelmente alterariam as suas práticas quotidianas. A visão aqui existente não é de todo unilateral, estando a tónica colocada, também, nas instituições responsáveis pela formação de professores. Estas devem corresponder assertivamente ao apelo da sociedade contemporânea, ao desafio da cidadania democrática, às exigências das

crianças e às reais necessidades pedagógicas. É necessário voltar os olhos para o ofício do professor, para a sua formação inicial e contínua, tendo em consideração a promoção da cidadania democrática. É necessário trabalhar no sentido da integração, para que todos se sintam cidadãos responsáveis, capazes de cumprir tão difícil missão: educar para e na cidadania.

### **Quadro 6 Referencial de competências para o professor que tem a educação para e na cidadania no cerne do processo de ensino e a aprendizagem**

<b>Competência-Chave</b>	<b>Forma de operacionalizar: Como? De que maneira?</b>		
<b>1. Assumir os pressupostos da cidadania democrática</b>	Conhecendo e respeitando os deveres, os direitos enquanto cidadão.	Respeitando e construindo normas e regras de convivência	Assumindo uma Cidadania Nacional, Europeia e Mundial.
<b>2. Perfilhar questões éticas e morais do ofício docente</b>	Estabelecendo coerência entre valores, ideias e atitudes.	Clarificando valores sociais positivos e de reconhecimento mundial.	Sendo transparente nas acções, nos gestos e nas práticas.
<b>3. Admitir a diversidade cultural e social</b>	Emancipando conceitos e crenças preconceituosos	Lutando contra as discriminações de todo o tipo.	Elegendo o diálogo inter /multicultural
<b>4. Promover uma aprendizagem diferenciada e diversificada</b>	Elegendo estratégias activas, que facilitem a construção e mobilização de competências.	Estimulando a participação, a tomada de decisões, a reflexão crítica e dialogante.	Evidenciando os ideais de uma Escola para Todos.
<b>5. Empenhar-se na formação de cidadãos</b>	Contemplando uma educação participada, para o bem comum. E despertando a consciência cívica dos jovens.	Contribuindo para a informação esclarecida de conceitos como: responsabilidade, diversidade, democracia, tolerância, igualdade, inclusão, cooperação, etc.	Desenvolvendo competências e atitudes de auto-estima, respeito mútuo, regras de convivência, autonomia.
<b>6. Gerir ambientes de aprendizagem</b>	Promovendo uma administração democrática.	Envolvendo todos os intervenientes nessa gestão.	Mediando reuniões, seminários, discussões, diálogos sobre as mais variadas temáticas.
<b>7. Participar activamente na discussão social e política</b>	Mostrando interesse nas questões de orientação política para a educação nacional.	Mostrando disponibilidade para mudar.	Negligenciando uma postura passiva e conformista.
<b>8. Estimular relações de confiança</b>	Envolvendo todos os intervenientes, directos e indirectos, (professores, pais, alunos, funcionários, outros) no acto educativo.	Estabelecendo contacto entre a instituição educativa, outras instituições (sociais, culturais...) e associações (de pais, de professores, de etnias...).	Dando a conhecer projectos, metas e planos globais da instituição educativa, pedindo colaboração e apoio.
<b>9. Aderir a uma formação permanente e ao longo da vida.</b>	Analisando a sua actuação docente.	Acompanhando a evolução e as alterações educativas.	Valorizando-se profissionalmente.

Fonte: Ribeiro, 2003:165-167

Considerando todas estas dimensões de competência e a sua verdadeira operacionalização, parece elementar, então, entender como é que elas poderão ser promovidas na escola ao nível das decisões e práticas curriculares dos professores e

também ao nível da formação destes profissionais, estabelecendo, desse modo, a compreensão integrada desta temática com as abordagens curriculares já explicitadas.

## **SÍNTESE**

A lógica das competências vem romper com tradições educativas seculares e vem provocar mudanças na escola e na aprendizagem. A sua problemática representa um desafio para os modos de pensar e de agir. Tem como pretensão preparar as novas gerações para acompanharem o ritmo das sociedades contemporâneas, sendo capaz de gerir qualquer situação complexa e desviante da norma.

Sabendo que na instituição escolar, a sua noção continua a ser “um enigma” (Dolz e Ollagnier, 2004:13) o reconhecimento da sua operacionalidade e importância, faz com que cada vez mais ela seja aceite e introduzida em todos os currículos de formação.

Mas como se fará a sua operacionalização na prática pedagógica quotidiana dos professores? Será que o seu carácter transversal está salvaguardado e é alvo de preocupação e actuação? O que se deve ter em consideração para a sua efectiva concretização? Procuraremos equacionar estas questões no seguinte capítulo da investigação.

**CAPÍTULO 5 - A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO  
EDUCATIVO: (RE) CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Neste capítulo procede-se à contextualização do estudo no âmbito da noção de pedagogia e da sua importância na orientação da prática educativa pedagógica. Resolvemos iniciar com uma pequena incursão sobre o tradicional conceito de pedagogia, até chegarmos à pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2002; 2007) passando pela pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Procuraremos realçar o que se revelar mais importante para a nossa investigação ao visitar discursos de três conceituados pedagogos internacionais.

Pretende-se também fazer uma contextualização da prática pedagógica passando em seguida para algumas das possíveis abordagens de cidadania em contexto educativo, assim como estratégias, conteúdos e objectivos.

### **5.1 DIFERENTES MODOS PEDAGÓGICOS**

A pedagogia é um vocábulo fundamental na formação de professores. Vem da palavra grega *paidagogía*, em que *paidós* significa criança e *agogus* a acção de conduzir. Em termos latos, podemos dizer que a pedagogia pode ser traduzida como a ciência de educar e ensinar a criança, “como uma arte” (Dewey, 1971) e possuidora de uma dimensão de “sabedoria prática” (Freinet, 1973).

Tal como Altet (1999:94; 2000) salienta, a pedagogia é o “campo da transformação da informação em saber pela mediação do professor, pela comunicação, pela acção interactiva numa dada situação educativa”. Sendo o pedagogo aquele que é responsável pela transformação da informação em saber, aquele que determina as melhores condições de aprendizagem para que os alunos aprendam efectivamente, aquele que facilita a transformação da informação em saber. Assim, aprendizagem e pedagogia podem confluir, uma vez que toda e qualquer pedagogia tem como grande objectivo facilitar e permitir a aprendizagem (Altet, 1999).

Para a autora, a pedagogia, para além de se inclinar sobre a articulação do acto pedagógico, ela também “engloba o domínio da relação interpessoal e social” (Altet,

2000:15) que é responsável pelo processamento e transformação da informação, ditada pelo professor, em saber, o que torna a acção pedagógica como uma espécie de mediação ou tutoria. Para que esta transformação seja efectiva é essencial mobilizarem-se aspectos do domínio cognitivo e sócio-afectivo.

Há também quem se refira ao pedagogo como “um prático-teórico da acção educativa” (Houssaye, 1990; *cit in* Altet, 2000:18) ressaltando que, por um lado, esta teoria advém da reflexão sobre elementos axiológicos, filosóficos, educativos e baseada em resultados de investigações, e advém também de factos variáveis do processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se nos saberes das várias ciências humanas. Por outro lado, o plano prático diz respeito ao espaço no qual o professor opera na sua prática e que permite: (i) a transformação da informação em saber pela comunicação na sala de aula; (ii) a gestão interactiva global dos fluxos de informações e acontecimentos na aula; (iii) a realização da planificação preestabelecida das actividades e da metodologia; e (iv) a progressão da aula e as tomadas de decisões interactivas derivadas às adaptações entre os actores no contexto e no tempo real da aula (Altet, 2000).

Ora, é nesta articulação entre teoria e prática que reside a essência da pedagogia, embora saibamos que a balança nem sempre se equilibra, pendendo para um dos lados. Como tal, corroboramos com Altet, quando afirma que a pedagogia é “um saber da prática, contextualizado, mas que permite uma análise desta prática” (*idem, ibidem*:19) e só através da acção, investigação e posterior reflexão dos actos decorrentes da prática, é que se dotará de consistência científica, os ditos saberes práticos. Frisamos que o discurso pedagógico torna-se mais rico e útil quando é construído através da prática, pois sendo um estudo contextualizado, a elaboração da teoria que lhe está subjacente, é justificada a partir da análise das mesmas práticas, estando condicionada pela sua complexidade.

Qualquer pedagogia tem subjacente uma ou mais ideologias que serviram de inspiração mesmo quando tentam escamoteá-la. As ideologias mudam de acordo com a época, com os ideais de cada um e por isso é que ao longo do tempo vamos assistindo a diversas mudanças pedagógicas. Convém referir que não há uma só forma de *fazer* pedagogia. De facto, distinguem-se diferentes *modos* pedagógicos: tradicionais e activos (educação nova). Ou seja, *modos* essencialmente centrados ou no saber, ou no aluno e na sua

aprendizagem. Pautam-se por características distintas e que condicionam todo o acto pedagógico e a relação educativa dentro da sala de aula.

Tradicionalmente, a pedagogia entregava a responsabilidade total das decisões do que se deve aprender, como se deve aprender e quando se deve aprender ao professor. O aluno era um mero receptor passivo e dependente de todos os conhecimentos que o professor lhe transmitia. Ao ser avaliado teria de mostrar o conhecimento adquirido e memorizado. Supunha-se que a criança era “vazia de experiências”, uma “folha em branco”, uma autêntica “tábua rasa” e que estaria disposta a interiorizar conhecimentos para ter sucesso na sua avaliação.

É uma pedagogia centrada na transmissão, e centrada nos produtos, baseada nas teorias behavioristas da aprendizagem, que não reconhecem o papel do aluno e dos seus processos cognitivos na construção do próprio saber. Dentro da sala de aula, a melhor disposição que apoia esta pedagogia é a das secretárias em filas verticais, uma vez que todos olham para o professor e para o quadro onde se regista o saber. Desde criança o aluno aprende que tem de ficar em silêncio, ouvir o professor, estar atento ao seu discurso e estar quieto no seu lugar, deixando-se guiar pela sábia orientação do professor.

Esta pedagogia deixa-nos um legado, que podemos comparar a uma simples transferência de saberes, onde a educação é encarada como um simples depósito. A este propósito, Freire (1975:81-85) estabelece a metáfora de “educação bancária” onde o professor é responsável por “encher” os seus alunos de conteúdos, sendo também considerado aquele que sabe, que pensa, que disciplina, que actua, que escolhe o conteúdo programático o que identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, é o sujeito de todo o processo, comunica e “faz depósitos” que o aluno escuta, recebe, memoriza e repete, sem perguntar para quê ou porquê. Neste caso, o “«saber» [é] uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber”.

Esta metodologia perdurou algum tempo nos séculos passados e só foi desconstruída quando se começou a pensar sobre como é construído o conhecimento humano, tentando orientar acções pedagógicas baseadas no construtivismo e na verdadeira aprendizagem significativa. Porém, resta-nos acrescentar que os mais cépticos afirmam que ainda persiste até hoje, como confirmamos no discurso de Gadotti (2001:180),



“tanto a concepção tradicional de educação como a nova, amplamente consolidada, terão lugar garantido na educação do futuro”.

A pedagogia activa é uma corrente pedagógica que se opõe à anterior em todos os seus domínios. Desenvolveu-se nestes dois últimos séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino.

Aqui, o aluno passa a ser o principal agente da sua aprendizagem, é aquele que constrói o seu próprio conhecimento, tendo em consideração esquemas de assimilação de que dispõe. Implica o conhecimento e a construção de processos internos activos por parte do sujeito, que interage com o meio onde está inserido. O papel do professor é como um guia que facilita a aprendizagem e que auxilia o aluno na aula. O saber é o produto da actividade do aluno.

É uma corrente pedagógica mais actual e diz respeito à pedagogia centrada na aprendizagem. O aluno é o objecto central da aprendizagem. E o professor coloca ao seu dispor meios de aprender e de pensar, de forma a ultrapassar obstáculos e vencer desafios. Os pedagogos da aprendizagem, segundo Altet (1999) esforçam-se no sentido de estabelecer as melhores condições e situações de aprendizagem para que os seus alunos aprendam verdadeiramente. A disposição de sala de aula que melhor servirá a esta pedagogia será o arranjo em grupo, em círculo ou mesmo em ferradura (U) pois é aquela que permite um melhor contacto entre todos.

Podemos referir que muitas das pedagogias contemporâneas basearam a sua teoria nesta visão paradigmática e pedagógica.

Segundo Gadotti estes dois *modos* pedagógicos, apesar de serem muito diferentes, têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual, embora a tónica esteja no “deslocamento do enfoque, do individual para o social, para o político e para o ideológico” (2001:180) tornando-se a educação do século XX permanente, de mais fácil acesso a todos e com preocupações sociais. Resumindo: enquanto na pedagogia tradicional, aprender era submeter-se àquilo que era definido *a priori* para ser aprendido, em que o professor era o mediador e transmissor dos valores objectivos, vigentes na sociedade da época, o que lhe permitia autoridade de acção e manipulação de aprendizagem; na pedagogia activa e nova, a educação é encarada como

actividade facilitadora, que não molda nem determina a personalidade do aluno, sendo o professor facilitador e animador do correcto desenvolvimento psico-social da criança.

Oliveira-Formosinho, ao analisar os diferentes *modos* de pedagogia, faz uma detalhada comparação entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação (quadro 7) que segue as linhas de uma pedagogia activa e centrada na praxis. Para a autora a pedagogia da participação “procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interactivo de diálogo” (2007:15) confrontando crenças, saberes e práticas, numa interacção entre os demais contextos envolventes.

### **Quadro 7 Comparação de dois modos de pedagogia**

	<b>Pedagogia da Transmissão</b>	<b>Pedagogia da Participação</b>
<b>Métodos</b>	Centrado no professor Centrado na transmissão Centrado nos produtos	Aprendizagem pela descoberta Resolução de problemas Investigação
<b>Processo de aprendizagem</b>	Mudança comportamental observável, realizada através do ensino	Jogo livre e actividades espontâneas Jogo educacional Construção activa da realidade física e social
<b>Conteúdos</b>	Capacidades pré-académicas Linguagem adulta Persistência	Estruturas e esquemas mentais Conhecimento físico, matemático, social Metacognição e instrumentos culturais
<b>Materiais</b>	Estruturados Utilização regulada por normas emanadas pelo professor	Variados, com uso flexível Abertos à experimentação
<b>Avaliação</b>	Centrada nos produtos Comparação das realizações individuais com a norma	Centrada nos processos Interessada nos produtos e nos erros Centrada na criança individual Centrada no grupo Reflexiva das aquisições e realizações
<b>Papel do aluno</b>	Discriminar estímulos exteriores Evitar e corrigir erros Assumir função correspondente	Questionamento Planeamento Experimentação e confirmação de hipóteses Investigação Cooperação Resolução de problemas
<b>Papel do professor</b>	Diagnosticar Prescrever objectos e tarefas Dar informação Moldar e reforçar Avaliar produtos	Estrutura o ambiente Escuta e observa Avalia e planeia Formula questões e investiga Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura

Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007:16-17

Na pedagogia da participação, a criança aprende através da descoberta e da sua própria investigação; implica a escuta, o diálogo, a cooperação e a negociação entre os principais actores do processo de aprendizagem. Centra a sua atenção no processo e na forma como este é desenvolvido e planeado. A criança, no seu todo, é o centro de todo o processo, é entendida como competente e sujeito de direitos. Há lugar para o diálogo entre a intencionalidade e a sua progressão no contexto e entre todos os participantes, uma vez que todos “são a[c]tivos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007:19).

Ao professor é atribuído um papel não menos importante, o de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele deve estruturar o ambiente tornando-o interactivo e significativo para a criança, deve escutar e observar tudo o que a rodeia estando atento à sua voz. Deve ajudar a criança na procura de respostas para possíveis questões e inquietações, insistindo na sua colaboração em projectos e investigações singulares. As crianças passam de um estado latente para um estado activo e responsável, onde a participação é valorizada como fundamental para a aprendizagem.

Achamos pertinente convocar para a discussão o conceito de pedagogia da autonomia, tão difundido por Freire (1996; 2005) por nos parecer oportuno neste momento de digressão pelas diversas pedagogias. Neste conceito apresenta-se uma educação e uma pedagogia de cariz democrático e emancipatório, entendida como uma pedagogia centrada na prática de decisões participativas e autónomas e na competência deliberativa dos diferentes actores educativos. É essencialmente uma pedagogia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Oliveira, (prefácio) 2005:10). A ética a que se refere o investigador é insociável da prática educativa, independentemente do grupo etário com o qual se trabalha. Tem a ver essencialmente com os valores, com as opções morais, com as preferências sociais, com o aceitar e respeitar criticamente as diferenças, com a hospitalidade e cordialidade, com a comunicação intercultural e com uma educação encarada como actividade humana e como tal possuidora de uma dimensão ética (Barbosa, 2006).

A pedagogia da autonomia permite ao professor uma postura aberta e curiosa, uma convivência cidadã e saudável com os seus discípulos para que estes se assumam como sujeitos “sócio-histórico-culturais” do processo de ensino e aprendizagem. Nela o

docente é convidado a estimular a capacidade crítica dos seus alunos, e para que tal aconteça com êxito, deve ser um desafiador, um orientador, no fundo deve incitar a pesquisa e ajudar os alunos a “pensar certo” (Freire, 2005:27). Saber pensar é duvidar das suas próprias certezas, é questionar as suas verdades e se o docente fizer isso, terá mais facilidade em desenvolver nos seus alunos o mesmo espírito. O professor deve saber respeitar os interesses dos seus alunos e aproveitar as suas vivências para produzir conhecimento. Muitos saberes são construídos nessa prática diária e como tal devem ser respeitados. O professor deve estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer das suas aulas momentos desafiantes de liberdade para falar, para debater e para compreender as reais necessidades e aspirações dos seus pupilos. Ou seja, dentro da sala de aula, o mais importante é que tanto os alunos como os professores “se assumam *epistemologicamente curiosos*” (*idem, ibidem*:86).

Neste caso, educar é criar possibilidades para a produção de novos saberes e conhecimentos, pois na óptica do pedagogo, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (*idem, ibidem*:14). Parte-se do princípio que todos os educadores devem nortear as suas práticas por princípios de ética universal, que não se deve dissociar da actividade educativa e a melhor forma de lutar por esta ética é vivê-la e testemunhá-la na prática *educativo-crítica*, como sabiamente o pedagogo faz notar.

Ao afirmar que “não há docência sem discência” (*idem, ibidem*:21) o autor chama-nos a atenção para a relação evidente que existe entre o professor e o aluno. Ou seja, o professor ao ter consciência de que ele é um orientador na produção do saber e não mero reprodutor de conhecimento, está em constante formação e passa a ser aluno também, pois sempre aprende algo novo. Da mesma forma os discentes. É uma relação recíproca no sentido em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*idem, ibidem*:23). Justifica assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o aluno ainda não domina, mas é, como este, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem.

Salienta que o acto de “ensinar não é transferir conhecimento” (*idem, ibidem*:47) querendo com isto dizer que o homem não é um ser completo estando por isso sujeito a mudanças, à aceitação do que é diferente, apto a descobrir novos interesses e incorporar

outros saberes. A consciência deste “inacabamento” implica a “inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (Freire, 2005:55) tornando-o um ser responsável na procura permanente de mais educação.

Sublinha ainda que “ensinar é uma especificidade humana” (*idem, ibidem*:91) ressaltando que é imprescindível ao processo de aprendizagem que o professor transmita segurança nas atitudes, na forma como lecciona, como actua. Que seja competente e exija competência aos seus alunos. E que se mostre comprometido com o seu trabalho e com os seus alunos.

Sintetizando, para Freire, educar é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os alunos. Torna-se assim bastante exigente e requer: rigor metódico; pesquisa; respeito pelos saberes dos educandos; sentido crítico; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção de uma identidade cultural; ter consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade; tolerância e luta pelos direitos dos educadores e educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Mais do que exigências, estes saberes básicos a uma prática educativa transformadora, crítica e interventiva, proporcionam o direito à autonomia pessoal, de professores e alunos, na construção de uma sociedade mais democrática e verdadeiramente cidadã.

Considerando fundamental aprofundar a noção de pedagogia centrada na criança, recuamos um pouco no tempo até à sua possível origem. Eis-nos chegados ao universo do filósofo francês Rousseau (ponto 1.2), que foi sem dúvida um dos primeiros impulsionadores deste novo pressuposto no processo de ensino e aprendizagem. A sua

ideia de infância associada à liberdade e à igualdade para todas as crianças e a ideia de educar o cidadão desde tenra idade colocam-no na fronteira da expansão e modernização das representações e práticas da infância.

De facto, deve-se a Rousseau o eventual dismantelamento do antigo modelo de educação em prol de uma educação mais activa na qual a criança, mediante os seus interesses e o seu mundo, deve assumir iniciativas na construção da sua autonomia e da sua aprendizagem. Ou, como diria o próprio autor em relação à criança, “Alarmai-vos por vê-la consumir os seus primeiros anos a não fazer nada. Mas que ideia é essa? Ser feliz não será nada? Saltar, brincar, correr durante todo o dia será não fazer nada? Durante toda a sua vida, a criança não voltará a estar tão ocupada” (Rousseau, 1990:101).

A pedagogia defendida pelo autor residia essencialmente na condução da criança por parte do mestre, sem que aquelas estejam sujeitas a pressões e teorias teológicas sem grande interesse. Na verdade, a educação da criança necessitava da intervenção do professor, mas este não poderia pôr em causa a liberdade do aluno, nem condicionar as suas ideias, nem tão pouco inculcar ideologias. Passa-se de uma pedagogia onde prevaleciam as aspirações dos adultos e os seus quereres para uma educação centrada essencialmente na criança, mediante os seus interesses e verdadeiras necessidades. Em prol de uma educação mais participativa e activa, a criança era o cerne da questão, assumindo paulatinamente uma autonomia própria que a levariam à tomada de decisões e de iniciativas conquistando assim liberdade de acção e de pensamento. A criança seria livre para escolher e para seleccionar, bem como para aprender, agindo e interagindo, com os diversos actores no acto educativo. A compreensão do conceito de liberdade da criança ficará, a partir daqui, fortemente perpetuada no entendimento pedagógico que se segue.

Os discursos pedagógicos, apropriações e interpretações feitas por diversos pedagogos, que se viriam a registar nos séculos XVIII, XIX e XX, tiveram como suporte a forte herança rousseauiana. E foi na segunda metade do século XVIII que se inaugurou uma verdadeira explosão de significativas questões e interrogações pedagógicas, como veremos em seguida.

## 5.2. QUESTÕES DE CIDADANIA EM DISCURSOS PEDAGÓGICOS

As correntes pedagógicas sofreram evoluções acompanhando as exigências do tempo e da sociedade. O seu fomento segue as descobertas das ciências humanas, o crescimento do progresso, a transformação no âmbito das ideias e das práticas sociais, a mudança de teorias da aprendizagem e pressupostos teóricos.

Os grandes pedagogos como: Johann Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Rudolph Steiner (1861-1925), Ferrière (1879-1960), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940), Janusz Korczak (1878-1942), Roger Cousinet (1881-1973), Célestine Freinet (1896-1966), entre outros, apareceram em finais do século XIX, numa época de alterações e inovações e são ainda hoje conceituados, face às renovações pedagógicas que efectuaram e que em muito se assemelham aos *modos* da pedagogia activa e de participação. Este conjunto de autores proclamou e iniciou um novo estilo educacional, um movimento de ideias renovadas e assentes em novos métodos pedagógicos.

Podemos referir que a transição do século XIX para o século XX, até à contemporaneidade, foi efectuada num ambiente de acentuada oscilação entre os novos ideais pedagógicos difundidos pelo *pedocentrismo* (teoria pedagógica que coloca a criança e os seus interesses no centro da acção pedagógica) e na fragmentação das ideias assentes no *magistrocentrismo* (o professor é o elemento central do processo de ensino e aprendizagem e é visto como um modelo).

Na base desta inovação pedagógica, estão, de acordo com Magalhães (1999), três elementos básicos: a concepção dos sujeitos/educandos (coeducação), a instituição educativa e os conteúdos, baseados numa aprendizagem activa, direccionada para uma educação capaz de integrar um conceito de integralidade, voltada para a vida e para a realidade. A criança passou de invisível a visível e o professor passou para segundo plano, sendo considerado o actor secundário deste movimento de escola activa.

Como temos vindo a evidenciar (cf. capítulo 1) o conceito de cidadania bem como a sua efectiva realização, tem vindo a ser alvo de reflexão de alguns filósofos, pedagogos e sociólogos que nos chamam a atenção para novas abordagens e conceptualizações do conceito em contexto escolar.

A escola social de Dewey, a auto-educação em sentido prático e inteligente de Montessori, e as bases de uma pedagogia institucional protagonizada por Freinet, entre outras, tornaram-se em pedagogias que respeitam as características individuais da criança, e que integram aprendizagens significativas, activas e basilares para a resolução de questões úteis, quer para o indivíduo, quer para a sociedade. Cremos que estes pedagogos do passado continuam a ser úteis na actualidade, dependendo da utilização crítica e reflexiva que fizermos das suas ideias que nos podem dar respostas para problemas de aprendizagem, desenvolvimento, de formação humana e educação.

Pela sua natureza, democrática e inovadora, são pedagogias que respeitam os enunciados de uma educação pela e na cidadania, e que em seguida nos propomos rever e reencontrar.

O âmago da pedagogia de Jonh Dewey (1859-1952) centrava-se na convergência de três princípios fundamentais: uma pedagogia progressiva, genética e uma educação permanente. Entendia a educação como um processo social e pensava que a escola deveria ser concebida como um processo de vida e não como um meio de preparação para o futuro. Deste modo, compreendia a escola como uma representação da sociedade, não como o prelúdio da vida e a educação é encarada como um processo de vida, e não como uma espécie de preparação para a vida futura. Assim, todas as experiências e vivências contextualizadas se constituíam como os andaimes no exercício da cidadania (Sarmiento, 2009<sup>b</sup>).

O autor defende uma educação que valorize a experiência de vida, o aprender fazendo (*learning by doing*), a aprendizagem por descoberta, bem como outras situações indispensáveis à aprendizagem, onde “o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (Dewey, *cit. in* Gambôa, 2004:33). O ideal é identificar e reconhecer essas experiências e saberes e adequá-los à prática educativa, vistas como o ponto de partida da aprendizagem, pois segundo Dewey é “entrando em interacção com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (1971:38-39). Deste modo, privilegiar *curricula* iguais para todas as escolas é, para o autor, negar a conexão entre a educação e a experiência de vida. O pedagogo acredita que através de uma educação que respeite as características



individuais de cada cidadão, inserindo-o num grupo social se alcance a democracia onde todos participaram de uma forma integrante e construída. Proclamava a auto-expressão da criança em antagonismo com a obediência e disciplina a que se sujeitava no dispositivo antigo, que inibia o crescimento moral e a auto-actividade. Para isso, apelava ao professor que motivasse a criança, com vista a evitar problemas disciplinares e a proporcionar-lhe um crescimento real. Segundo Mayer (1976) a verdadeira meta da educação era o pleno desenvolvimento do indivíduo em todas as suas capacidades, desde as intelectuais, passando pelas morais até às estéticas.

Sempre que possível, o professor deveria proporcionar uma verdadeira incursão pelo *mundo* que rodeia a criança, favorecendo uma aprendizagem significativa e diversificada. O interesse e a motivação que a criança demonstra por determinada actividade ou assunto, devem ser valorizados, para que deles derive aprendizagem, nas palavras de Altet (1999:33) “trata-se de não obrigar o aluno a aprender mas obter dele um empenhamento na sua aprendizagem.

O pedagogo considerava a aprendizagem pelo lúdico e pela brincadeira um factor integrante e fundamental ao processo educativo. Pensava que através dela a vida poderia ser apreciada na sua plenitude, constituindo-se como factor favorecedor da autonomia, da liberdade e da criatividade.

O ambiente educativo também é de extrema importância, pois é o responsável por proporcionar a construção e a investigação da criança, bem como experiências ricas e significativas (Dewey, 1971; 1973) é, de acordo com Pinazza, “como uma modalidade da vida, uma sociedade simplificada, em miniatura, que provê ocupações que reflectem vivências comunitárias” (2007:82). O autor concorda que é na escola que se devem formar atitudes que vão favorecer, no futuro, a comunicação com os outros e a integração na sociedade. Há aqui uma concepção de cidadania, na medida em que se pressupõe que o indivíduo participa activamente na comunidade onde está inserido e nesta concepção, a escola desempenha um papel fundamental. Neste pressuposto está presente a ideia de desenvolvimento de uma consciência moral, cívica e social sobre a vida em comunidade. Esta relação entre a escola e sociedade só poderá ser verdadeira se ambos prosseguirem os mesmos objectivos e caminhos, o que equivale a dizer “que a escola só prepara para a cidadania se reproduzir dentro de si própria as condições sociais do seu exercício efectivo” (Gambôa, 2004:110). Ou seja, só se pode aprender a

cidadania praticando-a e comportando-se como um verdadeiro cidadão. Logo, o resultado final da educação deveria privilegiar o desenvolvimento e a integração do cidadão democrático, uma vez que para o autor, nas palavras de Mayer (1976: 446), “a democracia não deve ser adiada; na sala de aula a criança pode aprender cooperação e participação em trabalhos comuns (...). Crescemos somente quando participamos, quando resolvemos juntos dificuldades e problemas comuns”.

A pedagogia proposta por Montessori (1870-1952) leva a criança a conquistar a sua autonomia, é orientada para o *puerocentrismo*, para a liberdade, para a real acção, para o afecto e para a cooperação entre o professor e a criança. Os seus princípios e técnicas assentam na ideia que as crianças têm capacidade para influenciar o seu próprio desenvolvimento sendo o professor um facilitador do acesso ao conhecimento, uma espécie de preparador do meio, na procura de novas experiências que ajudem a esse desenvolvimento.

A criança é encarada como um verdadeiro explorador, como um pequeno investigador que observa o mundo e procura fazer diversas aquisições. Assim, a criança constrói por si só a sua personalidade e expressa o seu verdadeiro potencial. Ela está no centro de todo o processo de aprendizagem pois tem autonomia para escolher livremente as suas actividades e acções. Este método é favorável a que sejam estruturados na criança os suportes que a possibilitem de, por si mesma, tomar consciência dos seus próprios erros. O dever do professor será o de deixar um espaço aberto para que esse desenvolvimento pessoal seja concretizado, colaborando com a criança, sempre que necessário, e estando presente para a ajudar.

O método montessoriano tem como premissa a educação da vontade, da atenção e da liberdade que é facultada à criança na escolha e selecção do material a ser explorado, deste modo, “educar é ajudar a vida da criança, facilitar-lhe a expressão do potencial de que é portadora.” (Araújo e Araújo, 2007<sup>a</sup>:121). Este *modus* pedagógico demonstrou ter uma aplicabilidade universal e mostra-nos essencialmente que, a criança se estiver empenhada na actividade que escolheu de livre vontade, pode realizar um trabalho gratificante no desenvolvimento da sua personalidade e da sua inteligência. Não há grandes problemas de indisciplina, pois concede a cada criança um grande espaço de

liberdade e autonomia. Na sua essência pretende desenvolver a criança no seu todo, desde a sua capacidade de deliberação, de iniciativa e de escolha, de liberdade, de cidadania até às suas capacidades intelectuais.

Todos estes pressupostos, nos levam a transpor estes ensinamentos para a vida em sociedade e é a própria pedagoga que refere que “o maior aperfeiçoamento das crianças dá-se através das experiências sociais”, acrescentando que é muito importante que os homens aprendam “como participar conscientemente na disciplina social que comanda todas as suas funções na sociedade” (Montessori, *cit in* Araújo e Araújo, 2007<sup>a</sup>:139).

A cidadania, bem como a educação de cidadãos responsáveis e conscientes, está bem presente no seu discurso pedagógico e a preocupação com uma educação integral e participativa, pautava grande parte dos ensinamentos montessorianos.

Célestine Freinet (1896-1966) pautou todo seu trabalho pela modernização da escola, “a fim de oferecer às crianças do século XX uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo” (Freinet, 1973:23). A centralidade da pedagogia freineana está na criança, na vida e no trabalho como motor da acção educativa e baseia-se nalguns eixos primordiais: (i) a cooperação como forma de construção social das aprendizagens, do conhecimento e da decisão sobre as tarefas e das circunstâncias do grupo; (ii) a responsabilidade como forma de comprometimento individual e social; (iii) a expressão livre como forma de comunicação e de integração dos conhecimentos; (iv) a documentação como forma de transmissão e partilha das informações e das aprendizagens e a (v) afectividade como forma de ligação entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e as aprendizagens. Para Araújo e Araújo (2007<sup>b</sup>:182) o mérito de Freinet “reside em ter depositado confiança na criança, na sua aptidão para pensar e para se exprimir”.

Nos seus ideais pedagógicos prolifera uma escola centrada na criança, sujeito social e membro da sociedade. O pedagogo ao centrar toda a sua atenção na criança e na forma como esta se exprime, estabelece deste modo a livre expressão como um dos princípios pedagógicos de toda a sua ideologia, salientando a importância da compreensão por parte da criança “que aquilo que tem a dizer agora é importante para a sua vida, para a

vida da comunidade, no seio da qual deve já representar um papel de homem. (Freinet; 1973:60-61). A comunicação entre criança e adulto é encarada como uma mais-valia no processo de aprendizagem, desde que o professor tenha a capacidade de interpretar, escutar e orientar a criança favorecendo a sua emancipação. Um dos papéis fundamentais do professor, na perspectiva de Freinet, é essencialmente a de um investigador, um organizador de trabalho, um profissional que deve promover a descoberta e a realização pessoal da criança. Ele deve ser um mediador entre a criança e o acesso ao conhecimento, deve ser aquele que conhece e respeita o processo educativo; deve proporcionar melhores oportunidades e triunfos futuros. Outra função primordial do professor, é colaborar ao máximo para o êxito de todos os alunos. O educador francês não via valor didático no erro, pois acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, por isso o professor deve ajudá-lo a superar o erro. Um outro dever é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para as suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas pelos seus colegas.

O seu método pedagógico compreendia a junção de três intentos: (i) o materialismo pedagógico, (ii) a personalização da aprendizagem, no qual é a criança quem organiza e conduz as suas aquisições e (iii) a pedagogia institucional. A renovação de práticas, através da fomentação de práticas de democracia no seio da escola, estava patente neste último princípio. Na locução de Magalhães (1999:124) a criação de órgãos democráticos e espaços de reflexão, permitia à criança aprender a “viver em autonomia e a participar através da construção da democracia”. Ou seja, para Freinet, era essencial que a criança experimentasse e praticasse a vivência de aspectos relevantes para a vida em sociedade, como por exemplo: aspectos de verdade, de justiça, da liberdade, da responsabilidade, da autonomia, da iniciativa, das relações causais (Elias e Sanches, 2007). Relativamente ao mesmo assunto, também Le Gal (2005:165) acrescenta que o pedagogo “afirmava que é através da liberdade que se forma para a liberdade e através da democracia que se forma para a democracia”. Por tudo isto é que a escola deveria ser um espaço aberto e preocupada com uma educação que ligue a vida dos alunos ao meio onde vivem, valorizando a relação escola-vida (Elias e Sanches, 2007) e aproximando a escola da vida. Aparece assim a integração do trabalho na educação. Na concepção do autor “o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a actividade de onde advirão todas as aquisições” (Freinet, 1973:27). Esta parceria,

trabalho e escola, orientava a criança para a construção do saber através do seu próprio trabalho. Ou seja, ao realizar algo concreto, a criança produz conhecimento significativo e está a aprender a ser socialmente produtiva. A forma encontrada para desenvolver a vontade de participar na sociedade com as suas produções, consistia no aumento do desempenho das crianças através do trabalho, do desejo de descoberta e de produção de novos saberes. Estavam lançadas as bases para uma transformação na sociedade, tornando-a mais democrática. Deste modo Freinet colocava mais ênfase numa educação pela cooperação, sublinhando mais a formação do carácter e dos hábitos sociais e cooperativos em detrimento da instrução (Elias e Sanches, 2007). Com todas as técnicas pedagógicas bem exploradas, possibilita-se a todas as crianças uma vivência cidadã, um desenvolvimento social e humano conforme o desejado e o mesmo acesso à educação, independentemente da classe social. Assim, através da sua ideologia pedagógica, Freinet estava a trabalhar em prol de uma educação que permitisse a construção da cidadania.

Como podemos verificar, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, bem como os discursos de diferentes pedagogos, influencia fortemente quer as relações dos alunos e professores, quer a aprendizagem, quer o gosto em descobrir novos caminhos. Estamos convictas que, para servir os desígnios de uma educação pela cidadania, a pedagogia tem de ser activa, motivadora, estimulante, significativa, crítica e acima de tudo participativa com o intuito de ser a alavanca para uma intervenção cuidada e responsável na sociedade. A prática pedagógica é então determinante na preparação do cidadão que se pretende comprometido comunitariamente e empenhado socialmente.

Faremos em seguida uma incursão sobre a prática pedagógica enquanto disciplina do curso de formação inicial de professores e enquanto prática quotidiana efectuada pelos professores em contexto educativo, pois entendemos que a prática pedagógica é “como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na (...) formação contínua” (Alarcão e Tavares, 2003:9).

### **5.3. O SENTIDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A prática pedagógica constitui-se, entre outros, como um elemento fundamental nos *curricula* de formação inicial de professores. Como disciplina destina-se essencialmente a iniciar formalmente os futuros professores no mundo real da prática profissional docente. Ela tem uma maior incidência na etapa final do curso de formação inicial, mas prolonga-se de forma gradual e progressiva, ao longo de todo o processo formativo.

Implica uma ligação entre a teoria e a prática e um projecto integral que estabelece as relações do futuro professor com o contexto educativo, em suma, é um momento de conhecimento vivencial da escola (Delgado, 1991) sempre com o intuito de se formar um excelente profissional, reflexivo e investigador das suas práticas, capaz de introduzir mudanças significativas e inovação pedagógica.

A par do crescimento pessoal e aperfeiçoamento social e profissional, o percurso da prática pedagógica gere-se por objectivos específicos e claros, derivados de outros mais amplos. São objectivos que, entre outros pontos, visam: (i) testar o interesse do estudante pela profissão; (ii) implementar o conhecimento real das crianças (interesses, necessidades, diferenças individuais); (iii) conhecer o funcionamento de uma escola e de uma classe, (iv) entender a escola como uma empresa colectiva, fruto das relações positivas dos seus membros; (v) aprender com professores experientes; (vi) comprovar a adequação dos conhecimentos académicos à realidade escolar, (vii) resolver as rotinas ordinárias: ordenar, classificar o material, aplicar técnicas de disciplina, entre outras; (viii) exercitar as técnicas aprendidas: motivar, introduzir um tema, conduzir um diálogo, entre outras; (ix) praticar com prudência e orientação a profissão de ensino; (x) proporcionar uma base experimental para tornar mais significativos os conhecimentos teóricos e (xi) ajudar à inovação e melhoria da realidade escolar (Sacristan e Fernadéz, 1980).

A prática pedagógica deve ser o início da socialização profissional. E por socialização entende-se um processo subjectivo, mediante o qual os indivíduos internalizam a subcultura, própria de um grupo profissional (Delgado, 1991). Apresenta-se sob uma dupla perspectiva: uma adaptativa, que se traduz no conhecimento e integração no sistema educativo, mais propriamente na dinâmica das instituições escolares e uma outra dialéctica, que se apresenta de uma forma evolutiva, contínua e enérgica que pode

conduzir a resultados diferentes, em função do tipo de interacção que se produza entre os factores pessoais, contextuais e institucionais. É uma forma do futuro professor se familiarizar com todos os elementos particulares que constituem o *ser e tornar-se professor*: as crenças, os valores inerentes às instituições, as tradições e costumes, as imagens, as crenças (Ralha-Simões, 1995) que configuram a acção educativa. Através da socialização o futuro professor interioriza o modelo educativo vigente, bem como a organização burocrática e funcionalidade das instituições educativas. Desta forma, a componente prática dos planos de formação torna-se pedra angular no processo de *tornar-se professor*, que de acordo com o postulado por Cole e Knowles (1995) é compreendido como um processo de crescimento ao longo da carreira e cujo sucesso está dependente: (i) da conjugação efectiva de esforços entre as instituições de formação inicial e as escolas onde o futuro professor realiza a sua prática; (ii) das oportunidades criadas para uma contínua reflexão crítica e problematização permanente das experiências da formação inicial; (iii) dos primeiros anos de docência; e (iv) das relações significativas vivenciadas pelos futuros professores, que serão relevantes para a compreensão de si próprios como profissionais do ensino. Face à problemática exposta, Ralha-Simões (1995) alerta para os perigos que esta integração e socialização podem ter na construção da identidade profissional, evidenciando que os futuros professores podem sentir coerção e aceitarem os padrões de actuação da pessoa com quem estagiam, forjando algum tipo de inflexibilidade e também algum conservadorismo. No entanto, esta rigidez pode acontecer não apenas pela adopção de métodos tradicionais mas também pela adopção de métodos inovadores quando defendidos de forma inflexível. Neste sentido, segundo a autora, o estágio pode funcionar como uma experiência pouco educativa para o futuro professor.

A prática pedagógica deve também permitir o primeiro contacto com os projectos educativos e curriculares concretos, existentes no seio da instituição educativa. O aspirante a professor pode começar a envolver-se tanto na elaboração e concepção de projectos curriculares, como no seu desenvolvimento e avaliação. É o momento para que conjuntamente com um profissional experiente e ouvindo as reais preocupações/aspirações das crianças, se determine qual o tema mais premente a ser trabalhado, reflectindo sobre quais as melhores estratégias para o colocar em prática.

A prática pedagógica também permite uma primeira aproximação à investigação na sala de aula. É nesta etapa que o candidato a professor inicia um caminho como professor que através do diálogo e da partilha, analisa e reflecte sobre a acção educativa e procura, através da investigação, trabalho científico e intervenção, melhorar e reorganizar as suas práticas de modo a ser cada vez mais autónomo, pedagogicamente falando.

A organização da prática pedagógica, enquanto disciplina, pode assumir diferentes formas, ou diversos modelos legais, variando em determinados pontos: instituição formativa, duração, distribuição temporal, conteúdos, organização, papéis dos supervisores, avaliação e metodologia. As actividades estendem-se desde experiências de ligação à prática, à observação e análise de aulas de professores experientes, passando por cooperações e intervenções pedagógicas. Assim, de uma forma geral, os futuros professores aprendem a ser professores através da observação de aulas, através da cooperação pedagógica, pela interacção com os seus pares e orientadores de estágio e através da acção instrucional, ou intervenção prática.

As duas primeiras etapas, observação e análise da prática docente nos seus múltiplos aspectos, para além de se constituírem como uma forma de promover o carácter colaborativo da troca de experiências e saberes, constituem-se também como instrumentos básicos para a formação do futuro professor, pois através delas será possível delimitar aspectos sobre os quais devem incidir esforços de melhoria, desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Segue-se uma outra etapa, de extrema importância pedagógico-didáctica, a aprendizagem prática. Esta é a primeira grande aproximação à prática profissional e inicia-se quando é permitido ao futuro professor interagir com turmas reais e começam desde logo a exercer funções docentes, sob a responsabilidade pedagógica de um supervisor institucional. Esta fase, apelidada de estágio pedagógico, é aquela que promove a aquisição dos saberes ser, fazer reflectir, e estar, inerentes à profissão. Decorrente das acções pedagógico-didácticas desenvolvidas diariamente na sala de aula, o estágio possibilita o envolvimento experiencial e interactivo de todos os actores implicados no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que cria condições para a concretização de aprendizagens inovadoras.



Depois desta primeira experiência, o pretendente a professor está (quase) preparado para enfrentar os primeiros desafios da sua profissão. Como já referimos, o modo como cada pessoa se *transforma* no professor que é (ou quer ser), é o resultado de um longo processo de desenvolvimento profissional e também pessoal. Tem por base uma série de factores, como: características pessoais, ambiente de trabalho, contexto educativo, relacionamento com os colegas e com os alunos, características específicas da profissão docente, aspirações profissionais, entre outros.

Sabemos que a transição de aspirante a professor ou a passagem do quadro da formação teórica inicial para a prática docente, não é fácil. No entanto, pode ser facilitada se ainda como estagiários e mais tarde como professores em início de carreira, encontrarem mecanismos de mudança no sentido de conseguirem: um conhecimento prático e mais profundo da função docente; uma maior confiança no acto de educar; uma maior segurança na gestão das suas aulas através da utilização de estratégias variadas e adequadas; uma maior utilização de actividades significativas e activas; uma maior capacidade de gerirem os dilemas com que são confrontados e um melhor autoconhecimento de si mesmo. Alguns autores (Gonçalves, 2009; Alarcão e Tavares, 2003) são da opinião que o professor supervisor da prática pedagógica responsável pela orientação do futuro professor é determinante no seu desenvolvimento profissional. As situações de supervisão devem ter características próprias incentivando uma “relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida” (Alarcão e Tavares, 2003:71). Ao constituírem-se como factores potenciadores de desenvolvimento profissional, proporcionam análise, reflexão, o que conduz à (re) construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Deste modo, e na perspectiva destes investigadores o processo de supervisão tem como motivo auxiliar o aspirante a professor a construir o seu conhecimento profissional através do desenvolvimento das seguintes capacidades e atitudes: (i) espírito de auto-formação e desenvolvimento; (ii) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; (iii) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas, acertadas; (iv) capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria; (v) capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; (vi) consciência da

responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; (vii) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; (viii) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. Em suma, a grande finalidade reside na criação de condições favoráveis para a maximização das competências do professor enquanto pessoa e profissional, tornando-o cada vez mais competente e autónomo, assumindo neste processo um papel mais activo e central.

O desempenho profissional docente varia, inevitavelmente, ao longo de toda a sua carreira, bem como a sua prática pedagógica. É nos primeiros anos de exercício docente que a prática pedagógica assume maior significado. É, no entender de Formosinho e Niza (2009:130), “a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana”.

Passados estes anos iniciais, a próxima etapa na vida do professor é intitulada de *estabilidade* (Huberman, 1990 cit in Marcelo García, 1999; Gonçalves, 2009) e na sua base está um assumir de confiança e de se mostrar que é capaz de gerir o processo de ensino e aprendizagem. Há um maior entusiasmo e cresce-se como profissional, está-se mais preocupado em ensinar do que no domínio dos conteúdos, actuam de uma forma mais autónoma e estão bem integrados com os colegas (Marcelo García, 1999).

Huberman (1990 cit in Marcelo García, 1999) denomina de *experimentação ou diversificação*. Nesta fase podem existir duas posturas distintas: por um lado positiva, que faz com que o professor continue a investir entusiasticamente na sua carreira procurando uma maior valorização profissional e pessoal e, por outro lado, negativa, que faz com que haja alguma saturação e entrada numa rotina diária.

A próxima etapa representa a *serenidade* (Gonçalves; 2009). É um período calmo e sereno, assinalado “por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência” (Gonçalves, 2009:26), assim como por uma satisfação pessoal. Por último, e a lembrar já o período da reforma, aparece a fase que Gonçalves (2009) apelida de maneira contraditória: *a renovação do interesse e o desencanto*. Este ciclo de vida da carreira docente mostra a posição do professor ao longo do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, contudo não quer dizer que todos os docentes passem obrigatoriamente por estas etapas. Elas são apenas uma base de comparação entre as idades dos professores e as suas características

peçoais e profissionais. Porém, influenciam as práticas educativas dos professores em contexto educativo.

Todos estes aspectos levam a que a prática pedagógica se modifique e se altere em função de uma melhoria educativa e de uma resposta concreta e plausível aos desafios contemporâneos. Cremos que é através da (re)construção de práticas pedagógicas em contexto educativo que a cidadania poderá passar de uma utopia à realidade. Cremos que os professores também educam para a cidadania através das metodologias e estratégias que escolhem, das avaliações que fazem, das atitudes que têm face aos alunos, da comunicação que estabelecem com os pais e alunos, da forma como concebem direitos e deveres na sala de aula e da maneira como eles exercem a sua cidadania (Figueiredo, 2002).

#### **5.4. A CIDADANIA EM CONTEXTO EDUCATIVO: ABORDAGENS, OBJECTIVOS, METODOLOGIAS, CONTEÚDOS E AVALIAÇÃO**

Como temos vindo a frisar ao longo do nosso trabalho, aprender (ou praticar) cidadania é um processo complexo que abrange uma perspectiva multidimensional. Esta aprendizagem deve ser iniciada desde tenra idade (Rousseau, 1965) e prolongar-se até ao fim da vida do cidadão (Conselho da Europa, 2002; Eurydice, 2005). Independentemente da idade, devemos sempre ser mais cidadãos, mais educados e mais participativos. Uma vez mais, a escola, mas também a sociedade, são convidadas a participar, pois nas palavras de Barbosa “a educação para a cidadania activa é responsabilidade de toda a sociedade, mas é incumbência particular da comunidade educativa” (2006:144).

Concordante com esta ideia está Hansen (2000:144), pois para ele o professor no seio da instituição educativa pode implementar verdadeiras e exemplares práticas de cidadania exercendo a cidadania. Assim, e de acordo com o postulado pelo autor, cabe ao professor celebrar um sentido de comunidade na aula “através do qual os alunos podem aprender o que significa estudar temas e objectos de forma concreta com os demais; o que significa estar, escutar e aprender com os outros; como apresentar as suas ideias e pontos de vista de forma a enriquecer a comunicação; como relacionar a sua

aprendizagem com os acontecimentos e experiências que se encontram fora da escola”. Ou seja, que todos em conjunto consigam apreciar e valorizar a sociedade com todos os seus indivíduos, que são diferentes entre si. Solicita-se ainda ao professor que tenha disponibilidade para ouvir, que privilegie metodologias activas e participativas, que crie na criança o gosto por aprender a aprender, que eduque para a sociedade de hoje, que procure formas negociadas de resolução de conflitos, privilegiando uma educação democrática.

Sabendo que não existe um modo privilegiado e exclusivo de aprendizagem da cidadania (Praia, 2001; Bolívar, 2007) e que a cidadania não se concretiza através de discursos, nem tão pouco de retóricas (Figueiredo, 2002), iniciaremos em seguida um pequeno percurso sobre as abordagens, objectivos, metodologias e estratégias e avaliação que podem servir o pressuposto da educação na e pela cidadania em contexto escolar. Ressalvamos que este percurso procura ser mais como uma bússola orientadora, do que uma linha organizativa, objectiva e contundente.

Partiremos do pressuposto que “a cidadania construída no saber, parte da aprendizagem da responsabilidade o que obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação” o que quer dizer que nos trâmites da pedagogia “se promove a partir de metodologias participativas em que cada um se assume como protagonista de realizações colectivas” (Sarmiento, T. 2009<sup>a</sup>:sp).

#### **5.4.1 Abordagens**

Retomando o estudo da rede Eurydice (2005) podemos verificar que a educação para a cidadania, em trinta países da União Europeia, assume situações distintas e tempos variáveis e encontra-se organizada de diversas formas, de acordo com a estrutura curricular de cada país.

A educação para a cidadania pode ser oferecida como uma disciplina autónoma obrigatória ou opcional, ou integrada em uma ou mais disciplinas. Uma outra possibilidade consiste em propô-la como uma temática educativa transversal ao

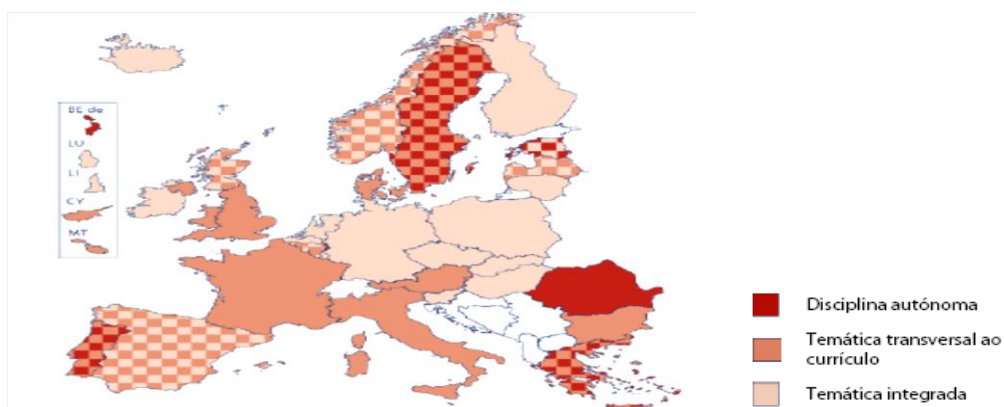
currículo, de forma que os princípios da educação para a cidadania possam estar presentes no conjunto de todas as disciplinas do currículo.

Estas diversas abordagens não se excluem mutuamente, podendo até reforçar-se. Globalmente, e face ao crescente impulso que lhe é dado na escolaridade obrigatória, podemos ressaltar que a nível do ensino secundário a tendência europeia é para esta temática se tornar uma disciplina autónoma enquanto no ensino primário tende a configurar-se como matéria transversal ou integrada.

De acordo com o estudo da Eurydice (2005) nos casos em que a educação para a cidadania se encontra integrada noutras disciplinas, ela é incluída principalmente nas disciplinas de História, Ciências Sociais, Geografia, Religião e Moral, Ética, Filosofia, Línguas Estrangeiras e Língua de Ensino. Em alguns países, a educação para a cidadania está igualmente integrada em disciplinas como: Introdução ao Mundo da Ciência (Comunidade Francófona da Bélgica); Ambiente (República Checa, Grécia, Chipre, Países Baixos, Hungria e Eslovénia); Geografia Regional e Ensino Técnico e Científico de Base (Alemanha e Chipre); Literatura Antiga (Grécia e Chipre); Psicologia (Grécia e Bulgária); Latim (Espanha); Economia (Espanha, Letónia, Lituânia, Hungria e Bulgária); Educação para a Saúde (Países Baixos e Letónia); História Nacional (Eslováquia) e Competências de Vida (Islândia).

Centremos a nossa atenção no ensino do 1.º CEB (figura 3) em toda a Europa.

**Figura 3** Abordagens de educação para a cidadania tal como se encontra especificada no currículo do ensino primário, 2004/05



Fonte: Eurydice, 2005:18

Verificamos pela análise da figura que a educação para a cidadania se apresenta como uma disciplina autónoma somente na Bélgica (na Comunidade Germanófono) e na Roménia. Na Estónia, Grécia, e Suécia encontra-se igualmente integrada noutras disciplinas ou presente como uma temática transversal ao currículo. Em Portugal, o seu carácter apresenta uma transversalidade face às diversas disciplinas. Nos restantes países, ela surge ou como uma temática transversal ou integrada noutras disciplinas.

A importância que lhe é conferida logo desde o ensino primário não é o mesmo de país para país, o que não quer dizer que não lhe seja imputado um lugar de destaque na educação das crianças e jovens. O que acontece é que esta preocupação pela educação para a cidadania está presente nos trinta países que fizeram parte do estudo, o que se traduz numa crescente preocupação e interesse por parte dos responsáveis pela tutela em inserir nos *curricula*, elementos que ajudem a educar para a cidadania.

O estudo referido indica que o tempo lectivo destinado à educação para a cidadania é difícil de ser especificado, a não ser se for uma disciplina autónoma. Quando o seu carácter é obrigatório, o número de horas que lhe é atribuída, é relativamente baixo. Apenas uma ou duas horas por semana e leccionadas por professores não especialistas, o que segundo Bolívar (2007) corre o risco de ser considerada como mais um acrescento às outras disciplinas.

No que diz respeito à carga horária, são poucos os países da Europa que dispõem de recomendações aplicáveis ao ensino primário. A sua distribuição fica ao cargo da escola mas adianta o estudo que é na Suécia que o tempo anual médio é maior, prevendo-se mais de 800 horas para a educação para a cidadania durante a escolaridade obrigatória.

Porém, é na Bélgica que se inicia mais cedo o estudo da cidadania; com oito anos as crianças já se vêem envolvidas neste processo educativo formal. Em França, só a partir dos 15 anos é que é dada a oportunidade aos jovens de se familiarizarem com os enunciados desta educação, sendo o país onde se inicia a temática mais tarde, prolongando-se até aos dezoito anos. A Itália inicia os seus jovens na educação para a cidadania por um período de cinco anos, dos catorze aos dezanove. Em Portugal, como já tivemos a oportunidade de registar (cf. capítulo 2) a educação para a cidadania na idade escolar começa cedo, por volta dos seis anos assumindo um carácter transversal e,

simultaneamente, uma área curricular não disciplinar, a de Formação Cívica, leccionada nos nove anos de escolaridade básica obrigatória.

Reportando-se especificamente ao contexto educativo português, Roldão (1999:16) aponta sete formas claras de operacionalização curricular para esta área, alertando para o facto de que não se tratam de linhas exclusivas nem sequenciais. São elas: (i) a existência de disciplinas dirigidas para dimensões da cidadania com programas específicos; (ii) a incorporação da educação para a cidadania em algumas disciplinas do currículo, com destaque para a História e os Estudos Sociais; (iii) a organização de temas transversais; (iv) a existência de áreas interdisciplinares ou áreas de projecto; (v) a existência de programas educativos orientados para a formação pessoal e social do aluno nas suas diversas vertentes com carácter transversal; (vi) a concepção das disciplinas e área curriculares como instrumentos de formação para a cidadania e (vii) a vivência institucional com incidência no clima da escola e nos mecanismos de participação.

De facto, estas três abordagens levantam inúmeras questões e não reúnem o consenso da maioria dos responsáveis pela educação. Muitos autores (Fonseca, 2000; Praia, 2001; Bolívar, 2007) são da opinião que não deve existir uma disciplina autónoma de educação para a cidadania, independentemente do nome, pois consideram que todas as áreas e todos os professores se devem comprometer com as finalidades desta educação. Se esta versão não reúne consenso, o mesmo acontece com o inverso. Ou seja, alguns não concordam com o carácter transversal que possa vir a ter a educação para a cidadania, sem, no entanto, estar associada a alguma disciplina. Perrenoud (2002) rejeita também a ideia que seja criado um lugar específico no *currículum* para educar para a cidadania, defendendo que esta deve ser construída e desenvolvida através de aprendizagem transversal, acrescentando que não se resolverá o problema desta educação se apenas se introduzir no horário escolar uma ou duas horas semanais e que tal atitude poderá passar ao lado do grande objectivo que é educar para a cidadania.

Nós consideramos que uma abordagem transversal verdadeira, apesar de sabermos que a sua implementação não funcionou como se desejava (Bolívar, 2007) com a co-responsabilidade de todos os docentes com ou sem formação especializada, pode ser uma mais-valia na construção e desenvolvimento de cidadãos mais responsáveis e competentes civicamente. É no envolvimento colectivo e partilhado de toda a escola que

se conseguirá educar para a cidadania democrática. Enquanto não se implicarem os órgãos de gestão da escola, os funcionários, os professores, os alunos, os pais, a família e a sociedade, não será fácil obter sucesso na aprendizagem da cidadania. Todos têm de estar conscientes que têm um papel a desempenhar e que devem contribuir participando activamente sempre que forem solicitados. Porém, resta-nos saber se os professores estão “dispostos a inscrever esta educação no seu próprio ensino, na sua própria disciplina” (Perrenoud; 2002:70).

Sabemos que existe um hiato entre os pressupostos legais teóricos e a prática nas escolas, o que na nossa opinião requer uma reflexão crítica, no sentido de reorganizar o lugar da educação para a cidadania nos *curricula* educativos, e o seu posicionamento nas relações extra-escola. Concordamos, por isso, com Bolívar (2007) quando afirma que educar para a cidadania é algo mais que uma disciplina e como tal, para ela existir deve ser vivida e experienciada onde realmente acontece cidadania, quer seja na escola, em casa ou na sociedade.

Já Bolívar (2007), baseando-se num estudo de Bîrzea (2004), constrói um cenário mais amplo de actuação e aprendizagem da cidadania, que extravasa os muros da escola até à comunidade, privilegiando experiências variadas e práticas sociais distintas. Aponta três contextos e dimensões onde a aprendizagem da cidadania se faz sentir, com maior ou menor intensidade: *o curriculum formal, o não formal e o informal*. Na base estará o currículo formal do contexto educativo, que por sua vez assenta no currículo não formal vivido no interior da escola e no currículo informal da vida quotidiana.

De forma a analisar estas possíveis abordagens apreciemos o quadro (8), a seguir proposto.

Ao primeiro, *o curriculum formal*, correspondem as abordagens já anteriormente referidas que apontam que a educação para a cidadania pode constituir-se como uma disciplina específica, e portanto autónoma e com programa próprio. Nesta perspectiva pode adoptar diversas nomenclaturas, como educação cívica, civismo, educação política, entre outras. Considera-se ainda uma outra abordagem que salienta que a educação para a cidadania poderá fazer parte integral da matéria de outras disciplinas de âmbito social e antropológico. Daqui sobressai uma natureza disciplinar. Uma outra



abordagem se depreende, e esta educação aparece como tema transversal englobando os direitos humanos, os valores, os princípios democráticos.

### Quadro 8 Contextos de aprendizagem da cidadania

<b>Curriculum informal</b>	<b>Curriculum oculto</b> (aprendizagem entre os companheiros, relações afectivas, tempo livre, vida familiar e vida social...)		<b>Meios de comunicação</b> (estereótipos, imitação de ídolos, publicidade, actuação políticos...)
<b>Curriculum não formal</b>	<b>Actividades extra-escolares</b> (Projectos, visitas de estudo, trabalho voluntário...)	<b>Actividades do centro escolar</b> (Ambiente escolar, cultura organizativa, relações interpessoais...)	<b>Participação</b> (Em conselhos escolares, na vida da turma, em associações estudantis...)
<b>Curriculum formal</b>	<b>Disciplina Específica</b> (Educação para a cidadania, educação cívica...)	<b>Conteúdos integrados</b> (estudos sociais, ética e filosofia...)	<b>Temas transversais</b> (Direitos humanos, indivíduo e sociedade, civismo...)

Adaptado de Bolívar (2007:150)

Há outros contextos a considerar, prossigamos a análise. O segundo contexto, o contexto *não formal*, Bîrzea (2007) divide-o em três elementos: as actividades extra-escolares, que integram os projectos, as visitas de estudo, o trabalho voluntário, campanhas de solidariedade; o *êthos* (ética) do centro escolar como o ambiente, a cultura organizativa, a liderança, as relações pedagógicas e por último a participação na tomada de decisões efectuada através do conselho escolar, do conselho de turma, de associações educativas, do ambiente de sala de aula. Aqui é de realçar a importância da implementação de uma cultura democrática na vida escolar, que sirva como exemplo de um exercício pleno e consciente da cidadania. A vivência da cidadania torna-se mais fácil quando na própria escola se respira cidadania, quando existe um ambiente de cooperação entre todos, respeito pelas ideias e trabalho do outro e entendimento, apesar das diferenças e discordâncias. Neste ponto, a pedra de toque reside na educação para a cidadania pela cidadania e para que tal se torne tarefa facilitada, a “escola tem de assumir-se como lugar de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de tomada

de decisões, onde se exerce a cidadania hoje e não um local onde se prepara para uma cidadania futura” (CNE, 2007:37).

O terceiro contexto, o contexto *informal*, remete-nos para a vida quotidiana e divide-se em dois aspectos: o *curriculum* oculto, onde se insere a aprendizagem entre os colegas e a família, as relações afectivas, a vida social e familiar; e os meios de comunicação onde a imitação de ídolos, os estereótipos, os mitos, a publicidade e a actuação política, constituem meios de reprodução e aprendizagem. Aqui está bem presente o exercício da participação que tanto se deseja atingir, que é a participação activa e responsável na comunidade onde está inserido. Tal pode ser feito através do projecto educativo e em consonância com os responsáveis institucionais quer da escola, quer da comunidade (Bolívar, 2007). Deste modo estamos a evidenciar que a educação para a cidadania não é apenas tarefa exclusiva da escola mas sim de toda a comunidade e sociedade civil que envolve a escola e onde se integra o indivíduo.

A educação para a cidadania democrática neste propósito deverá “abranger toda e qualquer actividade educativa formal, não formal e informal, que permita ao indivíduo agir, ao longo da sua vida, como um cidadão activo e responsável, respeitador dos direitos dos outros” (Conselho da Europa, 2002:4). Ao termos em consideração todos estes *espaços* de cidadania, estamos a valorizá-los na promoção de mais e melhor aprendizagem, porque sem vivências cidadãs, não pode haver uma aprendizagem efectiva da cidadania.

Creemos que a formulação e a aplicação das políticas de educação para a cidadania democrática implica que se tomem em consideração todas as oportunidades de “colaboração informal na educação para a cidadania democrática facultadas por instituições sociais, em especial a família, e por organizações, estruturas e instâncias da sociedade civil que possam incluir a formação e a educação entre as suas finalidades” (Conselho da Europa, 2002:6). O contributo de todos é necessário para tornar mais reais as práticas de cidadania

### 5.4.2. Objectivos

Delimitar os objectivos de um assunto tão delicado e particular como é a educação para a cidadania, tem de obedecer a certos critérios. Estes critérios terão, por sua vez, que obedecer a aspectos que digam respeito ao contexto nacional, às tradições, ao património cultural, ao conhecimento da sociedade, à história nacional, às ideologias vigentes, entre outros (Eurydice, 2005). De facto, os objectivos específicos tendem a variar de país para país e de um patamar da educação para outro. Dependendo da abordagem adoptada por um determinado país para ensinar valores cívicos na escola, os objectivos poderão ser estritamente relacionados com a disciplina no caso de ser uma disciplina autónoma ou ‘horizontais’ quando se trata de uma temática transversal ao currículo ou integrada em diversas disciplinas (Eurydice, 2005).

De acordo com a investigação da Eurydice (2005), tendo por consideração o grau de participação activa que se possa esperar dos alunos, e apesar de serem distintos e variados os objectivos propostos para a educação para a cidadania, é possível identificar alguns conceitos e linhas comuns, como direitos humanos, diversidade cultural, tolerância, empenhamento, valores, que entre outros contribuíram para que se agrupassem três categorias de objectivos (quadro 9): (i) literacia política; (ii) atitudes e valores e (iii) participação activa.

**Quadro 9. Objectivos da educação para a cidadania conforme definidos nos documentos oficiais relativos aos ensinos primário, secundário inferior e superior gerais, 2004/05**

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Literacia política	Primário	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Atitudes/valores	Primário	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	◐	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○
Participação activa	Primário	●	●	●	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	○	●	●	●	◐	●	●	●	◐	●	●	●	○	○	●
		NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SC						
Literacia política	Primário	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○	○	○	○	○	●
	Secundário inferior/superior	◐	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●
Atitudes/valores	Primário	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Secundário inferior/superior	◐	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Participação activa	Primário	●	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	●	○	○	○	○	○	●
	Secundário inferior/superior	◐	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	●

● Referência explícita    ◐ Referência implícita    ○ Sem referência    Secundário inferior    ◐ Secundário superior

Fonte: Eurydice, 2005:24

Estas são “interdependentes e articulam-se numa sequência lógica contínua em termos de grau de formalização das aprendizagens por um lado e o envolvimento dos alunos por outro” (Eurydice, 2005:23). Fazem-nos lembrar os quatro pressupostos de cidadania multidimensional propostos por Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) que englobam as dimensões: pessoal, social, espacial e temporal.

A literacia política relaciona-se com a aquisição formal de conhecimentos teóricos e recorre essencialmente a uma compreensão passiva por parte dos alunos. Esta assimila: a aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos; o estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros; o ensinar os jovens sobre as constituições nacionais, de modo a prepará-los melhor para o exercício dos seus direitos e responsabilidades; a promoção do reconhecimento da herança cultural e histórica; a promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade (Eurydice, 2005:10).

A segunda categoria requer um maior envolvimento dos alunos em termos de opiniões e atitudes, é fundamental para se tornar um cidadão esclarecido e responsável. E compreende: a aquisição de competências necessárias a uma participação activa na vida pública; o desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si próprio e pelos outros, com vista a alcançar uma maior compreensão mútua; a aquisição de responsabilidade social e moral, incluindo a auto-confiança e a aprendizagem de um comportamento responsável perante os outros; o fortalecimento de um espírito de solidariedade; a construção de valores, tendo em consideração a pluralidade de pontos de vista e das perspectivas sociais; o aprender a escutar e a resolver conflitos pacificamente; o aprender a contribuir para um ambiente seguro; o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de combate ao racismo e à xenofobia (Eurydice, 2005).

Na terceira, espera-se que os alunos se mobilizem para a acção e que se envolvam e participem plenamente na vida política, social e cultural da comunidade. Esta participação activa pode ser estimulada: capacitando-os para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar); proporcionando-lhes uma experiência prática da democracia na escola; desenvolvendo a sua capacidade de interagir uns com os outros; encorajando-os a desenvolver iniciativas de projectos conjuntamente com outras organizações (tais como comunitárias, organismos públicos e

organizações internacionais) assim como projectos que envolvam outras comunidades (Eurydice, 2005).

Segundo o estudo anteriormente indicado, a participação da escola na comunidade pode englobar uma diversidade de actividades, desde acções de informação destinadas a oferecer aos alunos uma visão mais profunda sobre os desenvolvimentos sociais até ao seu envolvimento real com a vida quotidiana da comunidade local. Tais actividades podem incluir: (i) parcerias e intercâmbios de alunos com escolas de outros países, incluindo sistemas de correspondência entre alunos; (ii) dias de escola aberta ou de festas de escola, durante os quais a comunidade local é convidada a visitar as escolas de forma a conhecer o seu funcionamento e conhecer os alunos; (iii) visitas a instituições vizinhas e a centros comunitários, tais como a polícia, os bombeiros, museus, autoridades locais e nacionais, centros especiais de orientação profissional para licenciados, instituições religiosas, ONGs, lares para crianças com necessidades especiais, idosos e pessoas que procuram asilo político; (iv) simulações de eleições, segundo o modelo das eleições nacionais ou para o Parlamento Europeu; (v) jogos de simulação das actividades dos conselhos municipais ou dos parlamentos; (vi) angariação de fundos para apoiar projectos de caridade e de solidariedade, especialmente para o benefício de crianças que vivem em países em vias de desenvolvimento ou que são vítimas de desastres naturais; (vii) trabalho voluntário, incluindo o auxílio domiciliário aos idosos, ou limpeza de zonas florestais locais; (viii) estágios profissionais de curta duração para alunos do ensino secundário, de forma a iniciá-los na vida activa e dar-lhes a oportunidade de encontrarem potenciais empregadores (Eurydice, 2005:35-36).

Na leitura do quadro 9, e referindo-nos ao ensino primário, podemos verificar que o objectivo referente à literacia política é mencionado claramente no *curriculum* ou em documentos oficiais, em 26 dos 35 países que fazem parte do estudo.

A categoria da participação activa está presente nos *curricula* de 25 países e com excepção da República Checa (referência implícita) e do Luxemburgo (sem referência), a categoria das atitudes e valores faz-se representar nos restantes países, mostrando assim a relevância da dimensão socializadora da educação para a cidadania (quadro 9).

Em quatro países, República Checa, Luxemburgo, Hungria e Islândia, a participação activa dos alunos na vida comunitária não é mencionada nos *currricula* e em nenhum nível de ensino. Em contrapartida esta categoria está presente no ensino secundário mas não no ensino primário em países como a Alemanha, Eslováquia e Reino Unido.

Não nos podemos esquecer que a idade das crianças no ensino do 1.º CEB é essencial para a delimitação dos objectivos que se pretendem desenvolver. Estes devem ser apresentados de uma forma significativa para a criança, com especial destaque para a aprendizagem de princípios de vida em sociedade mais do que para a aquisição de conhecimentos teóricos (Eurydice, 2005).

Assim é relevante desenvolver o respeito nas relações com outras crianças e adultos, sob o princípio de que todos pertencem à mesma comunidade escolar, local, nacional e internacional; aprender como agir ou reagir numa variedade de situações que possam vir a enfrentar dentro e fora da escola; conhecer e debater sobre os direitos das crianças; participar em assembleias de turma; envolver-se em projectos concretos; simular actividades de organismos governamentais; debater assuntos de interesse comum; entre outras estratégias.

#### **5.4.3. Metodologias, estratégias e actividades**

Como temos vindo a evidenciar, educar para a cidadania democrática em contexto educativo exige uma (re)conceptualização das práticas pedagógicas do professor e, por conseguinte, uma recolocação deste no ambiente educativo. O papel do professor pode ser agora determinante na mudança e na transformação da comunidade, começando por modificar estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula. Ao assumir-se a escola como espaço privilegiado de educação para a cidadania, o professor deve assumir-se como um educador e um cidadão responsável.

Recorrer à reflexão crítica sobre as suas práticas e à investigação contextualizada das práticas, são ferramentas úteis e indispensáveis para que se inicie o processo de mudança. A reflexão leva o professor, em retrospectiva, à análise do processo do ensino e da aprendizagem, o que lhe permite reconstruir saberes, práticas, estratégias e

sentimentos. Mas também é muito importante que o professor, para além de conhecer fundamentos teóricos, se conheça a si próprio, conheça os objectivos educativos, os valores educacionais, os pressupostos da cidadania democrática e que reconheça a importância da participação activa, da colaboração entre os pares, da criação de oportunidades justas para todos, e da relação pedagógica na conquista de uma escola mais cidadã e mais contributiva. Porém, não pode descurar que as suas acções e práticas pedagógicas poderão ser geradoras de aprendizagens sociais relevantes que, à partida, poderiam não fazer parte das suas intenções, daí ser tão importante educar para a cidadania pela cidadania.

Somos da opinião que quer as metodologias quer as estratégias têm de ir muito além do ensino meramente teórico e memorístico. Deve privilegiar-se uma metodologia mais activa, socializadora e com significado, valorizando-se por isso, “questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos” (Fonseca, 2000:45). Não nos podemos esquecer de referir que a organização e gestão da sala de aula se tornam também imprescindíveis para desenvolver competências de cidadania. Assim, pensamos que o professor deve organizar o seu espaço de modo flexível, permitindo uma movimentação favorável à participação, comunicação e envolvimento dos alunos nas actividades de aprendizagem.

Carita, Abreu e Queiroz (1994) elegeram alguns aspectos como sendo essenciais ao desenvolvimento da educação para a cidadania em contexto escolar, mais propriamente para a área de formação pessoal e social. Referem-se em primeiro lugar à importância de uma relação pedagógica saudável entre alunos e professores, facilitadora de aprendizagens significativas e construída a partir das suas experiências de vida e saberes adquiridos. Aqui deve privilegiar-se a comunicação verbal, fomentando o diálogo e o questionamento como estímulo ao acto de pensar. O professor deve, sempre que possível, favorecer o envolvimento pessoal dos seus alunos com o objectivo de facilitar a sua participação activa em diversas actividades do processo educativo e de os levar à tomada de consciência acerca da importância de diferentes perspectivas, respeitando a opinião de cada um. Em segundo lugar, reportam-se à organização do processo didáctico, sugerindo que cabe ao professor privilegiar o recurso a estratégias de ensino e aprendizagem activas, onde o aluno possa dar o seu contributo e estar sempre presente

nas tomadas de decisão relevantes para o bom funcionamento da escola e da turma onde se insere. Aqui podemos acrescentar a importância do aluno ser ouvido e ser chamado a dar a sua opinião nos assuntos que directamente lhe dizem respeito.

Praia, referindo-se às metodologias a utilizar, afirma que estas têm de estar directamente ligadas com a interpretação que as pessoas fazem das situações, com as quais interagem. Propõe para tal, uma metodologia que se articule com os objectivos escolares e sociais e que considere relevante “formar para a vida em sociedade” (2001:26). Podem ser metodologias hetero-estruturantes, reprodutoras mais ou menos coactivas, pedagogias da essência e da existência, desde que tenham em consideração a interrogação, o questionamento e o diálogo aberto, levando à tomada de consciência de si próprio. Trata-se, na opinião da autora, de metodologias que (i) reflectam que a “formação da consciência social exige a passagem da mera espontaneidade ao conhecimento racionalmente fundamentado” (ii) subentendam um aperfeiçoamento do espírito crítico na tomada de atitudes devidamente ponderadas e assumidas como compromissos pessoais e que (iii) “sensibilizem para a elaboração de códigos de comportamento que sejam a concretização de compromissos individuais e colectivos na convivência diária” (*idem, ibidem:27*).

Da síntese da literatura consultada sobre o assunto, referimos algumas estratégias e actividades de aprendizagem a usar na educação para a cidadania: fomentar o discurso e o diálogo; promover a aprendizagem cooperativa, a partilha de informação e o trabalho em grupo; ajudar na gestão de conflitos; proporcionar o desenvolvimento de projectos que envolvam toda a comunidade educativa; espicaçar do espírito crítico e reflexivo; realizar a individualização do ensino garantindo aos alunos a igualdade de oportunidades na aprendizagem e no sucesso; implicar os alunos na vida comunitária; negociar regras de bom funcionamento da sala de aula; incentivar a realização de assembleias de turma, entre muitas outras. Todas estas propostas apresentam-se como potenciadoras do desenvolvimento de competências necessárias ao bom exercício da cidadania.



#### **5.4.4. Conteúdos**

Os conteúdos a abordar podem ser de ordem variada. Desde assuntos gerais e colectivos até aspectos individuais, muitos podem ser os temas a desenvolver em educação para a cidadania. O que importa referir é que, independentemente das temáticas, elas devem permitir ser abordadas tendo em consideração diferentes níveis de escolaridade e faixas etárias. A profundidade com que se abordam os temas depende grandemente do professor e da sua forma de adaptar e desenvolvê-los com os seus alunos, em sala de aula e fora dela, sempre que necessário. O segredo está na maneira como os temas são apresentados, sendo a linguagem e as boas práticas fundamentais ao sucesso da aprendizagem. Deseja-se também que os conteúdos escolhidos sirvam para “fortalecer uma consciência das responsabilidades dos cidadãos” (Henriques *et al.*; 2006:9).

Henriques e os seus colaboradores (2006) apresentam uma série de conteúdos, bem como as actividades que se podem realizar para que esse conteúdo se transforme em saber. Numa visão bastante abrangente, remetem-nos para módulos como: conceito de cidadania, a comunidade nacional, o estado soberano, participação na democracia, economia e governo, segurança e defesa, política externa e comunidade internacional. Os autores advertem-nos para a autonomia que estes possuem, pois permitem que o professor seleccione os módulos que quer trabalhar e que trace o melhor caminho tendo em consideração os interesses e motivações da sua turma.

Nogueira e Silva, teorizando a ideia que a cidadania se reflecte, se pratica e se constrói, organizam uma série de actividades e situações que permitam uma reflexão cuidada sobre os deveres e as responsabilidades de cada um na sociedade e que ajudem a dinamizar uma aula permitindo criar um “clima de confiança e de abertura” (2001:8). Afirmam também que é necessário fazer escolhas e seleccionar os temas a tratar ou a conhecer e há alguns que obrigatoriamente devem ser escolhidos. Para além do conhecimento das estruturas políticas e democráticas, as questões de desigualdade, pobreza, problemas de minorias, riscos ambientais, diversidade e diferenças, devem ser tratadas para que sejam possíveis novas práticas em contexto educativo. Dividem em dois blocos as suas sugestões: um apenso à reflexão sobre as práticas *societais* e um outro dedicado às relações interpessoais. As autoras dizem ter estruturado em 25 actividades como sendo “objectivos para as «práticas» de cidadania” (*idem, ibidem*: 7) activa e emancipadora. Sendo possíveis de concretizar através da sábia intervenção do

professor, que conduzindo uma discussão, uma reflexão crítica, leva os seus educandos a sentirem-se parte integrante do processo de aprendizagem e, por conseguinte, leva-os a participar mais e a envolver-se mais nos diversos assuntos tratados.

Aludindo à pretensão de incluir conteúdos que permitam colocar em evidência conceitos sobre o respeito mútuo e cooperação “onde a razão humana surja como um filtro a uma transmissão endoutrinante”, Praia sugere alguns temas que poderão servir de base à introdução da educação para a cidadania em contexto escolar, a saber: educação política, cultura, sociedade, direitos e deveres fundamentais, arte, informação e cidadania e o meu país. Diz ainda que estes serão possíveis de implementar “através de atitudes estruturantes da personalidade, desenvolvendo e progressivamente aprofundando o grau de maturidade social” (2001:16). Fonseca (2000) procura dar também o seu contributo, elencando apenas duas vertentes passíveis de serem conteúdos e de serem trabalhados na aprendizagem da cidadania, são eles: uma componente ligada aos valores que orientam e fundamentam as regras da democracia e uma outra componente ligada exclusivamente a aspectos instrumentais que permitam concretizar as regras da cidadania. Outros temas são sugeridos por Paixão (2000:16) como por exemplo “a educação dos afectos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, a economia, os problemas locais”.

Também na LBSE podemos encontrar uma série de temas que o próprio diploma sugere como passíveis de serem tratados na área de formação pessoal e social, como é o caso da educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito (artigo 47º, nº2).

Os conteúdos e temas a serem privilegiados são de facto diversos. Há quem dê preferência à educação para os valores (Puig Rovira & Martín Gacía, 2007; Audigier, 2000); há quem considere a educação moral e educação para o carácter e para a participação na vida escolar e na sociedade, como fundamentais (Perrenoud, 2002, Audigier, 2000); outros acham imprescindível que se eduque para a paz (Paixão, 2000; Pèrez Serrano, 2002). A educação para os Direitos do Homem é outro conteúdo que segundo alguns autores não deve ser descurado (Paixão, 2000; Audigier, 2000;

Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003); a educação inter/multicultural (Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003; Paixão, 2000) e podemos acrescentar outros como a educação para a vida na comunidade, a educação para as relações interpessoais e sociais, a educação para a ética, a política e a democracia, entre muitos exequíveis.

Todos estes temas apresentam uma ampla natureza. De um modo geral, podemos salientar que marcam as preocupações sócio-educativas contemporâneas. Resultam das tendências sociais actuais permitindo uma visão do conjunto da sociedade e das suas principais preocupações em relação ao cidadão que pretendemos vir a ter no futuro. São temas possíveis de estar na base de um programa de acção emancipatório, no âmbito da educação para a cidadania.

Sintetizando, a aprendizagem da cidadania deveria privilegiar: (i) vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas; (ii) a aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, encarando o pluralismo como algo de bom e de valioso em si mesmo; (iii) modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e (iv) um estilo de convivência que valorize a autonomia o diálogo, a participação na vida da sociedade (Fonseca, 2000:56).

A aprendizagem da cidadania deve-se tornar num ponto de ligação entre o local, o global e o mundo e entre todos os sujeitos cidadãos, com um passado, uma cultura, uma vida diversificada. Deste modo poderia compreender também uma educação política, cívica, para os valores e para o carácter, integrando estas perspectivas “no desenvolvimento global do/da Homem/Mulher com vista à sua participação plena e activa em todos os aspectos, pessoais e colectivos, que caracterizam a sociedade humana” (Beltrão e Nascimento 2000:49).

Assim, pensamos ser pertinente que o professor possa ser o *arquitecto* do seu próprio programa de educação para a cidadania. Que o idealize e desenhe, conjuntamente com os seus pares e/ou os seus alunos, e de acordo com: a turma que tem, a instituição escolar, a comunidade educativa e civil, as sugestões de actividades, os recursos pedagógico-didácticos, as experiências de vida (dele e do grupo turma); as necessidades mais prementes; os problemas identificados; entre outros aspectos de ordem funcional, organizativa, social, política e pessoal

### **5.4.5. Avaliação**

Avaliar é para o professor uma tarefa nada fácil. Mas faz parte do processo educativo, é um elemento integrante e regulador da prática educativa. Num assunto como o da educação para a cidadania, a avaliação torna-se ainda mais complexa, mas, no entanto, essencial para podermos compreender se a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e valores no âmbito da cidadania nos alunos está a acontecer e como é que ela se está a processar. Como se está a avaliar competências e atitudes, a avaliação vista desta forma tem um carácter de subjectividade muito grande. Contudo, esta subjectividade não é um defeito, antes pelo contrário, é uma característica inerente à avaliação das aprendizagens. Ao professor cabe a tarefa mais difícil: a de julgar e avaliar objectivamente essas actividades subjectivas! Esta perspectiva implica que a avaliação do desenvolvimento de competências tenha que se basear na observação que se faz do aluno e da sua evolução (ou não) em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes (Abrantes, 2002<sup>b</sup>).

Praia (2001) sugere que se avaliem as competências de vida que estão associadas aos conteúdos leccionados e que, por sua vez, se manifestam nas atitudes e comportamentos dos alunos. Sugere que seja efectuada uma avaliação formativa com vista a uma formação integral e que ajude o aluno a superar dificuldades e a tornar-se melhor cidadão. A autora alerta-nos, porém, para o facto de não ser fácil avaliar atitudes recorrendo somente a uma prática de observação, pelo que entende que é necessária uma preparação teórica adequada, por parte de quem avalia, no sentido de fundamentar a avaliação que se desenvolve.

Recuperando o estudo da Eurydice (2005) salientamos que a avaliação da educação para a cidadania se pode processar em dois níveis distintos: a nível dos alunos e ao nível das escolas, mais propriamente ao nível das ofertas educativas com a intenção de se avaliar: a implementação da educação para a cidadania nos *curricula*; a implementação do próprio *curriculum* de educação para a cidadania; aspectos para fomentar comportamentos cívicos e atitudes cidadãs entre os alunos; elementos que comprovem o estímulo para a participação activa na escola e na comunidade e também a participação dos pais em actividades escolares e gestão da escola.

No que concerne à avaliação dos alunos, sublinhamos que, de acordo com o enunciado pela rede Eurydice, a sua avaliação na educação para a cidadania é uma preocupação de todos os países que fizeram parte da investigação, e todos consideram ser importante delinear medidas fiáveis para avaliar melhor a qualidade desta aprendizagem. Estas medidas podem estar directamente relacionadas com o “conhecimento, as atitudes e o comportamento dos alunos, com o clima e a ‘cultura cívica’ das escolas, com a competência dos professores ou com o envolvimento de todos aqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento de políticas neste domínio” (2005:39) dependendo do país e da ideologia política vigente.

Ainda segundo a investigação, nos 35 países analisados, são avaliados aspectos do conhecimento teórico e as atitudes e participação activa dos alunos. É dada “relevância aos métodos de trabalho dos alunos, ao seu grau de iniciativa, espírito de cooperação e participação activa nos debates e trabalhos de grupo, comportamento cívico na escola” (*idem, ibidem*:44). Pode assumir diversas formas desde os testes escritos e orais aos trabalhos práticos ou observação dos alunos em sala de aula. Quando a educação para a cidadania se apresenta como uma disciplina autónoma, normalmente são introduzidos exames internos ou externos à escola. É também sugerida uma avaliação contínua dos alunos efectuada pelos professores com base no trabalho desenvolvido ao longo do ano.

O estudo indicado apresenta uma série de elementos que são alvo de avaliações nos diversos países estudados. Entre muitos outros aspectos citados, apresentamos a seguinte lista de elementos que os professores podem avaliar em matéria de educação para a cidadania: (i) a capacidade dos alunos para cooperar na aula e participar em debates e discussões (Grécia); (ii) o envolvimento dos alunos em actividades de grupo e a conformidade entre normas e comportamentos (Espanha); o respeito pelos valores e pelas diferenças (Espanha e Malta); (iii) as qualidades pessoais dos alunos, sentido de liderança e espírito crítico (Malta); (iv) o conhecimento dos sistemas democráticos e competência cívica (Malta); (v) a monitorização dos progressos na área da cidadania (Eslovénia); (vi) o comportamento do aluno na interacção com os outros e com o meio ambiente (Finlândia) e (vii) o comportamento social do aluno e a participação activa na vida escolar (Alemanha).

Não nos podemos esquecer que estamos a avaliar competências e que por isso a avaliação tem características próprias. A avaliação não inclui senão tarefas

contextualizadas; aborda problemas complexos, a auto e hetero-avaliação fazem parte do processo e essencialmente a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências. Para avaliar competências, Abrantes (2002<sup>b</sup>) sugere que se avaliem instrumentos que demonstrem a aquisição e desenvolvimento dessas mesmas competências, como: relatórios de projectos e actividades, apresentações e discussões orais, debate de temas e problemas, actividades de pesquisa, observação das estratégias e processos utilizados, comunicação e questionamento oral; produção escrita (textos, esquemas); trabalhos de campo e projectos, registos do professor, organização individual de portfólios, entre outros. Estes instrumentos estão carregados de subjectividade e para que haja coerência há que definir critérios para os avaliar, estes podem ser da responsabilidade da escola ou do professor. Porém, pensamos que estes instrumentos de avaliação também podem ser úteis para a avaliação da aprendizagem da cidadania pois sugerem resultados de aprendizagens activas e significativas.

As abordagens, os objectivos, os métodos pedagógicos, os conteúdos, e a avaliação escolhidas, devem ser consonantes com uma aprendizagem significativa da cidadania e devem “ensinar a viver em conjunto numa sociedade democrática, combater o nacionalismo agressivo, o racismo e a intolerância, eliminar a violência, assim como as ideias e os comportamentos extremistas” (Conselho da Europa, 2002:8).

## **SÍNTESE**

Constatámos que os discursos pedagógicos do passado já se preocupavam com questões de cidadania e com a sua operacionalização em prol do desenvolvimento integral da criança e do seu reconhecimento como cidadão responsável e participativo. Mostram-se assim discursos actuais e que em muito podem contribuir para a renovação de práticas.

Verificámos, também, que educar para a cidadania representa a possibilidade de (re) construção de novas práticas pedagógicas que devem ser verdadeiramente inovadoras e emancipatórias. Tal, exige ao professor a adaptação às diferentes abordagens de educação para a cidadania em contexto escolar e a adopção de metodologias e estratégias curriculares diversificadas, significativas e plurais.

Esta (re)construção de práticas, leva a uma educação multifacetada e no seu âmago deve ser consumada principalmente com o desígnio de capacitar a criança de uma consciência cidadã, formada e educada segundo os valores humanistas, conhecedora dos seus direitos e deveres enquanto cidadão consciente.

No capítulo seguinte, equacionaremos a cidadania da criança enquanto sujeito de direitos, integrada num processo de educação participativa e numa sociedade plural envolta em mudança.

**CAPÍTULO 6. CIDADANIA E INFÂNCIA: DISCURSOS,**

**TRAJECTOS E OLHARES**





## **NOTA INTRODUTÓRIA**

A cidadania da criança ainda é um assunto que levanta controvérsias e suscita debates. Partindo do enunciado que “toda a criança nasce cidadã mas [que] a cidadania constrói-se mediante a acção” (Le Gal, 2006:72) pretendemos comprovar que as crianças são pessoas titulares de diversos direitos, e como tal, são cidadãos de pleno direito, que, em função da sua idade e maturidade, podem e devem ser chamadas a participar.

Com o propósito de equacionarmos o papel da criança enquanto pessoa e cidadã, detentora inalienável dos seus direitos, queremos realizar uma incursão sobre as principais declarações que conferem o corpo de direitos da criança e que indirectamente são responsáveis pela cidadania da criança. A par deste caminho gostaríamos também de equacionar o lugar da participação infantil, cujo marco conceptual está em processo de construção, na escola e no processo educativo.

### **6.1. A CIDADANIA DA CRIANÇA: DA SUBMISSÃO À PARTICIPAÇÃO ACTIVA E RESPONSÁVEL**

O descobrimento da infância, dos seus direitos, das suas reais necessidades, é um assunto que continua a apaixonar inúmeros investigadores que se preocupam com o lugar da criança no seio da sociedade. Como já tivemos oportunidade de registar no primeiro capítulo, quando fizemos o mapeamento acerca da evolução histórica do conceito de cidadania, pudemos verificar que o estatuto da criança nem sempre foi o mesmo. Assim, uma incursão ao interior da história revela-nos diferentes e, por vezes, até invulgares olhares que marcaram o posicionamento dos adultos para com os seus menores, congruentemente com a especificidade que era atribuída à infância em épocas precisas e particulares.

A representação contemporânea da infância é a consequência das modificações e transformações que se produziram ao longo do tempo acompanhando todas as evoluções e ideologias. Com a democratização das sociedades foi reposicionado o lugar do homem na sociedade bem como o da criança. É certo que este foi um longo processo, cheio de obstáculos e entraves tradicionais, mas pensamos que foi possível. O percurso

passa por diversas etapas, desde a criança (quase) invisível e submissa até à *criança-cidadã*.

O lugar que a criança ocupava na sociedade, na família e a sua relação com os adultos apresenta-se de variadas formas, algumas delas bem contraditórias. Nos contextos de vida da criança, ela nem sempre foi vista pelos adultos da mesma forma. Concomitantemente, a educação que era seleccionada para a criança, divergia em função do género. Grosso modo, os meninos eram preparados para a governação e protecção com vista a um próspero desempenho militar e as meninas eram disciplinadas para serem mães e esposas dedicadas.

Tradicionalmente era “através da participação na vida comum e de imitação dos adultos, [que] a criança aprendia os costumes, os usos, as crenças, os comportamentos, os direitos e as proibições que a faziam adaptar-se intimamente ao seu meio” (Le Gal, 2005:28). Às civilizações antigas greco-romanas correspondeu uma visão de infância que se identificava particularmente com uma concepção de quase total indiferença, inutilidade, servidão e dependência. Tradicionalmente, as relações existentes entre adultos e crianças estavam imbuídas pelo carácter patriarcal da família, estando os interesses da criança relegados para segundo plano. Tradicionalmente a criança quase que era ocultada no mundo dos adultos, não existindo nenhum sinal que fizesse distinguir este período da vida do sujeito. Tradicionalmente as crianças quase não se diferenciavam dos adultos, o que se verificava até na roupa que usavam. Tradicionalmente, a cidadania era delegada ao homem da casa, adulto e livre, sendo excluídas as mulheres, os escravos e as crianças. Segundo Sarmiento, Soares e Tomás (s.d) as crianças eram excluídas do acto de exercer a sua cidadania essencialmente pela sua idade e pelas características bio-psicológicas que lhe eram inerentes, como a sua imaturidade, vulnerabilidade e outras consideradas essenciais à participação democrática e activa na sociedade. Tradicionalmente, o ser criança ficou submerso na escuridão, sem fala, sem direitos e sem atenção.

Na perspectiva de Ariès (*cit in* Le Gal, 2005) podemos encontrar duas concepções diferentes sobre a infância: a primeira considerava digno e adequado falar com as crianças, dar-lhe carinho, atenção, demonstrar-lhe ternura e afeição durante os primeiros anos da sua vida e a segunda, vinda dos círculos eclesiásticos e moralistas, considerava a criança como um ser frágil que necessitava de protecção. Dividida entre o profano e o

religioso, a concepção de infância também aparecia dividida por etapas: a primeira até aos sete anos, idade socialmente significativa por representar o ingresso na escola, que frequentaria até aos dez anos, para depois enveredar na aprendizagem de um ofício; aos doze anos podia-se emancipar do vínculo paternal, caso o pai assim o entendesse; aos catorze os rapazes já se podiam casar, enquanto as raparigas o podiam fazer assim que completassem os doze anos.

Os gregos fizeram das crianças propriedade do Estado, sob a alçada e responsabilidade de quem recebiam a educação. A sua vida e educação dependiam fortemente da influência dos anciãos que tinham por missão formar cidadãos obedientes e capazes, num clima austero e de sofrimento. Um ideal de patriotismo estava bem presente e como tal, a consagração total aos ideais da pátria estava na base de todos os esforços educativos. A criança da Grécia antiga limitava-se a ser perspectivada como uma espécie de esboço de ser humano. Aristóteles (1977) caracterizava-a como um homem em ponto pequeno e portanto inacabado, sublinhando que a infância era um período infeliz da vida humana. Nesta dimensão a criança vê-se resumida a um total domínio do adulto cuja missão residia, em larga escala, na preservação e conservação de bens materiais e não em valores como o amor e o afecto. A individualidade e especificidades próprias não eram tidas em consideração e a criança era concebida mediante o adulto em que se iria tornar.

Os sete primeiros anos das crianças eram passados em casa (*oikos*) entre os adultos, principalmente com as mulheres, vivenciando de todas as suas experiências de vida. Durante este período Aristóteles sustenta que “não se deve fazer qualquer exigência de estudo ou trabalho à criança, para que o seu crescimento não seja impedido; e deve haver movimentação para que os membros não se tornem inactivos” (*cit in* Mayor, 1976:150).

Quando deixa a *oikos*, a criança integra um grupo de outras crianças, o *agélai*, que se constitui no primeiro instrumento de socialização infantil. A partir daqui a vida da criança institucionaliza-se. O ensino era aplicado com alguma severidade e muito autoritarismo, a par com a aprendizagem de disciplinas de carisma intelectual, artístico, humanista e lúdico.

Durante os próximos sete anos, a criança irá ser educada para aprender a conviver em grupo, a adquirir regras comuns, a submeter-se à disciplina recíproca e, inclusivamente, à autoridade dos colegas mais velhos que evidenciassem maior capacidade de liderança e melhor desempenho nas competições lúdicas. Na educação destas crianças estava bem presente a cidadania, o culto do prazer e da participação no futuro da *polis* (cidade).

Porém, nesta época, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs, o mesmo acontecia com as crianças. Aquelas que eram filhos de escravos não tinham o direito à mesma educação humanista que era proporcionada às outras crianças. Para aqueles estava destinada uma educação mais técnica e utilitarista com o objectivo de mais tarde virem a trabalhar em profissões mais humildes. Um parêntesis para referir que as crianças portadoras de deficiência eram abandonadas pelas famílias à sua sorte, ficando à mercê de *quicá*. Apenas as crianças fortes, perfeitas e saudáveis eram alimentadas e dignas de educação. Aristóteles, (*cit in* Monteiro; 2002) entendia que sobre o abandono e a criação de filhos, a lei devia proibir que se criasse alguém que fosse aleijado, afirmando que um filho e um escravo são propriedade dos pais e nada do que se faça com o que se possui é injusto, não podendo haver injustiça com a propriedade de alguém.

A participação das crianças gregas era mais evidente em determinados jogos e brincadeiras de pendor religioso, onde os adultos também participavam. Embora o fizessem em pé de igualdade com os adultos, era-lhes atribuído um papel específico, normalmente reservado pela tradição. Só muito lentamente é que a brincadeira se tornou um exclusivo da criança, à medida que as manifestações colectivas foram sendo desvirtualizadas e escassas, passando a ser muito mais valorizado no decorrer da infância e nos primeiros anos de vida, nas palavras de Aristóteles (1977).

Em Roma, o poder absoluto do *pater familiae* prevalecia em toda a educação das crianças, e em todos os âmbitos, indo mesmo até depois da maioridade dos filhos. Este poder era como se fosse a personificação da tutela e do poder e permitia que através dele, fosse transmitida à família e principalmente às crianças, a Lei do Estado. A criança era uma espécie de propriedade do pai, a quem devia submeter-se e obedecer cegamente. Neste sentido, era à família que competia a primeira grande incumbência no que concerne à formação cívica e moral da criança. Ela era educada no respeito face aos antepassados, na submissão perante a família e na entrega total à causa pública e à

pátria. A educação era pautada pelo rigor, pela disciplina e até por alguns castigos físicos. E essencialmente baseava-se numa aprendizagem mnemónica de prescrições jurídicas concisas, tendo por base a preocupação natural de associar os valores culturais e o ideal colectivo. A criança, até que atingisse a maioridade e pudesse fazer algo de útil pela vida pública, estava desprovida de qualquer interesse para o Estado.

Para designar a criança, usavam o termo básico *infans* que significa “não falantes”, correspondente ao momento em que a criança deixava a casa e ia para a escola. A partir dessa altura, passaria a ter uma nova designação, substituindo-se por *puer*, sinónimo de “criança falante”. A partir dos sete anos, a criança recebe a escola como outro lugar de aculturação, complementar à família. As crianças das famílias mais abastadas, da elite, podiam continuar com os seus preceptores e as de origem mais humilde tinham acesso às chamadas *ludus litterarius* que era sinónimo de jogo literário, de leitura, de aprendizagem, que pretendia promover a escola como lugar de valorização do espírito e da alma dos futuros cidadãos de Roma. As crianças romanas, caso fossem de famílias ricas, faziam-se acompanhar à escola por um escravo de origem grega, designado por *paedagogus* (pedagogo). O *paedagogus* conduzia o seu pequeno amo à escola e aí permanecia até ao final da aula. Os mais cultos poderiam, em determinadas circunstâncias, ascender ao papel de explicador ou até mesmo de mentor, arcando assim com a educação cívica e moral da criança. Podemos acrescentar que os romanos dedicavam mais tempo às crianças, quase em exclusivo e todo o dia.

Porém, também aqui eram escassas as participações das crianças na vida cívica. Estas prendiam-se fundamentalmente com os acontecimentos religiosos que se manifestavam em rituais familiares e em cultos da cidade. Os sacrifícios feitos pelos mais velhos eram observados pelas crianças e toda a família participava. Em outros rituais e jogos de cariz religioso e social, a participação dos rapazes e das raparigas não era a mesma, nomeadamente em jogos onde se retratavam guerras e batalhas. Enquanto neles se acentuava a importância do papel dos rapazes no futuro e na protecção da *polis*, as raparigas participavam por meio de manifestações folclóricas. De facto as raparigas, eram tratadas de maneira diferente dos rapazes em todos os aspectos. Deviam obediência e não beneficiavam, com o advento da puberdade, do abrir de novas portas no circuito cívico ou social. Independentemente da idade, as raparigas continuavam a ser submissas a uma tutela masculina.

Deste tempo romano surgem ecos de crianças que foram mutiladas com fins de mendicidade, de crianças que foram vendidas, abandonadas e até penhoradas. Tudo estava nas mãos do *pater familiae* que detinha poderes de decisão sobre o futuro das crianças. Crianças que nasciam filhas de cidadãos livres, uma vez abandonadas e até medida em contrário, eram consideradas como escravas, perdendo assim direito de ser cidadãs livres, bem como a sua condição jurídica e social.

O advento da era cristã parece ter trazido a primeira grande conquista sobre o estatuto social e cívico da criança. Assistiu-se a um novo conceito de infância, centrada, essencialmente, em representações culturais, religiosas e nas práticas diárias. Preconizava-se uma visão da infância um pouco diferente da anterior, uma vez que, e de acordo com o postulado no Novo Testamento, a criança surge como um padrão de referência para o adulto. A sua pureza e inocência desprovida de maldade faz alterar o seu estatuto. De facto, o que se pode apreender das palavras deste novo documento ecuménico é, segundo Fernandes (2004<sup>a</sup>: 262) “que não se trata apenas de reconhecer a autonomia do mundo infantil em relação ao mundo adulto mas de afirmar a centralidade daquele em relação a este”. Assim, a criança devia ser acolhida como se de um enviado de Deus se tratasse.

Nasce a noção de deveres, bem como a de direitos atribuídos à infância. De registar também que as relações familiares, principalmente a dos progenitores com os seus descendentes, começam a ser suportadas por sentimentos de afecto e de respeito.

Porém, surge também outra ideia que estabelece uma paradoxal comparação entre a criança e o pecado original, acreditando-se que as suas especificidades e características não podiam vir senão do pecado de Adão e Eva. Práticas correntes e usuais como o infanticídio e o abandono foram pouco a pouco sendo condenados pela instituição cristã e ouve um pequeno recuo na sua realização. É de salientar que algumas comunidades monásticas resultaram numa espécie de infantário recolhendo e recebendo as crianças abandonadas (Fernandes, 2004<sup>a</sup>) também era recorrente que as famílias mais pobres entregassem os seus filhos para que outras famílias mais abastadas as criassem. Nestes colégios praticava-se uma disciplina dura e por vezes até cruel, implementando-se uma educação religiosa e moral com o objectivo de promover os bons costumes bem como disciplinar e preservar a inocência da criança.

No decorrer da Idade Média a oblação das crianças instalou-se no seio familiar, tornando-se gesto comum. Perante a obrigatoriedade de entregar um dos seus filhos a um mosteiro para ser criado segundo os preceitos da religião católica, os pais nada podiam fazer, senão obedecer. A liberdade praticada nestes mosteiros foi durante séculos, um pouco dúbia. Por um lado, tínhamos a concepção de liberdade associada à condição social da criança, por outro, estava a liberdade como concepção humana, ou seja; havia uma clara distinção entre crianças pobres e servas e crianças ricas e livres. Às primeiras estavam reservados cargos serviçais, enquanto as segundas podiam ascender a cargos sacerdotais. Mais uma vez a ideia de liberdade e cidadania estava amplamente articulada com a condição social.

A evolução das ideias em relação à infância pouco progrediu com a Idade Média. A cultura medieval, tal como a antiga, aliava inúmeras vezes a infância à servidão. Como refere Le Gal, “os mais pequenos não contavam para quase nada” (2005:29). Parecia que estávamos perante uma compreensão da criança como um ser humano incompleto, em estado de desenvolvimento, como se fosse uma pequena fracção do adulto. Não havia uma preocupação de atender à criança como um ser único com características próprias, compreendendo-se a infância como um período de grande fragilidade física em que a criança dependia exclusivamente do adulto para sobreviver.

A criança desde cedo começava a participar activamente de todas as actividades sociais, como eram os jogos, os costumes religiosos, as reuniões e confraternizações, adquirindo assim uma certa autonomia e gozando da sua condição de cidadão. Embora a ideia de escola como lugar de aprendizagem fosse descuidada, era aqui que se iniciava a socialização entre pares. Esta socialização das crianças em grupo composto quer por adultos, quer por crianças, era o ponto de partida para haver transmissão de informações e de saberes de uma geração para outra.

Era dado mais valor a uma pedagogia do corpo que gradualmente é substituída por uma pedagogia moral e cristã que pretendia que a criança se tornasse um adulto que obedecesse aos seus pais, e que fundamentalmente soubesse respeitar os preceitos da fé cristã e que fosse temente a Deus. A partir desta idade as raparigas, por norma iam para casa dos futuros maridos e os rapazes ou eram confiados a outras famílias da mesma classe social para que lhe fosse ensinado as boas maneiras e artes de cavalaria e guerra ou eram cedidos a um preceptor que os continuasse a educar até serem adultos.



Iniciava-se cedo a aprendizagem de um ofício e quando a criança começasse a trabalhar, ficava às ordens do responsável, a quem devia alguma obediência e servidão. Começava, deste modo, a integrar-se no mundo dos adultos. O castigo corporal, o controlo apertado e a delegação erigida como princípio de governo (Le Gal, 2005) caracterizavam a disciplina que nesta época era encarada de forma natural e infligida às crianças quer pelos pais, quer pelos tutores.

Progressivamente a criança vai-se convertendo em alguém importante (Le Gal, 2005) e que era de todo o interesse ter em consideração. O irromper da modernidade veio contribuir para esse reconhecimento e foi durante este período que o estatuto da criança foi elevado, passando a ser encarada como sujeito, incluído num processo democrático, baseado nos princípios da liberdade, da identidade e da igualdade. A criança estava presente em todas as actividades da família e nelas aprendia a participar, deixando paulatinamente de ser tão submissa.

Começa a haver ecos de uma nova concepção de infância preconizada pela corrente humanista, sendo vários os autores italianos que proclamaram a sensibilidade, beleza e unicidade da infância, quer em pinturas, quer na literatura. As mudanças ideológicas, paulatinamente, fizeram com que a criança passasse de um adulto em ponto pequeno, para alguém que toma parte em (Frenandes, 2005) e é respeitada por todos. De facto, foi a partir do século XVI que passou a ser atribuída uma considerável importância à questão dos deveres e obrigações dos pais em relação aos filhos. A relação que se estabelecia entre pais e filhos era agora diferente, atendia às características próprias de cada idade e estava baseada no exemplo que o adulto podia passar para a criança, existindo mais humanismo nas suas relações quotidianas.

Foi tempo também de renovar as escolas com os pressupostos dos ideais humanistas que proclamavam a ideia de escola com o sentido de formar homens como cidadãos livres e autónomos. Algumas crianças, principalmente aquelas oriundas das classes populares, cometiam actos de violência e de vandalismo que deixavam preocupadas os demais cidadãos. Deste modo cabia à escola a função de socializar e moralizar estas crianças e jovens (Le Gal, 2005). Em troca de meninos dóceis e obedientes, os castigos corporais e as práticas punitivas continuavam a persistir chegando mesmo a ser uma preocupação do Estado e dos responsáveis das escolas. Conforme Le Gal (2005) o controlo disciplinar nas escolas era de facto muito regulado, mas não queria dizer que não

houvesse lugar para a realização de actividades participativas por parte dos alunos. Assim sendo, havia eleições para eleger o chefe da classe, os alunos mais velhos estavam encarregues de vigiar e denunciar possíveis situações de indisciplina, enquanto outros estavam responsáveis pelo bom funcionamento das aulas. Deste modo, “nos institutos, os alunos participavam no funcionamento da vida escolar” (De Viguerie, 1978; *cit in* Le Gal, 2005:30). Ainda nas palavras do autor, esta participação inicial efectuada nas escolas primárias e secundárias converteu-se num verdadeiro poder estudantil que mais tarde originou corporações e associações, no âmbito dos estudos universitários.

É com a chegada da Revolução Francesa e princípio do século XIX que começam a surgir os primeiros rumores de iniciativas suportadas e resistentes de protecção da criança, consolidadas no aparecimento das primeiras normas protectoras. A criança afigurava-se como alguém que deveria ser amparada e protegida. De acordo com Le Gal a partir desta data a criança passaria a ser considerada como futuro cidadão e o Homem de amanhã que precisava de uma renovada sociedade. Porém, e para os redactores da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão a criança continuava a ser “um cidadão passivo, sem voz nem voto nos debates públicos” (Le Gal, 2005:33).

Aparecem, como faz lembrar Monteiro (2002), instituições e associações como: a Sociedade Nova-Iorquina para a Reforma dos Delinquentes Juvenis (1825), a Sociedade para a Prevenção da Crueldade com as Crianças nos Estados Unidos (1871) e, com igual objecto, uma outra em Liverpool (1883) e nasce em Chicago o primeiro Tribunal Tutelar de Menores (1899) entre outras, que por sua vez constituíam um enorme avanço para a nova concepção da infância. Como é o caso também da proibição dos castigos corporais nas escolas, ficando a criança protegida pela Lei do governo. Porém, a criança continuava a depender da autoridade paterna, apesar das preocupações e reflexões eminentes na sociedade civil. O poder que o *pater familiae* exercia sobre a criança, e os maus-tratos a que esta estava sujeita, continuaram a dominar e as suas práticas não diminuíram como era de esperar, suscitando críticas em nome dos direitos das crianças (Le Gal, 2005). Com a aprovação da lei sobre a protecção judicial das crianças maltratadas e moralmente abandonadas de 1889, era concedido aos tribunais poderes judiciais para poderem extinguir, caso fosse necessário, a autoridade paterna.

No que respeita ao trabalho infantil, este também se viu envolto em leis proibitivas que pretendiam regulamentar o estatuto da criança trabalhadora e diminuir o número de crianças nestas condições. Em 1866, no congresso realizado pela Associação Internacional dos Trabalhadores, rejeitou a ideia das crianças vistas como potenciais trabalhadores e condenou situações de exploração em que viviam crianças a quem era negado o direito à educação, por estarem a exercer um ofício. Pouco a pouco, foram-se instituindo leis que para além de proteger a criança em relação ao mundo do trabalho, declaravam o direito da criança à educação, proibindo o trabalho a menores de doze anos. Convém referir que mais uma vez as crianças oriundas de classes mais desfavorecidas socialmente, pouco ou nada beneficiavam destas orientações. Contudo, é de registar o avanço que se processou nesta altura em relação à exploração do trabalho infantil, cujas leis pretendiam aumentar a idade de admissão num trabalho, diminuir as horas de trabalho e aumentar o tempo de escolaridade mínima obrigatória (Le Gal, 2005).

Ao nível da educação começa a proclamar-se uma escola para todos e a escola converte-se num assunto de Estado. Ao reconhecer-se a importância da educação desde tenra idade faz com que haja petições a favor da existência de uma escola obrigatória, laica e gratuita para todas as crianças, abrindo-se assim, a partir de 1882, uma nova era na educação das crianças.

Eis-nos chegados ao limiar do século XX que é por muitos considerado como o século da criança, pois muito se fez em termos legislativos, com o objectivo de esclarecer e defender os interesses das crianças e dar-lhe um rumo certo e seguro ao seu futuro. O caminho percorrido não foi fácil, bem pelo contrário, apresentou-se longo e tortuoso, arrastando-se, pensamos nós, por demasiado tempo. Vilarinho (2000) salienta os vários elementos que se conjugaram no impedimento da consagração do direito à participação da criança e do seu reconhecimento como actores responsáveis, a saber: (i) o adultocentrismo; (ii) as complexas relações familiares e condições sociais; (iii) a vagarosa visibilidade social dos problemas da infância e (iv) a persistência de representações dominantes sobre a criança. É pois muito importante reconhecer que a criança tem vida própria e que é capaz de produzir no seu *mundo infantil*, jogos, brincadeiras, linguagens, que também têm regras e que vão muito além do que é possível analisar através dos quadros instituídos pelos adultos.

Os discursos e debates públicos no início do século XX pautavam-se pela ideia que a criança “era capaz de exercer os seus direitos por si mesma” (Le Gal, 2005:38), deixando transparecer a ideia que o mais importante não era só protegê-la e educá-la, mas sim reconhecê-la como cidadão capaz e como uma pessoa sujeita de direitos. Foram vários os esforços legislativos que se fizeram com o propósito de o comprovar, ficando exarados em documentos universais como a Declaração de Genebra (1924) a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Passada quase uma década desde o início do século XXI e depois de imensas conquistas sobre os efectivos direitos da criança, alguns autores, como Sarmiento (1999; 2006) tendem a considerar este novo século como impreterível à promoção de uma imagem de *criança-cidadã*. Como sustenta o autor (Sarmiento, 1999) a cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir três coisas que estão intimamente ligadas: (i) as condições estruturais para uma inclusão social plena de todas as crianças; (ii) instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e (iii) a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na cidade. Acrescentamos que neste processo é determinante a inclusão de uma *praxis* que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões. Por outras palavras, a criança deve ser convidada a fazer parte do mundo que a rodeia.

“Nasce-se cidadão” afirmam as disposições oficiais. E por isso todos devem ser considerados cidadãos. Ora, se cidadão é aquele que desfruta da sua cidadania, intervindo responsabilmente e participando activamente na causa pública, então a criança, mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões. Porém, e como temos vindo a relembrar, a cidadania da criança nem sempre teve o destaque que merecia. E mesmo actualmente a própria sociedade tende a desvalorizar a sua voz e a sua mediática intervenção. Mas para se assumir verdadeiramente a cidadania da infância é importante incluir a sua voz e valorizar a sua participação, afirmando valores e direitos que para tal poderão contribuir, para proceder

à “desocultação dos factores que afectam a plena assunção das crianças como actores sociais plenos” (Sarmiento, 1999:19).

De acordo com Roche (1999), para pensarmos as crianças como cidadãos temos que ter em consideração um conjunto de elementos que se tornam condição *sine qua non* para que tal aconteça com veracidade no interior da sociedade onde se insere a criança. Entre outras características o autor considera relevante não encarar as crianças como um problema, ou seja, privilegiar um enfoque positivo na forma de considerar as crianças e compreender a infância. Pensa também que nos devemos centrar nas acções presentes das crianças de forma a evitar a linguagem do “futuro”, ou seja, promover a ideia da legitimidade das suas contribuições, positivas e/ou negativas, nas suas relações quotidianas, no presente. É relevante, neste processo, respeitar os direitos da criança, porque somente através de uma cultura de respeito pelas crianças enquanto sujeitos de direitos se poderá desenvolver atitudes e práticas consentâneas com a ideia e a promoção de uma cidadania da infância. Por fim, não nos podemos esquecer de ouvir as crianças de forma apropriada, o que envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais. Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é relevante para a construção da cidadania na infância e, entre outros pressupostos, envolve a implicação do adulto “numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual eles podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão num tempo e espaço adequado, na qual as várias possibilidades de acção são plenamente exploradas por eles e na qual as suas perspectivas, (...) são ouvidas e tratadas seriamente” (Rocha, 1999:57). Como os adultos e as crianças têm uma relação de interdependência na aprendizagem da ambivalência da infância actual (Jans, 2004) eles também estão interdependentes no processo de aprendizagem da sua cidadania. Cockburn (1998, *cit in* Jans, 2004) vê esta interdependência como o ponto de partida para a concepção de cidadania infantil, pois ao reconhecer esta mútua dependência a posição social da criança é menos problemática e deste modo a cidadania da criança torna-se um facto, deixando de ser uma utopia.

Deste modo, a cidadania da criança não poder ser declinada (Jans, 2004) por alguns cogitarem que esta só poderá ser atingida quando a criança tiver os mesmos direitos que os adultos. Ora, e tendo a noção clara de que ser cidadão não se confina apenas aos direitos confeccionados e conferidos pelo Estado, sendo imprescindível a valorização da

participação como princípio básico para a configuração da cidadania, este pensamento deixa de ter força e até se torna um pouco absurdo se pensarmos que teríamos uma longa espera até que a criança pudesse, por exemplo, exercer o direito de voto e só assim ser considerado cidadão completo.

Corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação social terá que ser equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil, pois são perniciosas “todas as considerações que pretendam promover a cidadania das crianças sem simultaneamente priorizarem a satisfação das necessidades básicas e sem salvaguardarem os direitos de protecção e de provisão” (Sarmiento, Soares e Tomás, 2004:2) e participação.

Para perspectivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança, Jans (2004) é da opinião que não se deve descurar o carácter lúdico que envolve as suas brincadeiras. Deste modo a cidadania não deve resumir-se a um conjunto de responsabilidades. A criança assume determinadas responsabilidades enquanto brinca e como tal é importante saber que a criança não é de todo irresponsável e pode ser chamada a qualquer momento para participar e opinar. O autor parece convicto ao afirmar que encarar a cidadania como uma identidade, uma pertença a um local, também não é o melhor caminho para descrever a cidadania infantil, pois quando esta cidadania está conectada com as tradições culturais e sociais em locais onde estas não existam ou estejam escamoteadas, a criança não pode ser considerada cidadã. Porém, acrescenta que a criança parece possuir capacidade para se aliar a uma identidade civil, e ao fazê-lo liga-se essencialmente a símbolos, valores e normas que caracterizam tal identidade. Devido a isto e à forma como se adaptam ao meio ambiente onde se inserem, algumas formas de cidadania podem facilmente estar ao seu alcance. O investigador traça um paralelismo entre a cidadania ao *tamanho* da criança, a participação e o envolvimento, asseverando que a participação da criança na sociedade actual é cada vez mais valorizada e que essa premissa lhe permite o acesso rápido ao estatuto de cidadã. A criança envolve-se no seu ambiente e, na medida das suas possibilidades e competências, participa na sua moldagem e de certo modo influencia o seu quotidiano e o dos seus pares. Assim sendo, é relevante estimular a participação social da criança no sentido de promover a sua cidadania.

Não querendo que a imagem de *criança-cidadã* seja “apenas uma imagem de retórica” (Sarmiento, 1999:19) é necessário promover uma real cidadania da criança tendo em mente que este cenário é um processo marcado por desigualdades e obstáculos (Soares, 2006). Por um lado tem de ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controlo e da regulação, e, por outro, tem de ponderar as diferenças estruturais de natureza social e económica, que acarreta implicações relevantes na visibilidade das crianças e na organização do seu dia-a-dia (Soares, 2006). Como tal é fundamental pensar na criança como um cidadão detentor dos seus direitos, que é um ser social e que por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto. Na sua dimensão social, a valorização da *criança-cidadã*, ganha uma maior amplitude quando se considera a capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade para compreender interacções em diversas situações, para prever comportamentos considerando os contextos sócio-culturais e as características pessoais (Portugal, 2008). É, por isso, premente que a criança seja reconhecida como pessoa e como cidadã com grandes competências para exercer direitos e liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa não é fácil e por vezes está envolta em constrangimentos, não devemos esquecer “que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, varia muito quer de sociedade para sociedade quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família” (Tomás, 2007:121) o que por vezes pode condicionar o *acesso* à cidadania que se deseja.

A perspectiva de cidadania para a infância terá sempre implícito a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007) “considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131). Para concretizar esta noção e formar cidadãos participativos e socialmente implicados, Tomás (2007) considera serem essenciais: (i) a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções democráticas e cidadãs; (ii) a participação activa em determinados processos públicos; (iii) a assunção de direitos e deveres considerados como uma herança cultural; (iv) o livre acesso à informação e conhecimentos tão necessários à participação democrática e (v) a aquisição de conhecimentos e saberes sobre direitos, participação, cidadania e democracia.

Inquietado com a questão da cidadania infantil, Sarmiento (2006) idealiza uma concepção alternativa de uma cidadania da criança, introduzindo o plural do conceito e delineando algumas *cidadanias* possíveis. Começa por introduzir diversos tipos de cidadania: (i) a concepção de cidadania social, baseado na nova sociologia da infância e na construção de uma ideia de infância contraposta à existência de vários tipos de infância, onde pretende afirmar a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da cidade; (ii) a ideia de cidadania participativa como forma de auscultação de opinião da criança e de produção de formas de decisão; (iii) a ideia de cidadania organizacional que se prende com a necessidade de proporcionar às crianças a pertença a comunidades de aprendizagem, procurando a desburocratização da escola, investindo numa organização curricular aberta e dialogante; (iv) o conceito de cidadania cognitiva decorrente de formas múltiplas de aceder ao conhecimento, afirmando a criança como sujeito do seu próprio conhecimento; e por último (v) a noção de cidadania íntima que é o espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento da diferença no que toca ao género, à cultura, à religião, à origem social ou étnica, à língua. Estes sentidos da cidadania convidam-nos a uma reflexão mais profunda sobre os meandros em que se move a cidadania, dando-nos a noção da abrangência que a própria terminologia acarreta. Ao posicionar-nos estas *cidadanias* na sociedade actual, leva-nos a (re)pensar a educação como construtora da cidadania das crianças.

Actualmente, ainda são muitos aqueles que não reconhecem, nem tão pouco consideram a criança como cidadão, por direito adquirido, evocando questões bio-psicológicas para a não efectivação dessa cidadania, como a idade, a imaturidade, experiência e a vulnerabilidade. Consideramos que o grau e a exigência da participação infantil dependem, em menor escala desta ideia, no entanto, somos da opinião que apesar destes factores bio-psicológicos, todas as crianças devem ser envolvidas e consultadas de alguma forma, acerca das questões que afectam a sua vida, levando-nos a crer, ainda que ingenuamente, que as crianças, cada vez mais, se fazem ouvir na sociedade. Pensamos que aquela postura adultocêntrica, desprestigiante e que não valoriza o que a criança diz, faz ou pensa, pode ser levemente ultrapassada se pensarmos na cidadania da criança como algo onde a criança se implica e envolve, permitindo relações sociais e uma participação activa e comprometida, na medida da sua acção “uma vez que a participação infantil é uma ferramenta importante para a construção de espaços de



cidadania na infância” (Soares, 2005:115). Assim, e partindo do pressuposto que para participar é necessário uma aprendizagem, não podemos descurar que a aquisição de competências cívicas é algo que só se pode alcançar com exercício de práticas de cidadania, e com o exercício pleno da sua participação, pois só se aprende a cidadania, praticando-a. O desenvolvimento destas competências requer uma aprendizagem pessoal e social, que é gradual, constante e subentende uma dinâmica de construção permanente. Sublinhamos ainda que esta aprendizagem é significativa pois se não aprenderem a participar, a debater e a decidir, nenhum cidadão poderá intervir eficazmente no palco público, seja sobre o ponto de vista que for, como: defender algo alternativo, uma nova interpretação, um novo projecto; quer seja agindo em conformidade com os interesses gerais abrangidos nas suas esferas de actuação. Quanto à prática terá de fomentar a valorização das opiniões das crianças, das suas decisões, e da sua participação nas diversas situações onde é chamada a fazê-lo, ou seja, terá de ser uma prática que eduque na cidadania, pela cidadania.

O trajecto ainda está longe de ser cumprido, encontra-se numa forma embrionária. Mas, olhando positivamente para o percurso já efectuado, podemos asseverar que se passou “da descoberta da infância e do seu afastamento do mundo dos adultos, na sociedade como no direito penal (séculos XVI - XVIII), à descoberta da protecção à infância (fim do século XIX - XX), à descoberta dos direitos do homem (fim do século XVIII, e, sobretudo, segunda metade do século XX, depois à descoberta dos direitos das crianças e dos jovens (como aplicação dos direitos do homem aos menores, nos últimos 20 anos do século XX)” (Queloz, 1990:55). A contenda ainda permanece e a promoção da criança cidadã conhece, na sociedade contemporânea, um delicado equilíbrio e que conquistou, ao fim de vários séculos, uma certa visibilidade social, educativa e política. Todavia, ainda há um longo e desconcertante trilha a cursar no sentido deste discurso eclético e ético se transformar em práticas *societais* que consigam dar consistência aos desígnios dos quadros normativos legais, fazendo com que os seus propósitos se cumpram realmente.

A crescente preocupação em incluir a criança no centro das suas prioridades e o interesse pelos direitos da criança converteram-se num objectivo internacional, numa constante preocupação dos Estados, que culminou na consagração de um corpo de direitos para a criança. Essa visibilidade pode ser testemunhada nos documentos que se

produziram ao longo do século XX e que contribuíram fortemente para determinar e aclarar o estatuto da infância. Sublinhamos que o ano de 1979 foi proclamado pelas Nações Unidas o *Ano Internacional da Criança* cuja primordial finalidade foi chamar a atenção do mundo para os reais problemas que afectam as crianças, como a desnutrição, o acesso à educação, a violência, o trabalho infantil, entre muitos outros de cariz preocupante e até vergonhoso para os senhores do mundo, decorrentes da sua situação de vulnerabilidade e fragilidade.

Conscientes que era premente fazer-se algo em prol da infância, muitos foram os esforços que se fizeram sentir. Em seguida iremos analisar sumariamente cada um desses documentos que tornaram os anos de 1924, 1959 e 1989 como tempos irrefutavelmente marcantes para a história da infância e da *criança-cidadã*.

## **6.2. A CRIANÇA ENQUANTO CIDADÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM *CORPUS* DE DIREITOS**

Diariamente assistimos a práticas discursivas que colocam a criança no cerne da conversa e que exultam a criança como um ser provido de vários direitos e de uma atenção especial por parte da sociedade. Porém, facilmente nos apercebemos da falácia destes exuberantes discursos, quando olhamos para a comunicação social e verificamos que nem todas as crianças usufruem da mesma igualdade e muitas delas são, ainda nos dias de hoje, vítimas de discriminação, abandono e outras atrocidades que marcam indelevelmente a vida dessas crianças.

Assistimos impávidos e serenos às cada vez mais frequentes notícias sobre a violação dos direitos das crianças, que a tanto custo se proclamaram. Permanecemos quase estáticos e pacatos aos ecos de ostracismo, abuso e exploração de que ainda hoje as crianças são vítimas. Perante tais situações, a perplexidade ganha lugar de destaque e surgem cada vez mais questões inquietantes. Será que a conquista dos direitos da criança é conhecida só por alguns dos senhores do mundo? Será que todas as crianças do mundo, não podem simplesmente usufruir do direito a...ou do direito de...? Temos noção de que os progressos que se fizeram e o caminho que se percorreu foram decisivos na consagração para o bem-estar da criança, assim como na defesa do seu

interesse. É lógico que com a aclamação de um *corpus* de direitos para a criança, há um lado da infância que mostrando emancipação face aos direitos da criança na sociedade, é claramente beneficiada e ganhadora, mas não nos podemos esquecer do reverso da situação que ainda hoje se mostra tão indiferente à situação peculiar da infância. Por isso se torna tão indispensável reconhecer que “em todos os países do mundo há crianças que vivem em condições particularmente difíceis e que importa assegurar uma atenção especial a essas crianças” (Convenção dos Direitos da Criança, 2004:5).

No panorama social, muitas são as organizações e instituições internacionais que zelam pelo cumprimento do delineado pela jurisdição em matéria de direitos da criança. Salientamos o aparecimento do The United Nations Children's Fund mais divulgada entre nós como UNICEF, que surge em 1946 com o intuito de ajudar as Nações Unidas a prestar ajuda de emergência às crianças que estavam subnutridas e doentes decorrentes dos massacres da II Guerra Mundial. Com o passar do tempo, e sempre com o objectivo de “promover a defesa dos direitos da criança, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento” (Unicef, página Web), a UNICEF tornou-se numa das organizações a nível planetário que mais se preocupa com o bem-estar de todas as crianças do mundo, especialmente as mais carenciadas e desfavorecidas. Reconhecida pelo seu trabalho *in loco*, proporciona serviços de saúde e de educação, procura amparar as crianças mais desprotegidas, desencadeia campanhas para a angariação de alimentos e fundos monetários, promove debates com ilustres convidados e procura sempre estar presente onde há práticas de infância menos correctas e não concertantes com o disposto pela Convenção dos seus direitos. Actualmente trabalha em 158 países do mundo.

A concepção de práticas da infância que valorizam a criança enquanto sujeito de direitos foi um processo pautado pela extrema lentidão. De acordo com Galichet (1998:101) esta “questão dos «direitos da criança» é uma expressão de uma longa história, onde a criança passa progressivamente de uma situação onde é «objecto» de direito a uma situação onde ela se torna «sujeito» de direito”.

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, conseguiu-se subir um degrau relevante na consagração do respeito e da protecção a que todo o ser humano, incluindo a criança, deve, por natureza, ter direito. Uma das fracções deste documento internacional, destina-se aos direitos e liberdades das crianças e no seu

25.º princípio salienta que “a maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais”. Acrescenta, ainda, que “todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma protecção especial”. Fica assim expressa a necessidade de prestar cuidados específicos à criança, quer seja antes, quer seja depois de nascer. Fica também expressa a necessidade de protecção e dedicação à criança, por parte da humanidade.

Porém, para assegurar os direitos de cada criança, as suas aptidões, revelar o seu efectivo valor para a sociedade vindoura, e encará-la como cidadão, foram necessários cerca de 65 anos e um inúmero conjunto de acordos, declarações, jornadas, organizações, conferências, cartas e convenções. Um longo carril teve de ser desbravado desde a proclamação das duas primeiras declarações (a de 1924 e a de 1959) que deixavam antever um *corpus* de direitos para a criança que mais não era que uma declaração de ordem proteccionista, ética e de defesa da criança. Só perante os pressupostos convencionais de 1989 é que se consegue consagrar um efectivo regulamento jurídico e libertador, valorizando-se a criança e a sua autonomia como sujeito de direitos de protecção, provisão e participação (Hammarberg, 1990). É neste ambiente que a criança pode assumir o seu estatuto de cidadão.

Concordando com Fernandes (2004<sup>b</sup>:30), e no que concerne a este percurso, podemos afirmar que o predisposto na Convenção de 1989 foi o culminar de um decurso mediante o qual a criança “passa a assumir pessoalmente o exercício dos seus direitos e não apenas a ser beneficiária de protecção jurídica em direitos cujo conteúdo e aplicação compete exclusivamente aos adultos e ao Estado definir e activar”.

A seguir iremos traçar um olhar sobre os princípios consignados na Declaração de Genebra de 1924, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, todos eles decorrentes de uma gradual tomada de consciência da especificidade da infância e dos direitos de que a *criança-cidadã* deve ser detentora.

### **6.2.1. Um pequeno grande passo**

Nasce em Genebra, na segunda década do século XX, a primeira declaração dos direitos da criança, que na sua pequena redacção, enumera um conjunto de cinco princípios e consagra-os essencialmente a deveres da humanidade para com as crianças. Podemos dizer que emerge de todo o texto declarativo uma clara preocupação com a protecção e auxílio da criança (Soares, 1997) sendo especificado logo no prólogo desta declaração que a criança deve ser protegida “fora de toda a consideração de raça, de nacionalidade e de crença” (Declaração de Genebra, 1924:sp). Só em 1927 é que Portugal a adoptou.

Saídos de um cenário pós 1.<sup>a</sup> guerra mundial criaram-se diversos organismos e instituições que tinham como finalidade construir uma sociedade pacífica e feliz. Eglantine Jebb, activista britânica, terá sido a principal responsável pela criação de algumas instituições e movimentos que estavam na senda da defesa dos direitos das crianças. Em 1914 funda o Save the Children Fund International Union e em 1915 constitui a Union Internationale de Secours aux Enfants. Foi criado em 1919, pela Sociedade das Nações, o Comité de Protecção à Infância, que foi pioneiro no aprofundamento de questões relativas às crianças. A existência deste faz com que o Estado de cada país deixe de ter soberania nos assuntos dos direitos das crianças. Dois anos mais tarde, 1921, também com a sua ajuda, foi constituída a Union International de Protection à l’Enfance. E, em 1923, Eglantine redigiu uma carta, aclamada por toda a opinião pública, na qual resumia os direitos das crianças em cinco aspectos fundamentais e no ano seguinte esta foi adoptada pela Liga das Nações, convertendo-se assim, em 26 de Setembro de 1924, na 1.<sup>a</sup> Declaração dos Direitos das Crianças da Sociedade das Nações, mais conhecida como a Declaração de Genebra.

A Declaração de Genebra afirma pela primeira vez a nível planetário a existência de direitos específicos para a infância, sendo mesmo a primeira etapa que enumera os deveres do adulto sobre a criança (Le Gal, 2005). Inicialmente era composta por cinco princípios gerais, que se dedicavam em exclusivo à importância primordial da criança, colocando-a em primeiro lugar e dando maior ênfase à necessidade de protecção e auxílio por parte dos adultos e da humanidade. A sua aprovação terá constituído a primeira formulação de um direito internacional das crianças.

Logo no início do texto pode ler-se que é muito importante que “os homens e as mulheres de todas as Nações reconheçam que a Humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor” (Declaração de Genebra, 1924:sp) afirmando assim os deveres dos Homens para com as crianças. Deste modo, parece ser sua intenção consciencializar os adultos dos seus efectivos deveres de protecção, amparo e dedicação para com a geração mais nova. Estes deveres são enumerados no sentido: (i) da preservação da sua integridade física, protegendo-a da fome, da angústia, do abandono, tal como refere o artigo n.º 2 e da exploração como indica o 4.º artigo; (ii) do auxílio em momentos de perigo, tal como evoca o ponto 3; (iii) da protecção da sua moralidade, favorecendo o seu saudável desenvolvimento, protegendo-a de influências negativas, evocado no artigo n.º 1; e por último, (iv) da tomada de consciência, por parte da criança, das suas qualidades e talentos e do bem que estes poderão trazer para a humanidade. Estão assim enumerados os princípios que a sociedade pode proporcionar à criança, escritas a partir das reais necessidades da criança e em prol da sua protecção e provisão. Queremos salientar o facto de nenhum destes pressupostos dizer respeito ao direito à educação da criança, ficando descurada e até esquecida. Pensamos ser um lapso grave e de extrema relevância para ficar relegado para segundo plano.

Em 1948 este texto discursivo foi rectificado. Sofreu algumas alterações e foi enriquecido com o acrescento de mais um artigo e uma ligeira transformação do texto de outros artigos. O prólogo da primeira declaração (1924) passa a ser transcrito para o 1.º artigo deste novo discurso e refere-se exclusivamente às questões da igualdade de protecção para todas as crianças sem distinção. Também nesta reformulação a educação e o direito que assiste a criança à educação não se encontra expresso, o que nos deixa apreensivas por considerarmos que esta é fundamental para um bom desenvolvimento intelectual e humano sendo condição *sine qua non* para que a criança cresça envolvida num ambiente social e educativo, onde se forme para a vida e se evoquem conceitos e práticas para que seja verdadeira cidadã.

De uma análise geral, podemos constatar que ainda havia que encetar grandes lutas no sentido de reconhecer a criança como efectivo cidadão detentor de autonomia, liberdade e mais direitos. No entanto, a Declaração de Genebra, de 1924, foi um pequeno passo que aos poucos se mostrou grande e tão necessário para o primeiro olhar sobre a infância e sobre as suas características tão específicas.

### **6.2.2. Ao andar se faz o caminho**

A 20 de Novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) adaptou com a unanimidade de 78 países membros, a Declaração dos Direitos da Criança. O texto discursivo foi o resultado de quase uma década de trabalho elaborado pela Comissão dos Direitos Humanos, precedida por algumas decisões e intervenções que viriam a culminar num consciencializar das nações para uma real necessidade em reactualizar a Declaração de Genebra, incluindo um texto mais particular onde se incorporasse a condição específica da infância.

Deste modo, a primeira Declaração foi modificada e acrescentada contando agora com dez princípios e tendo como principal pressuposto a consideração que a “Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar (...) com vista a uma infância feliz” (Declaração dos Direitos da Criança). Ainda um pouco distanciada dos princípios enumerados na Convenção de 1989, este documento constituiu-se num amplo progresso, quer no que concerne à importância concedida aos direitos da criança, quer no entendimento das particularidades da própria infância. Nesta Declaração “a criança foi reconhecida universalmente, como um ser humano que devia desenvolver-se sob o ponto de vista físico, intelectual, social, moral e espiritual, em liberdade e dignidade” (Le Gal, 2005:39). No entanto, há quem não visse esta Declaração como algo verdadeiramente inovador e revolucionário para encarar a criança e os problemas da infância de maneira diferente na sociedade, relembrando de forma apreensiva, que esta “é apenas uma declaração e não um acordo; só tem, portanto, um valor moral, não tem força de lei internacional mas tem um valor moral excepcional na medida em que situa o pensamento numa época sobre a infância” (Saunier, s/d: 26).

Todavia, e como faz notar Fernandes, entre uma Declaração e outra “há já uma diferença significativa na natureza dos direitos da criança que lhe são reconhecidos. Na Declaração de 1924 a criança é objecto de direitos; na Declaração de 1959 a criança é também sujeito de direitos” (2004<sup>b</sup>:29) principalmente de direitos internacionais e direitos civis. Apesar das modificações não terem sido muito objectivas ou até mesmo significativas (Soares, 2006) acentuam-se aspectos relevantes como os direitos relacionados com a identidade de cada criança e com o direito de brincar.

Logo no início do texto e tendo no horizonte os valores de igualdade, fraternidade, protecção e indiscriminação, resultantes das inequívocas transformações universais, procura-se acentuar e fundamentar o reconhecimento que se deve ter da infância e em que medida a sua condição passou a ocupar um lugar de destaque no seio da sociedade. Numa análise geral a todo o documento, podemos referir que basicamente a criança tem o direito a...: (i) gozar de todos os princípios enunciados na Declaração (princípio 1º); (ii) protecção social (princípio 2º); (iii) um nome e a uma nacionalidade (princípio 3º); (iv) uma previdência social (princípio 4º); (v) uma educação congruente com as suas capacidades físicas, mentais ou sociais (princípio 5º); (vi) amor e compreensão (princípio 6º); (vii) educação gratuita (princípio 7º); (viii) receber protecção e socorro (princípio 8º); (ix) protecção face a qualquer acto de negligência, exploração, crueldade ou exploração (princípio 9º) e por último, (x) protecção contra actos que indiciem qualquer tipo de discriminação, seja ela de que natureza for (princípio 10º).

Saunier (s.d) faz uma análise detalhada aos dez direitos enunciados e agrupa-os em três pontos diferenciados: (i) o primeiro grupo inclui os chamados direitos-protecção, garantem a individualidade de cada criança e estão consagrados nos princípios 2.º, 3.º e 4.º; (ii) o segundo grupo engloba os direitos de educação que proporcionam um desenvolvimento global e harmonioso da personalidade da criança (princípios 6.º e 7.º); (iii) e no terceiro grupo encontram-se os direitos sociais, que defendem uma integração saudável da criança na sociedade (princípios 8.º, 9.º e 10.º).

É inevitável referir que este conjunto de pressupostos nos parece um tanto ou quanto limitado quanto à natureza da sua aplicabilidade uma vez que, de uma forma quase exclusiva, declara apenas os direitos que são permitidos à criança, descurando aspectos como a liberdade, a livre expressão, a cidadania tornando-se, nas palavras de Saunier (s.d:24-25) “um texto impreciso no qual numerosos termos ficam vagos, a começar pelo termo «criança» (...) [e] uma enumeração incompleta na qual certos direitos importantes nem aparecem”.

Salientamos o facto de estas duas declarações terem sido efectivadas depois de períodos conturbados e dramáticos da sociedade, as guerras mundiais. A fragilidade da concórdia e as consequentes vitimizações e hecatombes marcavam o clima antecedente à concretização dos textos dos dois documentos. Pelo que a busca pela paz e a segurança fossem aspectos que ganhavam relevância no discurso dos adultos para as novas



gerações, descurando outros problemas reais da infância como por exemplo a sua subjectividade e a sua liberdade.

Independentemente destas omissões e dos progressos efectuados, reconhecemos que este percurso constituiu-se um passo essencial na construção de uma história da infância onde a criança, enquanto sujeito de direitos e enquanto *criança-cidadã*, é considerada como a personagem principal num palco social e internacional. De um estado latente e passivo, a criança, passa indubitavelmente a ser considerada como pessoa, como cidadão, desde a sua nascença.

Ao andar se trilha o caminho e esta Declaração foi mais uma etapa concluída com sucesso para a promoção de uma imagem renovada da *criança-cidadã*. Mas o caminho ainda vai a meio e muito ainda há para percorrer na senda do reconhecimento dos direitos peculiares da infância.

### **6.2.3. Um longo percurso... inacabado?**

Reconhecendo-se a necessidade de incorporar mais direitos e ir um pouco mais além do disposto nas declarações anteriores (Le Gal, 2006) iniciou-se um longo caminho na procura de um *corpus* de novos princípios e direitos mais específicos e que pudessem aplicar-se a nível planetário e em países com culturas bastante heterogéneas e com sistemas políticos tão díspares entre si.

Pensando nos direitos da criança como um mero *slogan* (Soares, 1997) e verificando a dificuldade temporal em ultrapassar as dimensões de uma mera Declaração, foram precisas três longas décadas para que aquela desse lugar à Convenção e marcasse, para sempre, a história da *criança-cidadã*.

As propostas de ampliação do texto inicial foram numerosas e as discussões e debates sobre o que incluir na nova proposta, animaram, quer o grupo de trabalho das Nações Unidas, quer as negociações, antes de se chegar a um veredicto final. Depois de vários anos de trabalho intenso, desponta, em 20 de Novembro de 1989, a Convenção dos Direitos das Crianças. O que parecia uma utopia é agora realidade: os direitos da criança são reconhecidos nos cinco continentes.

O renovado texto, conta com cinquenta e quatro artigos, concentra “direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais” (Le Gal, 2006:40) e a criança passa a ser considerada como cidadão pleno e dotada de direitos. A Convenção pauta-se por ser constituída por quatro pilares fundamentais: a não discriminação; a salvaguarda do interesse superior da criança; o acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança.

A Convenção entrou em vigor a 7 de Setembro de 1990, depois de 20 países a terem ratificado. A título de curiosidade podemos referir que só os países: Estados Unidos da América e a Somália é que ainda não a homologaram, o primeiro porque ainda persiste a pena de morte para as crianças em alguns Estados, e o segundo porque as estruturas jurídicas não funcionam devidamente. Outros existem que ofereceram alguma reserva sobretudo no que se refere aos artigos cujo teor se apresenta um pouco desajustado das suas orientações. Portugal ratificou-a em 21 de Setembro de 1990.

A Convenção demonstra a sua universalidade ao afirmar que as crianças são todas iguais e que os direitos são para serem usufruídos por todas as crianças sem discriminação ou excepção, tendo em consideração o seu superior interesse e bem-estar. Deste modo, converte-se numa referência ética e jurídica a nível mundial (Le Gal, 2006). Está assim afastada a ideia que ainda considerava a criança como um adulto em miniatura, reconhecendo-a, nas palavras de Meirieu (2004:8) “como um ser humano de pleno direito. Porque a criança é o presente absoluto”. Fernandes (2004) é categórico ao afirmar que o disposto na Convenção é um marco a favor do reconhecimento da autonomia da criança, pois possibilitou-lhe o exercício dos seus direitos subjectivos e não só dos seus direitos de protecção, como se verificava até então. Acrescenta ainda que este reconhecimento da autonomia infantil é “um direito subjectivo cujo exercício depende da maturidade da criança e que não exclui de forma alguma o direito à protecção da sua personalidade e da sua vida e o apoio ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral por parte do Estado” (*idem; ibidem*:30).

A Convenção apresenta algumas modificações e acrescentos significativos e segundo Soares (1997:83) as principais alterações apresentadas no *corpus* discursivo estão “no equilíbrio entre os direitos da criança, da família e do Estado; numa noção de dinâmica de infância, onde se atende às consecutivas mudanças na maturidade, personalidade e capacidades”. Os direitos definidos são agora mais abertos e abrangem uma vasta área

de intervenção. Desde a saúde, higiene e privacidade à educação e cultura, passando pela vida familiar, segurança, assistência social, prevenção, justiça, liberdade de expressão, de pensamento e de religião, são vários os domínios onde as crianças vêem reconhecidos os seus direitos. As principais novidades residem na inclusão de novos itens que se estreiam em termos da aclamação em proveito da infância e da sua protecção (artigos 11.º, 33.º e 34.º) àqueles que correspondem aos direitos respeitantes à integridade física e psicológica da criança (artigos 19.º e 38.º) aos direitos familiares (artigos 5.º, 10.º, 18.º, 20.º, 21.º e 25.º) aos direitos económicos e sociais (artigos 26.º, 27.º e 32.º) aos direitos à segurança jurídica (artigos 22.º, 37.º e 40.º) direitos de educação (artigos 18.º, 28.º e 29.º) até chegarmos aos direitos subjectivos, activos, ou direitos de liberdade, isto é, aos direitos que a criança pode exercer sozinha (artigos 7.º, 9.º, 10.º.1, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 17.º, 29.º e 31.º).

Seguindo a classificação de Hammarberg (1990) o articulado da Convenção pode ser categorizado em três grandes áreas: provisão, protecção e participação. Os direitos de provisão permitem o acesso a certos serviços ou instituições de extrema importância para o desenvolvimento da criança, consagram os direitos sociais da criança, que se afirmam como a base de um crescimento integral de forma harmoniosa e saudável. São disso exemplo os direitos como: saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, acesso à cultura e a actividades de recreação e tempos livres.

É essencial também que a sociedade promova junto dos seus menores condições que assegurem estes cuidados básicos que até podem colocar em risco a sobrevivência da criança. Conforme temos vindo a relatar, desde a antiguidade clássica que a criança é vítima de comportamentos abusivos e maus-tratos, daí a tão necessária introdução de direitos de protecção que olhem de maneira diferente para a condição de infância. Deste modo a criança tem o direito de ser protegido contra todas as formas de discriminação e essencialmente no que concerne à violência física e psicológica, ao abuso sexual, à exploração, à arbitrariedade e ao conflito.

Embora estes dois grupos de direitos, o de protecção e de provisão, se apresentem como os fundamentais (Hammarberg, 1990) do alinhado do texto, a Convenção presenteia-nos também com os direitos de participação. Estes são aqueles que realmente interessam ao exercício absoluto e verdadeiro da cidadania da criança. A novidade da introdução deste novo grupo de direitos radica na emergência de uma nova concepção de infância

que encara a criança como sujeito dos seus próprios direitos, deixando de ser um mero objecto de direitos. A questão da participação infantil efectiva e da cidadania democrática assume agora um estatuto legal e “tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem” (Tomás, 2007:127). Afirma-se desta forma, que a criança deve usufruir dos mesmos direitos e liberdades que o adulto e reconhecesse, na óptica de Le Gal (2005:43-44) “o estatuto pleno do ser humano” o que implica uma imagem de “infância activa” (Soares, 2005:36) e participativa. Dentro da mesma óptica, o direito de participação para além de solicitar uma actuação mais activa, responsável e dinâmica, solicita também que a criança seja capaz de fazer e exercitar escolhas, que seja competente para a tomada de decisões especialmente em assuntos que são do seu interesse (Soares, 1997). Os direitos relativos à participação incluem o direito da criança a uma identidade e a um nome, o direito de acesso à informação, o direito a ser consultada e a ser ouvida, o direito à livre expressão e opinião e o direito a tomar decisões em proveito próprio, o que representa, “uma revolução jurídica, filosófica e humana (...) que abre à criança a possibilidade de exercer a sua liberdade e o direito de participar, de acordo com a evolução das suas capacidades de discernimento” (Le Gal, 2005:44). O articulado concertado em 1989, ao contemplar estes direitos de participação, impeliu um novo olhar sobre o qual a infância deixa de ser tomada apenas como algo para proteger para se estender a um estatuto de grupo dinâmico e activo na sociedade. Foi a partir deste momento, conforme reiteram Soares e Tomás, que os entendidos em assuntos dos direitos da criança consideraram “que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil” (2004:150). Desta forma considera-se que as crianças são “cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos” (*idem; ibidem*:138).

No entanto, há algumas reservas face a este direito de participação e as mesmas autoras advertem para o facto da garantia de possibilitar às crianças o usufruto dos seus direitos de participação, só ser concretizada por meio do colectivo adulto “através da informação e da consciencialização deste último grupo para as questões da infância, não numa perspectiva assistencialista, mas numa perspectiva que promova o papel das

crianças e as considere agentes participativos” (Soares e Tomás, 2004:145). Por outro lado, o reconhecimento e aplicação destes direitos de participação ainda não é universal e, segundo Soares (2005), algumas perspectivas mais conservadoras, para além de defenderem que estes direitos requerem uma maturidade e autonomia que as crianças ainda não possuem, estabelecem os limites para a criança exercer o seu direito à liberdade, para uma idade onde estas já possam perceber o alcance das suas acções e atitudes.

Estas reservas levam-nos a questionar a própria Convenção e a ponderar alguns assuntos como é o caso das reais oportunidades das crianças puderem participar nos assuntos públicos e principalmente naqueles que lhes dizem respeito directo. Por exemplo, as oportunidades que as crianças têm, de expor as suas ideias e opiniões constituem não só oportunidades de compreender e praticar os seus direitos de participação e de liberdade de expressão, mas também de perspectivarem a relevância social dessa participação. Mas terão todas as crianças as mesmas oportunidades?

Ao olhar com alguma atenção para a Convenção e para a sua real aplicação, registamos algumas incongruências entre o defendido no texto convencional e a realidade que todos conhecemos. Verdadeiramente, e corroborando a opinião de Soares (2005:39; 1997:84), “as evidências têm demonstrado que, após a sua ratificação, pelos Estados Partes, continuou a verificar-se, quase que invariavelmente, a adopção do mesmo sistema de direitos anteriormente à ratificação da Convenção”. Ou seja alguns tipos de direitos como os relativos à tomada de decisão por parte das crianças, bem como o seu direito à participação na vida da sociedade onde está inserida, “continuam inalteráveis, ou seja, inaplicados” (Soares, 2005:39). No mesmo sentido alvitra Fernandes ao referir que “entre a definição daquilo que deve ser o respeito pela dignidade e personalidade da criança e a constatação das situações reais das crianças em todo o mundo vai uma distância considerável” (2004<sup>a</sup>:263).

Apesar de considerarmos que a Convenção foi um extraordinário avanço no reconhecimento da criança como cidadão e como sujeito de direitos, se olharmos mais atentamente para o mundo infantil, verificamos alguma dificuldade na aplicação dos princípios proclamados. De facto são várias as inconsistências presentes na Convenção, começando pela “disparidade entre os seus princípios e as diferentes condições reais de vida das populações infantis” (Soares, 1997:84) que não desapareceram só por estarem

escritas e ratificadas por vários países e que continuam a existir e a discriminar as crianças. Sabemos que muitos dos direitos, reclamados desde o início do século XX, ainda hoje permanecem desconhecidos para uma grande maioria das crianças do mundo, não passando de uma utopia para as crianças que vivem em países onde a guerra subsiste e os Estados não cessam em as envolver, directa ou indirectamente, nesses conflitos. Um outro aspecto a ter em consideração reside no incumprimento de alguns dos direitos das crianças, por parte de alguns Estados Partes, o que revela uma grande desumanidade ou indiferença perante tal assunto. Outro ponto que destacamos é o facto da falta de controlo efectivo sobre a aplicação rigorosa do disposto no texto da Convenção, limitando-se a uma leitura dos relatórios periódicos que cada Estado Parte tem a obrigação de elaborar e enviar ao Comité, o que pode por vezes escamotear o que realmente se passa no terreno. Há ainda a registar as diferenças existentes entre os diversos países no que respeita à capacidade de fazer valer os direitos das crianças, pois em alguns casos os interesses nacionais sobrepõem-se aos interesses das crianças.

Este agregado de factores, menos favoráveis a uma efectiva sagração do texto convencional de 1989, talvez ajude a entender porque razão, quase vinte anos após a sua proclamação, uma em cada quatro crianças viva na pobreza extrema; 93 milhões de crianças em idade escolar não beneficiem do direito à educação; morram 9.7 milhões de crianças por ano e mais de dois milhões de crianças vivam com VIH ou SIDA; 26 mil crianças menores de 5 anos morram por dia devido a causas evitáveis (a cada 3.6 segundos uma pessoa morre devido à má nutrição); a malária mate uma criança no mundo a cada 30 segundos; mais de 15 milhões de crianças perderam a mãe ou ambos os pais devido à SIDA; 51 milhões de nascimentos não são registados; 158 milhões de crianças menores de 15 anos são vítimas de trabalho infantil em todo o mundo; em 29 países, 86% das crianças entre os 2 e os 14 anos são vítimas de violência na família; (UNICEF, 2007) entre outros números assustadores e carregados de dados catastróficos que envergonham a situação da infância no mundo. Esta evidência conjuntural explica porque razão, e apesar da gradual consciencialização das sociedades em prol da infância e dos seus direitos, “o século passado, a que alguns chamaram o século da criança, chegou ao fim sem ter cumprido integralmente a sua missão de garantir às crianças do mundo os três tipos de direitos básicos – provisão, protecção e participação” (Oliveira-Formosinho, 2004:15).

De qualquer forma a Convenção ao criar um quadro universal, jurídico e simbólico para a infância, deu maior visibilidade aos direitos da criança e ao seu reconhecimento como actores sociais e cidadãos participativos, pelo menos no que diz respeito à teoria. O seu impacto ético, cultural e político “abriu caminho a um novo contrato social entre governos, comunidades, escolas, famílias e adultos de um lado, e crianças de outro,” declarou Jean Zermatten, Vice-Presidente do Comité para os Direitos da Criança (Unicef, página Web) sublinhando que é urgente que os adultos se lembrem como é que devem ver as crianças e como é que devem agir em relação a elas, sendo este o grande desafio, senão o mais importante, da Convenção.

### **6.3. NA SENDA DA CIDADANIA INFANTIL: CONSTRUÍDO A PARTICIPAÇÃO**

A participação infantil é, no entender de Lansdown (2005), um direito substantivo, mediante o qual a criança desempenha o papel de protagonista, na sua própria vida, mas é também em simultâneo, um direito processual que permite concretizar outros direitos, conquistar a justiça, influir os resultados e delatar abusos de poder. É, numa forma generalizada, a melhor maneira da criança expressar o seu ponto de vista e a sua opinião acerca de determinados temas, projectos e acções em que o seu interesse pessoal está directamente implicado. A participação infantil poderá ser articulada com as efectivas condições de exercício do poder: género, idade, classe social, etnia, entre outros e promover a compreensão das diversas linguagens da infância.

A visibilidade do conceito de participação infantil começa a efectuar-se a partir do momento em que a infância se consagra como um grupo social a quem são reconhecidos direitos e que convertem a criança num actor social. Deste modo a participação da criança está intimamente conectada com questões de poder e autoridade que vão para além das relações entre adultos e crianças, e com as representações sobre as competências sociais, culturais e políticas, que de forma implícita ou explícita, exercem influência no exercício de participação. Ora, falar de participação é falar de tomada de decisões, de intervenção directa no processo, é ser parte integrante e interessada, é ser ouvida e por isso falar de participação é também falar de diálogo e negociação entre crianças e adultos, numa relação aberta e dialógica, que se torna imprescindível. Falar

de participação infantil é referir a capacidade de fazer deliberações com liberdade e com o acto de assumir responsabilidades de qualquer tipo, resultantes do uso desta liberdade.

Falar de participação é também falar de ‘tomar parte em’ e ‘fazer parte de’ (Soares, 2005) e este ‘tomar parte’, como temos vindo a relatar, “não tem uma história antiga (e raramente se efectiva na actualidade) nos contextos de vida da criança” (Sarmiento, 2009<sup>b</sup>:55). Ou seja, nas palavras de Sarmiento (2009<sup>b</sup>) a presença da criança nem sempre se traduz por este tomar ou fazer parte nas decisões do que se faz nesse mesmo contexto por estar “demasiado tutelada pelos adultos”. Para que esta participação seja possível e para contrariar a passividade da criança gerada pelo próprio adulto, a autora sugere o desenvolvimento de projectos em contexto de sala de aula, numa aprendizagem co-construída entre adultos e crianças.

Para resumir, falar de participação é sinónimo de “trocar, expressar, indagar, difundir, [e] propor (...) necessidades, preocupações, conhecimentos ideias, emoções” (Caraveo & Stoopen, 2001:43) dos assuntos que directa e indirectamente podem influenciar e afectar a vida e o bem-estar da criança.

Soares afirma que “a participação é, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (2005:152). Concomitantemente, a participação infantil não deve estar separada da ideia de sociedade (Caraveo e Stoopen, 2001) que se tem, uma vez que o tipo de sociedade capaz de promover e favorecer uma participação infantil mais frequente é aquela onde o sistema social se constrói a partir dos sujeitos que dela fazem parte e que nela intervêm, modificando-se continuamente graças à participação do cidadão. Desta feita, podemos acrescentar que a participação é um processo de socialização consciente e dentro de uma relação dialógica entre adulto e criança. A partir das interacções entre os adultos e os seus pares e das experiências quotidianas, é normal que a participação da criança se vá ampliando, e o seu desenvolvimento e responsabilidade crescendo. Corroboramos a reflexão de Delgado (2006) ao referir que a participação deve funcionar como uma estratégia de prevenção na medida em que a criança, ao estar a participar garante uma adequada integração na sociedade, aprende a ser responsável e melhora, deste modo, as suas capacidades para enfrentar e superar factores negativos.



A clareza da participação infantil é um tema gerador de contra-sensos e a questão que se coloca é determinar como é que se efectua essa participação. Foram vários os autores (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Shier, 2001; Reddy e Ratna, 2002; Stephenson, Gourley e Miles, 2004; Lansdown, 2005; Soares, 2005) que se debruçaram no sentido de esclarecer e determinar qual a intensidade da participação infantil ao inventariar uma série de *degraus* que ajudam a catalogar os níveis de participação da criança. Porém, esta questão da intensidade não deve ser entendida como substancial para determinar a qualidade de qualquer projecto (Hart 1992) pois temos de considerar a heterogeneidade das crianças que nem sempre se dispõem a participar ou a envolver-se incessantemente com a mesma intensidade.

Hart (1992) utiliza na sua investigação a classificação dos *degraus* sugerida por Arnstein (1969) para tipificar a participação da criança num contínuo de oito níveis (figura 4). O autor considera que esta proposta é própria para que os promotores da infância se questionem e avaliem a sua postura em relação à efectiva participação das crianças e assim modifiquem ou intensifiquem as suas práticas de participação conjunta.

**Figura 4 Níveis de participação da criança**

8. Iniciados pelas crianças e com decisões compartilhadas pelos adultos	Graus de Participação
7. Iniciados e dirigidos pelas crianças	
6. Iniciados pelos adultos, compartilhados pelas crianças	
5. Consultados	
4. Informados	Graus de não participação
3. Participação simbólica - <i>tokenismo</i>	
2. Usados como <i>decoração</i>	
1. Manipulação ou engano	

Hart, 1992

Estes níveis contemplam a participação infantil e a não participação infantil, aparecendo a participação em forma crescente. E consolida-se na relação com os “processos de partilhar decisões, que afectam a própria vida e a vida da comunidade onde se vive. É um meio pelo qual se constrói uma democracia e é um critério pelo qual se devem julgar as democracias. A participação é o direito fundamental da cidadania” (Hart, 1992:5).

Os cinco últimos níveis – delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões pela criança, iniciada e dirigida pela criança e iniciado e dirigido pelas crianças compartilhadas pelos adultos - correspondem aos níveis onde realmente há participação da criança e os três primeiros – manipulação, decoração e participação simbólica (*tokenismo*) evidenciam aqueles onde a participação é nula ou inexistente.

Os últimos níveis (figura 4) são ilustrativos de uma participação infantil consentida e informada. Assim, a criança pode participar delegando noutros intervenientes a sua participação, se estiver devidamente informada acerca do projecto e das suas finalidades. Ela também pode exercer a sua participação ao ser consultada e informada pelo adulto, sobre um projecto que este delineou, sendo as opiniões das crianças registadas e tidas em consideração. Há uma espécie de partilha das decisões com a criança que em parceria com o adulto passa a ter um papel decisivo e activo no desenvolvimento de todo o processo. Há ainda uma outra forma de participação a considerar que é aquela em que a criança é a única responsável pelo design e concretização do projecto, sem solicitar a intervenção do adulto, não existindo nenhum tipo de colaboração entre eles. Por fim, e no último degrau da participação, inscrevem-se conceitos como o de iniciativa e autonomia total da criança, onde há uma significativa participação e uma colaboração explícita entre o adulto e a criança, baseada na cooperação e num reconhecimento mútuo de valor e de respeito.

Os primeiros degraus (figura 4) são aqueles onde não existe participação e referem-se essencialmente a situações onde as crianças são usadas e manipuladas em determinadas iniciativas sem o seu consentimento. São situações totalmente organizadas pelos adultos, que usam a voz das crianças para comunicar as suas próprias ideias, dando a entender que o projecto foi desenvolvido pelas crianças. No entanto, as crianças nem sequer foram informadas sobre as finalidades da causa. Existe uma espécie de manipulação do adulto face à criança com o intuito de tornar o projecto mais apelativo. Noutras situações a criança aparece como um mero “objecto” decorativo em causas organizadas e dinamizadas pelos adultos. As crianças são convidadas a participar na promoção de causas que não sabem muito bem para que servem. Aparece também o *tokenismo* que é uma situação onde é dado algum relevo à participação da criança e aparentemente é valorizada a sua voz no processo. Porém, esta situação é como uma

falsa prática, uma vez que as crianças apenas se limitam a dizer o que os adultos pré-definiram, dirigindo assim as suas opiniões. É uma participação simbólica, no entanto não se pode considerar uma forma de participação, pois os pontos de vista apresentados e debatidos são os dos adultos e não os das crianças.

São várias as vozes que se levantam no sentido de criticar e contrariar esta escada de participação. Reddy e Ratna (2002) criticam o conceito de *escada* apresentado por entenderem que aqui não há uma sequência que poderá conduzir-nos a um nível superior, uma vez que isso nem sempre se torna possível. Criticam ainda a *escada* no seu todo, referindo que esta atribui mais valor à variação da intervenção do adulto e aos papéis que estes atribuem e assumem em relação à participação infantil, o que pode influenciar e controlar todo o processo de participação, sob o ponto de vista do adulto. As autoras apresentam uma tipologia onde defendem que a participação pode permitir várias formas, como por exemplo: resistência activa; barreiras; manipulação; decoração; *tokenismo*; tolerância; indulgência; crianças designadas mas informadas; crianças consultadas e informadas; adulto inicia e partilha decisões com as crianças; crianças iniciam e partilham decisões como os adultos; crianças iniciam e dirigem; iniciado e dirigido por crianças e adultos. Salientam o facto de estas relações só serem possíveis quando ambos os intervenientes canalizem, em parceria, as suas energias para atingir o mesmo objectivo. O papel que o adulto exerce pode ser variado, de acordo com as particularidades do grupo e dos assuntos. Quanto ao nível de participação, este é determinado pela negociação que adultos e crianças estão dispostos a fazer e pelos papéis que cada um se destina a desempenhar em cada situação específica.

Uma outra abordagem se depreende de Lansdown (2005) que identifica apenas três categorias onde se regista o envolvimento das crianças, numa visão de interacção com o adulto, que se caracteriza pela sua distinção, pela não exclusão entre si e pela presença do adulto. O primeiro nível é apelidado de processos consultivos, há a clara intervenção do adulto, que é responsável por iniciar, dirigir e administrar todo o processo, no entanto o adulto reconhece as opiniões e as experiências da criança mas priva-os da possibilidade de controlar os resultados. Este nível é promovido pelo adulto quando precisa de obter informações das crianças sobre qualquer assunto que lhe interessa (tais como os serviços, as políticas e as leis) e é caracterizado pela não mudança no eixo da relação do adulto com as crianças. O segundo intitula-se processos participativos e

distingue-se do primeiro na medida em que aqui já existe uma colaboração da criança no processo iniciado pelo adulto, que por seu lado, atribui à criança o poder de exercer influência e expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados. Existem iniciativas de participação onde adultos e crianças trabalham em regime de cooperação, de colaboração e as crianças participam activamente na condução do processo, influenciando no formato das acções e nos resultados com a finalidade de fortalecer os procedimentos democráticos. No terceiro, todo o processo empreende a acção da criança, que também tem o controlo do mesmo; denominam-se processos autónomos e são as crianças que identificam os temas a tratar, exercendo o adulto o papel de facilitador e mediador de todo o processo.

Shier (2001) apresenta uma outra visão do processo de participação infantil, muito mais optimista que a de Hart (1992) uma vez que não inclui os degraus de não participação. Pondera cinco níveis de participação crescente, a saber: (i) as crianças são ouvidas; (ii) as crianças são apoiadas, expressando assim as suas perspectivas; (iii) as perspectivas das crianças são levadas em consideração; (iv) as crianças são envolvidas no processo e (v) as crianças partilham com os adultos, poder e responsabilidade nas iniciativas e tomada de decisão. Em cada um destes níveis há três graus de responsabilização – abertura, oportunidade e obrigação – onde, por sua vez, são efectuadas questões que permitem situar o participante em relação à sua posição e que permitem também, reflectir sobre formas de aumentar a sua participação. Segundo o autor, este esquema representativo exige que todos os intervenientes conheçam o seu papel de modo a intensificarem a sua acção no processo de participação infantil.

Considerando as propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001) relativamente às margens de participação infantil, Soares (2005) define três patamares de participação das crianças na investigação: (i) o patamar da mobilização, em que o processo é iniciado pelo adulto, mas que a criança é convidada a participar, sendo considerada como parceira; (ii) o patamar da parceria, que acontece quando o processo é desenvolvido entre crianças e adultos; e por fim o (iii) o patamar do protagonismo, onde o processo depende em exclusivo da acção/participação da criança.

A *roda* da participação infantil (Stephenson, Gourley e Miles, 2004) é também um dos conceitos utilizados de forma a assegurar a eficácia da participação infantil. Na óptica dos autores, a *roda* tem no centro o respeito pelas crianças e à volta deste formam-se

três espécies de *raios* da circunferência: apoio, responsabilidade e oportunidades. Estes *raios* são necessários para incitar a criança no processo de participação, deixando transparecer a ideia que se à criança não forem oferecidos o respeito, a oportunidade e o apoio, a sua participação tornar-se-á pouco significativa, ou efectuada de uma forma mais desorganizada ou lenta.

Sem o respeito pelas crianças, antecipam os autores, os outros três pressupostos terão mais dificuldade em se manifestar e a sua colocação em prática será intrincada. O respeito pode ser demonstrado de diversas formas: escutar o que as crianças dizem, solicitar a sua ajuda, ouvir a sua opinião, explicar as decisões e acções, informá-las, tratar todas as crianças do mesmo modo, independentemente das suas capacidades, língua ou origem social. A oportunidade deve ser gerida pelo adulto que, sempre que necessário, deverá oferecer à criança a oportunidade para usar as suas competências, de maneira a responder às questões que lhes dizem respeito. A oportunidade ajuda à participação activa da criança e deve permitir a cooperação e partilha de pontos de vista e de opiniões. Quanto à responsabilidade dada à criança, ela deve ser introduzida de forma gradual permitindo a apropriação do conceito pela própria. Ela torna-se vital para que esta aprenda a tomar decisões, compartilhe as consequências desses actos com outras crianças e com os adultos e se sinta mais envolvida nos processos ou acções desenvolvidas. Porém, é determinante considerar qual o tipo de responsabilidades que é exigido às crianças, para que não lhes sejam esquecidos os seus direitos e não lhes seja negada a sua condição de pessoa em formação. Deste modo, e quando esta *roda* gira intensamente, as crianças são “respeitadas o suficiente para receberem a oportunidade para influenciarem ou dirigirem as actividades e a responsabilidade para tomarem decisões, elas devem ser apoiadas para serem bem-sucedidas” (Stephenson, Gourley e Miles, 2004: 15). Este apoio deve ser facilitado pelo adulto e até mesmo por outras crianças com outra maturidade.

Na perspectiva de todos estes investigadores a participação exige algum tempo e confiança para que as crianças aprendam sobre ela e ajam em conformidade. Podemos salientar que a participação infantil atinge um grau de maturidade quando adultos e crianças se predispõem a dialogar e a ter em consideração as ideias dos diferentes intervenientes envolvidos no projecto. Ou seja: o direito à participação só se efectiva

quando todos os intervenientes no processo se respeitam e quando todos são convidados a exprimir-se existindo lugar para a partilha de opiniões, discussão e tomada de decisões (Delgado, 2006).

Importa que a criança não seja excluída do processo de participação alegando factores como, por exemplo, a imaturidade, falta de experiência ou a não compreensão dos assuntos. Para que haja um clima de favorecimento e promoção da participação infantil achamos necessário que o adulto se consciencialize das suas experiências de participação e que conjuntamente com as crianças construam situações e espaços de efectiva participação, onde todos compreendam qual é a sua função e se sintam úteis e capazes de contribuir para uma participação democrática e verdadeira. Não devemos descurar a ideia que tanto as crianças como os adultos precisam de ser preparados para aceitarem e promoverem a participação infantil (Stephenson, Gourley e Miles, 2004) até porque, a existência de “crenças culturais e expectativas em relação aos papéis das crianças e dos adultos podem ser questionadas, quando se dá às crianças a oportunidade de participar” (*idem; ibidem*:17). Sobre a mesma questão, Barbosa reforça que “não aprendendo a participar, os cidadãos (...) não podem intervir eficazmente na cena pública, seja defendendo um ponto de vista alternativo, uma nova interpretação, um novo projecto” (1999:102) seja agindo em conformidade com os interesses abrangidos nas suas esferas de actuação. Os adultos que se importam podem resolver facilmente esta *resistência*, através da resolução de atitudes negativas face às crianças, através da apreciação da própria criança, da sua essência e através da concentração nos pontos mais fortes da criança, numa perspectiva positiva encarando as crianças como seres capazes, responsáveis e imprescindíveis no desenvolvimento de projectos que lhes digam respeito. O ambiente que se proporciona deve criar a sensação de segurança e confiança para que as crianças possam mais facilmente envolver-se. No que concerne às crianças, é importante criar relações positivas e de confiança entre os adultos e as crianças, promover a compreensão informando-as sobre as questões inerentes aos projectos, estabelecer um acordo com as crianças, quanto às funções e expectativas para um efectivo envolvimento (Stephenson, Gourley e Miles, 2004).

Autores como Cussiànovich (1997), Gaitán (1998), ou Liebel (2000) consideram que a participação da criança pode ser assegurada a partir do conceito de protagonismo infantil, salvo algumas excepções. Segundo Gaitán (1998) o protagonismo infantil

implica que as crianças e os adolescentes tenham um papel determinante, quer no seu desenvolvimento, quer no da comunidade, para que lhes seja viabilizada a oportunidade de obter um pleno usufruto dos seus direitos, atendendo aos seus melhores interesses. A tónica está precisamente na ideia de fazer incluir a criança em diversos sectores da sociedade, que lhe permitam uma real inserção em esferas das quais fora excluída durante longos séculos da sua história: gestão escolar, família, sectores não organizados, sociedade civil, entre outros. A mesma autora considera que a existência de três mecanismos que podem auxiliar esta inserção e que fomentam a crescente importância da criança no seio da esfera pública: (i) a organização infantil, que deve contemplar uma vertente lúdica, maleável e democrática, permitindo uma articulação entre crianças com os seus pares e os adultos, tendo em consideração a promoção do exercício e o respeito pelos direitos das crianças; (ii) a participação infantil, que legitima o protagonismo infantil no âmbito social, e que verá a sua viabilidade mediante a abertura de espaços às crianças onde as suas opiniões tenham margem de validade, negociação e visibilidade; por último (iii) a expressão infantil que compreende a criança no seio de uma comunidade e no âmbito do seu ser, do seu modo de pensar e de sentir, com as influências que daquela advêm e que se manifestam ao participar.

Não descurando a inquietação de Hart (1992) ao reflectir sobre os condicionantes que afectam a participação infantil (desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a auto-estima, entre outros) pensamos que a participação das crianças deve ser interpretada e efectivada na prática tendo em atenção os seguintes pontos: (i) capacidade de escolha, dependente da experiência e da maturidade, tornando-se fundamental para a expressão de opiniões e para a tomada de decisões; (ii) a capacidade de participação aprende-se, ela é um processo de partilha e como tal, exige tempo, local e espaço próprios e adequados; (iii) o processo de participação deve ser avaliado e as crianças devem ser ouvidas no seu decurso; e (iv) a responsabilidade de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento das competências de participação é, em grande parte, do adulto.

Assim, consideramos que há uma real participação infantil quando se reconhece o valor do conhecimento e das contribuições das crianças. Quando existe um clima positivo no partilhar de experiência e perícia com as crianças. Quando se aprende com as crianças e se encontram maneiras de as ajudar a tomar decisões e a implementar o que

foi decidido. Quando se ajudam as crianças e os adultos a compreenderem os seus direitos e as suas responsabilidades. E quando o adulto partilha o poder com as crianças, trabalhando para que haja respeito pelos direitos dos cidadãos mais jovens (Regional Working Group on Child Labour, 2003 *cit in* Stephenson, Gourley e Miles, 2004).

### **6.3.1. ESCOLA E SOCIEDADE COMO PALCOS DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA-CIDADÃ**

A participação pode assumir diversos sentidos e contornos e difere das formas de participação do adulto. A participação da criança faz-se em sociedade, com os seus pares e com os adultos e são vastos os espaços e arenas onde a participação se pode desenvolver de forma deliberada, organizada e ponderada. A criação de verdadeiros espaços de participação infantil possibilita, em simultâneo, uma inserção social das crianças, e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação activa. Destes espaços de socialização fazem parte a família, a escola ou a comunidade e são um importante lugar para o desenvolvimento das competências de participação das crianças (Hart, 1992). No entanto, não podemos esquecer que as crianças também socializam entre os seus pares reconstruindo sentidos e significados para diferentes situações da vida que vivem (Sarmiento, 2009<sup>b</sup>).

Das arenas podemos referir a participação jurídica, participação social ou participação íntima (Nogueira e Silva, 2001).

Neste processo de participação há que ter em consideração que a participação das crianças só poderá subsistir se for uma participação com influência no quotidiano e na vida dos seus detentores (Jans, 2004) e se os adultos reconhecerem esse direito de participação. Como tal, parece-nos pertinente considerar a escola como palco privilegiado da participação infantil, uma vez que a criança passa uma grande parte do seu dia nessa instituição, porque a escola deverá ser capaz de garantir a participação efectiva da criança, pela adopção de estratégias que assegurem a sua valorização como pessoa e como cidadã e também porque a escola do século XXI deverá ter como primordial propósito fortalecer a sua dimensão democratizante, promovendo a formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis através da veiculação de valores e



atitudes que espelhem, uma efectiva “cidadanização para a democracia” (Barbosa, 2006:82). Assim, a escola deve converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como pessoa e como cidadã, reunindo todos os esforços no sentido de possibilitar o usufruto de exercícios que contemplem os seus direitos e liberdades, como também conduzi-las no assumir progressivo de responsabilidades. Por isso faz sentido dizer com Le Gal (2005:72) que “a participação se converte no critério da cidadania escolar”. Ao participar na escola, a criança por um lado procura informar-se, e tende a cooperar, a investigar, a exprimir-se, no sentido de compreender aspectos que se confinam ao seu estatuto de cidadã. Por outro lado, aprende a aceitar decisões democraticamente tomadas, mesmo que sejam diferentes dos seus superiores interesses ou opiniões e começa a aperceber-se dos meandros onde se desenrolam a participação e a cidadania. Toda esta envolvência, certamente facultará a ligação entre a escola e a criança o que pode ser uma mais-valia na compreensão destes conceitos noutros palcos, estreitando assim, o elo entre a sociedade e o cidadão.

Partindo do enunciado que é pouco viável construir uma escola democrática sem a participação quer dos alunos, quer dos professores, quer da comunidade e de todos os interlocutores envolvidos no processo educativo, importa, neste sentido, desenvolver projectos participativos no âmbito dos múltiplos espaços onde a criança possa exercer a sua acção e que concomitantemente sejam sinónimos de valorização da criança enquanto actor principal, e como tal activo, imprescindível e dinâmico. A ambicionar-se a concretização destes itens, Barbosa (2006) é de opinião que a escola deve ser capaz de impulsionar esta dinâmica pela introdução de estratégias que permitiram um reajuste dos pressupostos escolares, por um lado ao nível dos compromissos, fazendo com que a cidadania se inclua nos objectivos da agenda escolar e, por outro, ao nível das responsabilidades onde devem ser asseguradas medidas de viabilização da gestão democrática e participativa, estabelecendo relações pedagógicas saudáveis de modo a que a criança participe activa e democraticamente, com os demais actores da comunidade educativa, em prol de uma escola mais justa e cidadã.

Face a este desiderato, no contexto da esfera educativa é premente valorizar os intentos fundamentais para a existência de uma prática da democracia e da cidadania, que favoreçam a criança enquanto pessoa e cidadã, que promovam a construção das suas

identidades e subjectividades e as relações interpessoais, que estimulem a participação das crianças na gestão e organização escolar permitindo que aquelas se sintam parte integrante e dinamizadora deste processo; que fomentem o desenvolvimento de uma consciência de pertença à escola como um espaço de todos e para todos.

De acordo com este enunciado e com o propósito de dar resposta às exigências educativas actuais, a instituição escolar, enquanto espaço de cidadania, deve proporcionar às crianças: (i) a participação em actividades e iniciativas associativas de carácter inovador; (ii) a cooperação na realização de projectos colectivos que primem pelo negociação, pelo debate e pela partilha; (iii) a aquisição de condutas interactivas; (iv) o favorecimento de todos os requisitos que permitam uma gradual aprendizagem do saber estar com os outros, em aceitá-los para que também seja aceite e compreendido (Le Gal, 2005).

Mas o que fazer para que haja uma participação real na escola? Para Stephenson, Gourley e Miles, (2004) o segredo de uma participação infantil sustentável passa pela criação de estruturas, de acordo com os contextos onde a criança está inserida, que a capacitem de competências de participação. As opções são variadas e todas elas se pautam pela mesma finalidade que é permitir que as crianças explorem diversas formas de abordar a participação. Salientamos as seguintes modalidades de participação da criança, como estratégias onde a sua voz pode ser ouvida e valorizada: clubes infantis, movimentos e redes infantis, conselhos infantis e parlamentos infantis (Stephenson, Gourley e Miles, 2004). Acrescentamos outros como: partilha na gestão da escola, elaboração do jornal escolar, a dinamização de projectos culturais e recreativos, a implementação de diversas actividades de cooperação, a organização de eventos (conferências, seminários...) entre muitos outros que poderíamos destacar. De qualquer forma é necessário ter em consideração que a participação infantil não procure imitar as instituições adultas de participação, mas procure formas díspares que se adequem à participação infantil, funcionando como formas de comunicação atentas aos modos de expressão da criança e canais de diálogo com o poder constituído seja numa perspectiva assertiva de reivindicação, seja numa perspectiva de acompanhamento e interlocução directa (Sarmiento *et al.*, 2005 *cit in* Tomás, 2006).

Ora, uma concepção de escola democrática, participativa, interactiva, só atingirá todos estes desígnios se estiver em estreita articulação com a comunidade envolvente. A

ligação da escola à família e à comunidade local deve ser equacionada e “cultivada sem complexos e reticências” (Barbosa, 2006:93). Há que tirar partido dos conhecimentos e experiências disponíveis na comunidade, aproveitando-os em prol da participação democrática escolar. Olhar para a sociedade como um parceiro da instituição educativa admite (re) colocar a criança no seio da sociedade ao desenvolver relações de cooperação. Possibilita a observação directa e a experimentação de aprendizagens da vida em sociedade. Prepara para as responsabilidades da vida social. Oferece novos olhares e aprendizagens diversificadas. Ajuda a ampliar o conceito de participação.

Lansdown (2005), consultora internacional sobre direitos da infância, directora da Children’s Rights Alliance for England, assinala os seguintes campos de acção na esfera pública, como espaços de participação infantil onde a criança pode ser bem-sucedida: na tomada de decisões relacionadas à saúde das crianças; na administração das suas próprias instituições; na pesquisa; na avaliação dos serviços que lhes são prestados; na representação dos seus pares; na formulação, execução e avaliação de projectos dirigidos às crianças; na análise de desenvolvimento de políticas para a infância; na participação em conferências; na reivindicação de seus direitos.

O sucesso desta interacção entre a escola, o meio e a criança está dependente de inúmeros factores, nomeadamente da boa vontade dos diferentes interlocutores no processo e da *intensidade* da sua participação. Sabemos que há resistências que se constituem como um entrave a esta participação democrática, mais que não seja pela não tradição de relações entre estas duas instituições. Barbosa (2006:95-96) faz referência a sete obstáculos que podem, de certa forma, condicionar a construção de uma comunidade educativa preocupada com a educação para a cidadania participativa. A falta de informação que assola muitos dos cidadãos em relação aos seus direitos de participação na instituição educativa; a aversão à participação onde se evidenciam posturas de comodismo e passividade ao pensarmos que é mais fácil serem os outros a decidir; o cepticismo e a capacidade de impotência ao não acreditar nas potencialidades da participação; a obsessão pela eficácia; os preconceitos, resistências e desconfianças que pairam sobre as relações entre os membros da comunidade; a subversão das estruturas de participação onde se verifica um confiscar desse direito a certos actores; e, por último, a concepção burocrática e formal da participação onde apenas se participa com o intuito de cumprir determinadas formalidades. Parece-nos uma visão muito

pessimista e derrotista, mas, no entanto, sabemos que estes entraves são uma realidade e só é possível ultrapassá-los adoptando uma postura de vontade, determinação e audácia.

Se realmente pretendemos estreitar laços e consolidar as relações entre a escola, comunidade e criança, teremos que evidenciar transparência de atitudes, posturas mais democráticas, espírito de abertura, interesse nos projectos e envolvimento pleno e activo nas diferentes causas ou projectos a dinamizar. Se realmente a esfera educativa conseguir sedimentar a ponte com a comunidade e com os diferentes sectores nela incorporados, as crianças só sairão beneficiadas, pois não assistirão à ruptura entre a sua vida social e a sua vida académica.

## **SÍNTESE**

A promoção efectiva dos direitos das crianças foi sendo cada vez mais evidente face à persistência de muitos. Assistimos à sua franca expansão que, aos poucos, se foi infiltrando nas políticas mundiais para a infância e nas instituições sociais, políticas e educativas. Todavia, permanecemos ainda muito longe da situação ideal e desejada que contempla o respeito e o cumprimento por todos esses direitos. Os *direitos das crianças continuam a ser violados*, é um título que infelizmente ainda continuamos a ler com alguma frequência nos *mass media* e que nos alertam para o não comprometimento com o articulado convencional.

Dos *direitos de protecção* presentes nos textos declaratórios, de 1924 e 1959, aos *direitos de participação e liberdade*, em 1989, foi calcorreado um longo e exaustivo caminho para finalmente se reconhecer a criança como nunca antes o fora: um sujeito de direitos e um cidadão activo e responsável.

Não esquecendo que as crianças são cidadãs de hoje (Sarmento, 2009<sup>b</sup>), cremos que se forem garantidas as condições necessárias para participar nas decisões que afectam a sua vida, a criança aprende a ser cidadã pela cidadania e começa a participar pela participação. Criadas as estruturas, as crianças “confrontam, debatem ideias e planos, entram em processos de negociação e por vezes de ruptura... e assumem as consequências dos seus posicionamentos” (Sarmento, 2009<sup>b</sup>:66).

Apesar de assumir diferentes formas, de acordo com os actores sociais envolvidos, com as experiências vividas, com as aspirações pessoais, no limiar do século XXI o desafio da participação infantil é inquietante. A missão que se perspectiva é a de fomentar a garantia de uma dupla consciencialização, isto é, “das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva” (Soares e Tomás, 2004:146).

## **II PARTE**

### **VOZES DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA: INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS**

## **CAPÍTULO 7 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

É nossa intenção ancorar o nosso estudo empírico no quadro conceptual teórico que se desenhou nos capítulos anteriores.

Após a leitura de vários documentos teóricos de suporte, procurou-se fazer esforços no sentido de enfatizar as mudanças da sociedade e as suas possíveis consequências na educação, de clarificar a noção de cidadania, de olhar para o enquadramento legal da educação para a cidadania e procurar saber que lugar ocupa na escola básica, de especificar o (novo) conceito de educação para a cidadania e apurar novas práticas pedagógicas que possam servir os seus intentos e de procurar definir que competências docentes podem ser úteis a esta educação. Procurou-se com este percurso estabelecer uma base conceptual teórica que nos ajude e oriente na contextualização e concretização do estudo empírico.

Ao longo deste capítulo procurou-se caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas no estudo. Faz-se referência à tipologia do estudo, fundamentando a escolha dos sujeitos participantes, sobre os quais incidiu a investigação, identificando e caracterizando ainda as principais estratégias e instrumentos utilizados para a recolha de dados e descrevendo, também, os processos de validação e de recolha.

Pretende-se deste modo esclarecer sobre a forma como se construiu a estrutura conceptual que suportou todo o estudo empírico.

### **7.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A escolha da metodologia num trabalho de investigação é, sem dúvida, um momento de difícil decisão e que causa, por vezes, uma certa angústia. A opção não se torna fácil pois a diversificação de paradigmas de investigação pela qual o investigador pode enveredar é enorme. Causa angústia e ansiedade ao investigador uma vez que a panóplia de métodos e técnicas que estão ao seu dispor são também inúmeros. Porém, se o investigador não souber exactamente em que campo se insere o seu trabalho e não conseguir responder qual é a sua origem e que tipo de construção de saber pretende alcançar, certamente o seu desempenho investigativo não trará bons resultados. É



necessário que ele assuma e defenda a sua posição metodológica em oposição a outras e se mantenha coerente a todos os procedimentos desenvolvidos na construção da sua investigação e dos quadros de referência que a caracterizam.

Diferentes paradigmas apresentam perspectivas de investigação distintas, olhares divergentes, que se sustentam em variadas técnicas e análises; deste modo, e como a investigação pode ser considerada como um processo rigoroso de observação, análise e interpretação, exige que o investigador conheça em profundidade os métodos e técnicas que lhe permitam desenhar e desenvolver com sucesso a investigação.

A opção por uma determinada perspectiva de investigação procura o ajustamento entre a forma de se proceder ao longo do caminho e a chegada a um determinado resultado. Como tal, sabe-se que o que realmente influi sobre a escolha do método é o posicionamento do investigador relativamente ao paradigma investigativo, portanto, a sua atitude face ao nível teórico e epistemológico que rege toda a investigação. A posição que se toma está intimamente ligada à forma como se perspectiva a realidade e esta tem necessariamente que trazer implicações às questões epistemológicas.

Contudo, uma questão se coloca: até que ponto é que a escolha do paradigma de investigação deve ser determinada pelas características do objecto de estudo. A relação causa-efeito parece-nos, no mínimo, problemática. Será que o próprio problema do estudo não é já ele inevitavelmente determinado pelo paradigma do investigador? É o problema que modela o paradigma ou o paradigma que modela o problema? A pertinência da questão, pensa-se, não é tanto discutir o que vem em primeiro lugar, mas sim a existência de uma certa coerência entre o paradigma e o problema do estudo. Note-se que o mesmo problema pode ser ajustado a diferentes correntes teóricas, caso o paradigma seja sujeito a uma refinada análise. Por outras palavras, é possível identificar na literatura diversos métodos que se encaixam em diversos paradigmas.

Não há um só design para uma metodologia de investigação...muitos poderiam ser os caminhos mais viáveis para a concretização do projecto de instigação que criámos, mas como a nossa investigação tem de seguir um rumo tivemos que nos situar perante um determinado paradigma. Passaremos em seguida a justificar a nossa selecção.

### **7.1.1. PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM QUALITATIVA E INTERPRETATIVA**

Paradigma de investigação é um conjunto de normas que pauta toda a investigação e que é partilhado por toda a academia científica. Para Gialdino (1993), paradigma é um marco teórico e metodológico de interpretação do objecto de estudo criado e adoptado pelos diversos investigadores de acordo com: a sua visão filosófica de mundo, a determinação de uma ou várias estratégias de acesso à realidade, a adopção ou elaboração de conceitos ou teorias em que se acredita ou que se supõe dar fundamento para o entendimento do estudo; o contexto social no qual o investigador se encontra, a sua forma de compromisso existencial e a eleição do objecto de estudo que se vai analisar.

Valles (1997) afirma que o paradigma deve guiar o investigador nos aspectos ontológicos e epistemológicos da investigação, além, logicamente, da selecção dos métodos. Na mesma perspectiva, Guba e Lincoln (1994) propõem-nos uma análise comparativa entre diferentes paradigmas de investigação, relativas a aspectos: ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Embora constituindo três campos de análise distintos, eles estão, na opinião dos autores, intrinsecamente relacionados. As questões ontológicas dizem respeito à forma como se encara a realidade e o que se considera possível saber sobre essa mesma realidade. As questões epistemológicas discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível saber-se, ou seja, problematizam à volta da objectividade *versus* subjectividade. Por último, as questões metodológicas, mais do que discutir as técnicas, devem em primeiro lugar incidir, segundo os autores, sobre o modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter.

Feito o ponto da situação, foi caucionado desde já que o paradigma investigativo de tipo qualitativo é aquele que permite dar uma resposta mais plausível ao nosso estudo dada a sua complexidade e multidimensionalidade.

A investigação qualitativa possui três grandes linhas orientadoras que a diferenciam de outros tipos de metodologia: a compreensão do objecto em estudo centrando-se na indagação dos factos, o papel pessoal adoptado pelo responsável pela investigação na interpretação dos dados e acontecimentos, e o objectivo do investigador que se reporta à

construção de novo conhecimento (Stake, 1995). Pode acrescentar-se que as características da investigação qualitativa apontam para a necessidade de se desenvolver e aprofundar o conhecimento sobre uma dada situação específica, pois parte-se do princípio que muito pouco se conhece acerca do objecto escolhido para ser alvo de investigação. Os investigadores Bogdan & Biklen (1994) apontam cinco principais traços que identificam este paradigma investigativo: (i) a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; (ii) a preocupação fundamental consiste na descrição dos dados recolhidos; (iii) o processo interessa mais que o produto final; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; (v) e o significado das coisas é de vital importância para o estudo.

Ora, a educação e tudo o que lhe é inerente (alunos, professores, escola) tornam-se num campo de forte interesse para um estudo qualitativo, onde o principal objectivo é estudar “a realidade no seu contexto natural, tal como sucede, na tentativa de retirar sentidos, de interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas” (Rodríguez Gómez, *et al.*, 1996:32). A abordagem qualitativa coloca a ênfase na compreensão e admite que a realidade é subjectiva, inatingível e holística, ou seja, admite uma visão pluralista da realidade de acordo com as interpretações dos indivíduos que a procuram interpretar. Neste sentido, perspectiva que se possam fazer reproduções sociais e a sua respectiva interpretação, exigindo que o investigador, segundo Bogdan & Biklen (1994:113) aprenda “o modo de pensar do sujeito mas não pense do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo”, não podendo esquecer que os seus valores exercem influência no processo. Neste paradigma, pretende-se interpretar e compreender em vez de mensurar e procura-se assimilar a realidade tal como ela é, experienciada pelos indivíduos e grupos a partir do que pensam e como agem. Valorizam-se aspectos de carácter mais particular e subjectivo e respeitam-se os seus valores, as suas representações, as suas crenças, bem como as suas opiniões, atitudes e hábitos.

Há uma orientação para a descoberta, havendo grande abertura do investigador e da investigação. A teoria tem um papel de interpretação e vai sendo reformulada à medida que a investigação empírica vai ocorrendo. Tudo o que é produzido é um processo de racionalização, de mediação entre a teoria e a empiria. Procura-se compreender, analisar e discutir a realidade dos sujeitos, através das perspectivas dos diferentes actores, dos

seus sentires e agires. É relevante que o investigador compreenda as percepções e interpretações dos significados que os sujeitos postulam em relação aos acontecimentos e também importante que procure aprender (ou apreender) diferenciadas implicações que influenciam a dinâmica dos contextos e os próprios sujeitos.

Assim sendo, considerou-se pertinente seguir um paradigma de investigação qualitativo e interpretativo, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

A noção de paradigma interpretativo é utilizada essencialmente nas ciências sociais e que Goetz e LeCompte definem por se perspectivarem em “processos indutivos, generativos, construtivos e subjectivos” (1988:32). Opondo-se a uma investigação positivista, que pressupõe uma causalidade temporal, o paradigma interpretativo procura valorizar a compreensão e a explicação, desenvolvendo e aprofundando o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto, estudar a vida humana, com todas as suas inquietações, acções, reformulações, subjectividades. A preocupação com o indivíduo, com o seu mundo pessoal, com o contexto social, com a acção é fundamental, existindo uma correlação e interdependência entre o sujeito e o próprio objecto de conhecimento.

Interessa-nos mais a compreensão e interpretação sobre como os factos se manifestam do que determinar causas para os mesmos (Pérez Serrano, 1998). Neste sentido, mais do que provar hipóteses, determinar relações de causa e efeito, ou estabelecer leis gerais, interessa-nos o processo e importa possibilitar a transferência do que se descobriu para outras situações, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen 1994:66).

Resta-nos agora reflectir sobre o método de investigação a seleccionar. Estreitando o leque de opções, resolveu-se então eleger o estudo de caso como metodologia privilegiada a abraçar na nossa pesquisa.

## 7.2. TIPOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

São cada vez mais as investigações, no âmbito das ciências sociais e humanas, que recorrem ao método de estudo de caso como procedimento de análise da realidade (Pérez Serrano, 1998; Yin, 2005). No campo da investigação em educação o recurso ao uso deste método é crescente, sendo já grande a sua popularidade. Na opinião de Cohen e Manion (1990:164) tal facto deve-se à crescente desvalorização das investigações inseridas num paradigma positivista o “que levou a que se desenvolvesse com o estudo de caso algo parecido a uma indústria em expansão”. Segundo Pérez Serrano (1998), o uso recorrente deste método fica a dever-se às inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional que este pode oferecer.

O estudo de caso é um referencial metodológico com grandes potencialidades para o estudo de inúmeras situações de investigação. É a estratégia ideal quando se quer dar resposta a questões do tipo “como” e “porquê” (Yin 2005:19), quando não se podem controlar o objecto de estudo, os acontecimentos, nem tão pouco é possível ou desejável manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes, e quando o ponto de interesse se centra em aspectos contemporâneos que se inserem em contextos sociais reais.

Nas palavras de Stake, o estudo de caso “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objecto a ser estudado” (1994:236) uma vez que o investigador tem a liberdade de escolher ou seleccionar o que quer estudar em profundidade. Ou seja, o investigador escolhe apenas o *caso* e este pode ser estudado de diversas maneiras, recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados e a diferentes análises interpretativas, sempre com o propósito de analisar e compreender fenómenos sócio-educativos complexos.

Sob o ponto de vista de Yin, o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (2005:32). Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade, autores como MacDonald e Walker (1977, *cit in* Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999:92) definem estudo de caso como “um estudo de um caso em acção”, sublinham-se deste modo o lado real, vivo, verdadeiro, único e natural dos *casos* em estudo.

O estudo de caso, de acordo com esta óptica, é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o *caso*. De um modo geral podemos referir que o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e complexidade de um único *caso*, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake; 2007:11). Considera-se o estudo de caso como “uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações” (Patton 1980, *cit in* Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999:92). E como consequência, o estudo de caso implica “um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objecto de interesse” (Jiménez 1991, *cit in* Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999:92).

Desta forma sublinha-se que o estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa. Está bem patente em todas as definições apresentadas que, com o estudo de caso, se pretende estudar algo muito específico e concreto para dele se fazerem interpretações e tirarem conclusões, e que, para tal, é essencial a recolha exaustiva de dados que caracterizam o *caso*, fenómeno ou sujeito que se pretende estudar.

Em jeito de guisa, um estudo de caso é uma descrição analítica intensiva e globalizante de um objecto, situação ou fenómeno, que procura fazer sobressair o que nele há de essencial, único e característico. Tem por base o trabalho de campo, estuda uma dada identidade no seu contexto real. É da responsabilidade do investigador decidir até onde deve ir, qual o nível de profundidade do conhecimento a que pretende chegar, de forma a atingir os objectivos a que se propõe. Salienta-se o facto que nem sempre é possível conhecer tudo sobre um *caso*.

Com dupla perspectiva, a metodologia de estudo de caso possibilita: (i) uma investigação adequada para estudos exploratórios e compreensivos tendo como indicação a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causa e efeito ou a validação de teorias; (ii) ilustrar uma dada situação real, fomentar a discussão e a tomada de decisões favoráveis à mudança ou melhoramento, podendo servir, neste contexto, objectivos de aprendizagem e de formação (Pérez Serrano, 1998).

O *caso* pode ser simples ou complexo, pode ser uma pessoa, uma instituição, um conjunto de pessoas, entre outros, e o investigador tem de o estudar no seu contexto, como único, específico, e nas suas particularidades, tendo sempre presente que “o propósito do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar o caso” (Stake, 1994:245). Transpondo estas indicações para a realidade educativa, o nosso *caso* pode muito bem ser uma turma, uma criança, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa, entre outras possibilidades (Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999). Acrescenta-se que o *caso* não depende unicamente dos atributos de uma realidade específica, uma vez que ele se constitui como uma unidade de análise que é construída essencialmente pelo investigador cujo produto final estabelece uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se emprega a narrativa para descrever, realçar e analisar as situações (Pérez Serrano, 1998; Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999). É como se se processasse uma espécie de “registo do caso” (Stenhouse, 1990, *cit in* Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999:92).

A pluralidade de características que compõem o estudo de caso leva a algumas classificações e tipificações. De acordo com os objectivos e a natureza das informações, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo o autor, um estudo de caso é: (i) exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; (ii) é descritivo quando utiliza uma linguagem detalhada e pormenorizada descrevendo sensamente o *caso*; (iii) é explicativo quando os resultados determinam relações de causa e efeito em situações reais; e (iv) é avaliativo quando produz uma descrição densa do fenómeno, esclarece significados e produz juízos que são fundamentais para o acto da avaliação. Rodríguez Gómez, *et al.* (1999) propõem um outro elemento, justificando que os objectivos que orientam o estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral. Assim, dependendo dos objectivos da investigação, o estudo de caso pode ser exploratório, descritivo, explicativo, avaliativo e transformador.

De facto, são diversas as propostas de tipificação do estudo de caso. Considerando duas propostas: a de Bogdan & Biklen (1994) e a de Yin (2005) é possível encontrar o estudo de *caso* único e o estudo de *caso* múltiplo ou comparativo. No *caso* único estuda-se uma realidade, um ambiente, um espaço, ou seja, um *caso* singular. No *caso* múltiplo ou

comparativo, estudam-se dois ou mais *casos*. Neste cenário, o estudo de caso comparativo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efectuam-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994:97).

### Quadro 10 Tipologias do estudo de caso

Tipologias do Estudo de Caso	
Perspectiva de Yin (2005)	Perspectiva de Stake (2007)
• caso único	• caso intrínseco
• caso múltiplo	• caso instrumental
• caso comparativo	• caso colectivo ou agregado

Em paralelo a este desenho, Stake (1995, 2007) aponta três tipos de estudo de caso, decorrentes dos objectivos que o investigador tem presentes ao optar por esta metodologia e que ajuda a conceptualizar melhor toda a tipologia (quadro 10). São eles: (i) o estudo de *caso* intrínseco, quando o que se pretende é conhecer melhor um dado *caso* particular, isto é, quando existe um interesse intrínseco em algo; (ii) o estudo de caso instrumental, quando um *caso* particular pode contribuir para clarificar uma dada problemática ou refinar uma dada teoria, facilitando a compreensão de outro fenómeno. O *caso* é estudado na sua profundidade, as suas actividades são vistas em detalhe e os contextos onde decorre devem ser igualmente conhecidos e, (iii) o estudo de caso agregado, quando se perspectiva que um conjunto de *casos*, semelhantes ou distintos, permitem trazer maior compreensão sobre algo. Não se trata de um estudo colectivo, mas de um estudo instrumental de diversos *casos*.

Toda esta selecção depende em grande parte do posicionamento do investigador, do que se pretende estudar, dos objectivos da investigação, entre outros aspectos inerentes ao processo de investigação.

#### 7.2.1. OBJECTIVOS, CARACTERÍSTICAS E FASES DO ESTUDO DE CASO

Os objectivos do estudo de caso são diversos, tendo em consideração quer a sua tipologia, quer a sua vasta área de intervenção. O investigador tem ao seu alcance uma série de instrumentos de recolha de dados que lhe permitem descrever e narrar factos



únicos decorrentes do *caso*, tal como aconteceram de modo a proporcionar um maior conhecimento acerca do objecto de estudo, comprovando, ou não, deste modo, os efeitos e relações presentes no *caso* (Guba e Lincoln, 1994; Latorre *et al.*, 1996).

Em linhas gerais, sublinha-se que o estudo de caso se torna fundamental para compreender a especificidade de um *caso* (Muñoz Servan, 1998), conhecer como ele se organiza e funciona, não só individualmente, mas no local onde se insere em interacção com outros, fornecer uma caracterização o mais possível detalhada de uma situação particular (Morais, 1994), ajudar a identificar e até resolver *casos* pontuais, servir de apoio a outros investigadores ou futuros estudos (Yin, 2005; Stake, 2007; Pérez Serrano, 1998) e objectivar de forma a tornar o problema imparcial.

Quanto às suas características (quadro 11) e face às diversas definições apresentadas, o estudo de caso, como método, apresenta características próprias que permitem ao investigador planear e conduzir a investigação conforme o pretendido. De facto, o que poderá tornar um estudo de caso exemplar são, sem dúvida, as suas características que podem contribuir para fazer a diferença e contribuir cientificamente para a área na qual o estudo se implica (Yin, 2005).

Para Pérez Serrano (1998), o estudo de caso deve ser particularista uma vez que o estudo se ocupa de uma situação própria ou de um fenómeno muito particular. Esta particularidade torna-o apto para os resultados práticos com os quais o investigador se defronta diariamente. Deve também ser descritivo pois o pesquisador, enquanto observador do *caso*, regista tudo o que se passa, fazendo uma observação naturalista. Neste enquadramento, “os sujeitos sob observação não estão limitados a quaisquer restrições humanas de movimento e acção. A observação é realizada de modo flexível” (Pinto, 1990:47) e não se manipulam variáveis nem objectos. Deve ser heurístico pois ajuda a descobrir novos conceitos ampliando assim a cultura, a experiência e os conhecimentos quer do investigador, quer do público leitor, quer dos informantes e das fontes implicadas. Deve ser também indutivo no sentido em que as generalizações, os conceitos ou as hipóteses surgem de um exame de dados fundados a partir da análise exhaustiva do *caso*. Assim, o investigador poderá ter uma hipótese de trabalho no início do estudo, mas à medida que vai avançando a pesquisa, tudo pode ser reformulado (ou não) dependendo do contexto real que se investiga e do que ele nos oferece.

### Quadro 11 Características do estudo de caso

Características do Estudo de Caso	
Perspectiva de Pérez Serrano (1998)	Perspectiva de Yin (2005)
<ul style="list-style-type: none"><li>• particularista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• significativo</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• descritivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• completo</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• heurístico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• enquadrar diferentes perspectivas</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• indutivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• apresentar evidências suficientes</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• elaborado de forma atractiva</li></ul>

Na perspectiva de Yin (2005), o estudo de caso deve ainda ser significativo, ou seja, o investigador deve ter especial cuidado na escolha do tema do estudo que pretende realizar, de forma a descobrir aspectos inovadores e relevantes, em termos teóricos e práticos. Deve também ser completo dando os investigadores atenção explícita aos limites do *caso*, recolhendo o máximo de documentos e evidências, procurando transcrevê-los no corpo do texto. Neste caso, importa passar a mensagem ao leitor de que todos os aspectos considerados significativos foram investigados e analisados. Deve ainda considerar perspectivas diferentes e para que tal aconteça é necessário procurar pontos de vista divergentes que se associam aos informantes, como: cultura, opiniões, pensamentos, teorias, entre outros e analisá-los de igual forma. Deve também apresentar evidências suficientes sendo a sua selecção efectuada de uma forma neutra e nunca demonstrar apreço por alguma em particular. Para concluir, e na óptica do autor, deve ser elaborado de uma maneira atraente e deve logo desde o início captar a atenção do leitor. É essencial entusiasmar o leitor desde a primeira até à última página. A escrita deve ser clara, elucidativa, rica, singular, acessível e bem articulada. A composição do relatório é a última fase do estudo de caso (Lüdke & André, 1986; Chizzotti, 2000; Yin, 2005). Ela corresponde a uma análise sistemática e à elaboração final do relatório. Depois de compilar um número considerável de factos e registos, o investigador procederá à análise exhaustiva de toda a documentação reunida. Esta análise compreende também a interpretação dos mesmos. Assim, é tarefa do investigador disponibilizar a informação, por ele estudada e analisada, aos informantes de modo a que estes manifestem a sua opinião, uma vez que ao participaram, deram pistas e sugestões acerca do *caso* estudado.

Mas se se analisar bem, verifica-se que existem outras fases ou tempos específicos, que se constituem relevantes para o sucesso da investigação. Como qualquer método de investigação, para além do projecto, das hipóteses de trabalho e do problema

identificado, terá o investigador que elaborar uma espécie de guião que o orientará desde o início da pesquisa até ao fim, ou possível fim.

O primeiro tempo corresponde à fase exploratória. Esta etapa é crucial para o encaminhamento certo do estudo. É aqui que se começa a projectar o plano de investigação e se fazem as primeiras explorações. O investigador que deverá ter elaborado um protocolo de trabalho de investigação, à medida que vai estudando e analisando os pontos fundamentais da situação, poderá (como já foi referido anteriormente) ir reformulando, adaptando certas questões e abandonando outras que considerava essenciais no início, ou seja, é a altura “de especificar as questões (...), de estabelecer os contactos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (Lüdke & André, 1986:22). É a partir desta fase que se edificam todas as outras.

O segundo tempo é a delimitação do estudo. Depois de estarem identificados todos os objectivos, objectos e problemas a serem estudados e compreendidos, o investigador, já no terreno, irá recolher sistematicamente todos os dados, recorrendo à utilização das mais variadas técnicas e diferentes meios e instrumentos. É um método que se serve, neste momento, de outros tais para obter e alcançar as metas estabelecidas. O inquérito, a entrevista, a observação, o registo escrito e audiovisual, o diário de campo, a fotografia, o vídeo, o testemunho das fontes de informação, são alguns exemplos da grande diversidade de instrumentos, técnicas e métodos nos quais o investigador se poderá apoiar, tendo em especial atenção a sua escolha, dependendo esta da natureza, e das características que o *caso* contemplar. Convém que, nesta etapa, o pesquisador já tenha estabelecido uma espécie de “fronteira” sobre os factos que pretende determinar, uma vez que ao delimitar o seu estudo e unidade de análise, deixará de se preocupar com outras possíveis explorações do *caso*, pois é humanamente impossível analisar todos os seus pormenores. É muito importante que esta situação fique bem clara e decidida logo no princípio, impedindo distrações e desvios ao protocolo criado. Para que a recolha de dados seja eficaz e de bom proveito, o investigador deverá ter sempre presente três princípios: utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo e manter o encadeamento de evidências (Yin, 2005). Ainda a propósito, convém indicar que nesta parte do estudo deverá ter-se em especial atenção a estratégia da triangulação (muito usada em investigação qualitativa) e, neste caso, o da

triangulação das fontes de dados. Ou seja, deverá haver um cuidado significativo na observação de modo a verificar se o que se está a estudar se “comporta” da mesma maneira e contém a mesma versão quando se posiciona em diferentes circunstâncias, de forma a poder-se fazer uma articulação de todos os significados e enriquecer o estudo. Há ainda outros tipos de triangulação como a triangulação de investigadores, de teoria e metodológica, às quais deverá o investigador estar sempre atento e recorrer a elas quando achar necessário ao longo de toda a pesquisa.

O terceiro tempo corresponde à análise sistemática e à elaboração do relatório. Depois de compilar um número considerável de factos e registos, o investigador procederá à análise exaustiva de toda a documentação reunida. Esta análise compreende também a interpretação dos mesmos. Após a primeira parte da terceira fase, o pesquisador deverá disponibilizar a informação por ele estudada e analisada aos informantes, de modo a que estes manifestem a sua opinião, uma vez que participaram, deram pistas e sugestões ao investigador acerca do *caso* estudado. Salienta-se que a análise não é de todo uma tarefa fácil e como não existe um formulário específico para fazer esta análise e as actividades e técnicas foram um pouco esquecidas no passado (Yin, 2005), é necessário recorrer a estratégias diferenciadas para ajudar o investigador nesta tarefa específica. Como tal, Yin sugere quatro técnicas de análise que devem servir de apoio ao investigador durante esta crucial etapa de modo a facilitar a estrutura da sua análise de dados e a conduzir à “realização de estudos de caso de alta qualidade” (2005:169). São elas: a lógica de adequação ao padrão, em que há uma comparação entre um padrão fundamentalmente empírico com outro baseado na previsão ou hipótese. Se estes coincidirem, poderá ser muito bom para a validação do estudo. A construção da explanação, cujo objectivo é analisar e interpretar os dados com a finalidade de desenhar uma exposição com os mesmos dados. Normalmente aparece sob a forma de narrativa e apresenta reflexões e interpretações pertinentes. A análise de séries temporais que permite conhecer eventos ao longo do tempo e estabelecer algumas semelhanças (ou não) ou um paralelismo com o *caso* actual. E, por fim, os modelos lógicos do programa que consistem em comparar episódios empiricamente observados com outros teoricamente previstos.

Depois, resta concretizar provavelmente a mais difícil e complexa actividade que é a elaboração do relatório. Como já foi referido anteriormente, é um relatório que obedece a determinadas regras, tornando-o fidedigno ao objecto de estudo. É de aconselhar que o

investigador deverá ir fazendo alguns relatórios durante todas as etapas do estudo de caso, de modo a não se esquecer de algo pertinente e ser depois tão complicado de passar para o papel e concretizar a parte final do estudo.

Estas etapas são cruciais para que o estudo alcance uma boa amplitude e aperfeiçoamento, no entanto, “não se completam numa sequência linear, mas se interpolam em vários momentos” (Lüdke & André, 1986:23).

### **7.2.2. A QUESTÃO DA VALIDADE: UM PROBLEMA A CONSIDERAR?**

Ao iniciar uma investigação reconhece-se a necessidade da exactidão e rigor na recolha de dados, bem como a interpretação desses resultados. Requer-se que os dados se constituam fiáveis e válidos, dando consistência à investigação.

Se alguns autores reconhecem vantagens ao estudo de caso, outros há que consideram esta abordagem metodológica como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, pobre em objectividade e pouco credível em conclusões e generalizações (Yin, 2005; Pérez Serrano, 1998). Estas críticas levam-nos à reflexão acerca das questões de validade externa, validade interna e fiabilidade do estudo de caso.

A falta de validade e a escassa possibilidade de generalização científica são, sem dúvida, as desvantagens mais comuns que se apontam a esta metodologia. Como o investigador passa muito tempo no terreno a estudar e analisar o *caso*, podem colocar-se em dúvida, a verdade dos factos, a prática observada e a descrição efectuada. Para que tal validade seja realmente considerada deve o investigador seguir algumas práticas durante todas as fases da investigação (quadro 12).

No que diz respeito à validade do objecto de estudo é importante estabelecer medidas operacionais correctas para os conceitos que estão a ser estudados. A utilização de várias fontes de informação de maneira a incentivar pontos convergentes na investigação; estabelecer uma cadeia de evidências e dar a ler o rascunho do relatório a outros intervenientes, são, segundo Yin (2005), três estratégias essenciais para aumentar a validade do estudo.

**Quadro 12 Questões de validade no estudo de caso**

Testes de <i>caso</i>	Práticas seguidas	Fase da investigação
<b>Validade de construto</b>	Uso de fontes de evidência múltiplas Estabelecimento de cadeias de evidência Solicitar a informadores chave que leiam o relatório	Colheita de dados Redacção do relatório
<b>Validade Interna (rigor das conclusões)</b>	Procura compatibilidade nos dados recolhidos Utiliza modelos lógicos	Análise de dados
<b>Validade Externa (generalização dos resultados)</b>	Recorrer a teoria em estudos de caso único Utilizar réplicas	Design da investigação
<b>Fidelidade (Processo de recolha de dados)</b>	Constrói uma base de dados para o estudo de caso Conserva um protocolo legível do estudo de caso	Colheita de dados

Fonte: Cosmos Corporation *cit in* Yin, 2005:55

No que diz respeito à validade interna, esta só é necessária para estudos causais (estabelece uma relação causa – efeito). Ou seja, o investigador está preocupado em determinar se um acontecimento leva a outro, e assim sucessivamente. Procurar compatibilidade entre os dados recolhidos é uma das práticas que levam a essa validade, bem como a precisão das conclusões que devem traduzir-se com precisão à realidade investigada. Para ultrapassar esta questão e ganhar credibilidade, o investigador deve recorrer a processos de triangulação metodológica como, por exemplo, ao utilizar mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou ao utilizar mais do que uma técnica para recolher dados e informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo *caso* (Stake, 2005).

A validade externa leva-nos ao problema de saber se o estudo é susceptível de ser generalizado. É talvez um dos grandes obstáculos que se coloca a quem realiza uma investigação usando o estudo de caso. Yin (2005) refere que alguns críticos afirmam que os estudos de caso únicos, por terem uma base muito pobre, são os mais difíceis de fazer generalizações. Porém, a questão da generalização para Stake (2005) não tem qualquer sentido dado que se trata de investigações sobre *casos* reais que são únicos em certos aspectos e, por isso, irrepetíveis. Sabendo que esta generalização não se efectua automaticamente, deve-se fazer várias vezes o mesmo estudo e testar a teoria através da réplica, de forma a conseguir os mesmos resultados e tornar válida a investigação.

A fidelidade está intimamente relacionada com o uso de procedimentos descritos por vários investigadores. Uma forma de reconhecer a fiabilidade na investigação que recorre ao estudo de caso é a efectuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos noutros contextos do mesmo género (Yin, 2005). Para tal, é necessário construir uma base de dados para o estudo de caso e conservar um protocolo legível do mesmo.

### **7.2.3. O PERFIL DO INVESTIGADOR**

Este método de investigação qualitativa é frequentemente utilizado por muitos investigadores. É também, e de acordo com Yin, o método preferido dos investigadores principiantes, talvez por o considerarem mais atingível e acessível, mas “as exigências que um estudo faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa” (2005:82).

Todas as etapas são muito exigentes e o que em cada uma delas se pede também. Às vezes, é bem preferível um investigador com já alguma prática para o conduzir e retirar partido de todas as oportunidades inesperadas do que um investigador principiante que seja apanhado de surpresa e não saiba como agir face a situações repentinas e inoportunas. De qualquer modo, é necessário que o investigador reúna algumas habilidades básicas que lhe permitirão obter o que pretende e guiar o método condignamente sem cometer grandes falhas. Yin (2005) sugere-nos uma pequena lista de características que indicam o perfil do investigador de estudo de caso.

É importante que o investigador tenha a capacidade de elaborar e interpretar questões pertinentes, ser particularmente curioso e questionar todos os aspectos e sujeitos. Esta habilidade deverá estar presente não só no início da estrutura do projecto, mas durante toda a recolha de dados. À medida que o investigador realiza um trabalho de campo, deve constantemente perguntar porque é que os factos ocorrem dessa forma e não de outra. Ele deverá ser essencialmente um bom ouvinte e bom observador, de modo a assimilar um número considerável de novas informações e registar todos os movimentos, pensamentos, conversas, atitudes, gestos, entre outros que possam vir a ser

de extrema importância. As suas próprias ideias não deverão interferir na recolha deliberada de dados. O pesquisador deverá também possuir uma noção de tudo o que quer estudar e tê-la sempre presente durante todo o estudo, de forma a não terminar a sua investigação focalizando a direcção de compreensão do *caso* noutra totalmente oposta à inicial e descurando factos realmente importantes para a questão que o moveu inicialmente. Contudo, ele deverá ainda ser capaz de se adaptar face a novas questões que surjam a partir da observação, adequá-las e articulá-las com o seu estudo principal. Ele deverá ser flexível caso ocorram modificações no decorrer da selecção de dados e tentar encará-las como oportunidades de conhecer um novo assunto. Deverá também tentar ser imparcial a noções preconcebidas. Embora seja o investigador o principal instrumento de recolha de dados, ele deverá estar propenso e atento à descoberta de evidências contrárias e diferentes da sua ideia original e, por isso, deverá tê-las em linha de conta. Embora seja de uma hipótese baseada numa teoria ou inquietação que surge o tema a ser compreendido e analisado, não deve a investigação ser usada para comprovar uma posição pré-concebida.

Há, certamente, outras competências e qualificações que o investigador deverá possuir e procurar adquirir, mas está-se ciente que com a prática e na prática, toda a teoria aprendida se reflectirá e fará com que o estudo de qualquer *caso* no terreno não seja tão assustador e intimidador e produza novos conhecimentos.

### **7.3 O NOSSO ESTUDO DE CASO**

Quando um investigador opta pela realização de um estudo de caso depois de seleccionar o fenómeno particular sobre o qual centrará toda a sua atenção e dedicação, tem como grande objectivo a sua descrição e compreensão em profundidade, recorrendo, para isso, a diversas técnicas de recolha de dados e múltiplas fontes de evidência desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o *caso* no seu todo (Yin, 2005).

O estudo de caso desta investigação enquadra-se num paradigma interpretativo de orientação qualitativa, sendo relevante examinar minuciosamente o *caso* sempre com o objectivo de compreendê-lo na sua complexidade (Yin, 2005; Stake, 2007), percebê-lo



tendo por base o ponto de vista dos seus actores e interpretá-lo num processo dialéctico (Denzin & Lincoln *et al.*, 2006). Centramos a nossa investigação numa abordagem qualitativa e num paradigma interpretativo, pois os objectivos desta investigação bem como o objecto de estudo deste projecto implicam a opção por uma metodologia de tipo qualitativo, com aproximação a um estudo de caso.

Por se centrar no estudo de um contexto educativo específico e particular (Escola do 1.º CEB) e dos seus mais directos interlocutores (professores e crianças), a pesquisa configura-se como sendo uma aproximação ao estudo de caso *intrínseco* (Stake, 1994, 2007) ou *único* (Yin, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa na medida em que os dados são recolhidos no seu contexto natural e, portanto, com uma ecologia própria, sendo ricos em pormenores descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005) e privilegiando-se a compreensão das concepções e das práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania a partir da perspectiva dos professores, sujeitos da investigação e das representações que as crianças têm acerca da cidadania, valores e direitos das crianças.

Ora, no nosso trabalho, o objecto de estudo será o corpo docente de uma escola do 1.º CEB, do norte do país, e as crianças do 4.º ano de escolaridade, constituindo-se deste modo como um estudo simples e único referindo-se a um contexto no qual se pretendem estudar acontecimentos e processos específicos. O *caso* é estudado na sua profundidade, as suas actividades são vistas em detalhe e o contexto onde decorre vai ser igualmente conhecido. Estes são princípios que subsistem à orientação metodológica do estudo que nos propomos desenvolver, pretendendo conhecer, compreender, descrever, e interpretar as representações e práticas relativas aos professores do 1.º CEB de determinado contexto educativo bem como auscultar as crianças em relação à concepção sobre os temas propostos.

Regemo-nos pelo rigor e pela ética investigativa e procurámos seguir todas as premissas estipuladas por um estudo desta natureza, respeitando todos os intervenientes na sua opinião, sentir e expressar.

### **7.3.1 IDENTIFICAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO**

A questão da cidadania democrática na sala de aula é actualmente uma questão pertinente e que preocupa todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ela está na agenda da política educativa e diariamente a sua presença é reclamada nos palcos educativos. A sociedade apela para que a escola não fique alheia ao que nela se passa e anseia para que os sujeitos responsáveis pela educação dediquem algum do seu tempo não só a ensinar mas também a educar, mais propriamente a educar para a cidadania. Sabe-se de antemão que a família claudica no seu principal papel deixando essa acrescida responsabilidade para a escola.

Face a este panorama, e por haver questões que nos inquietam, resolveu-se ir para o terreno verificar: Como é que os professores do 1.º CEB se posicionam face ao conceito de cidadania? De que modo é que a prática pedagógica pode fomentar competências de cidadania? Em que medida a prática pedagógica dos professores do 1.º CEB promove (ou não) a educação para e na cidadania? Como é que os professores do 1.º CEB se revêem como “veículos de transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania? Como é que os professores do 1.º CEB promovem com os seus alunos ambientes propícios à reflexão ponderada e ao exercício de questões de cidadania democrática? Será que as crianças estão a ser educadas na cidadania e pela cidadania?

O estudo decorre no ano lectivo 2007/2008 e visa abranger representações e práticas de cidadania na prática pedagógica, reflexões e sentires relativos a profissionais da educação básica. Terá como participantes oito professores de uma escola do 1.º CEB do distrito de Bragança, em diferentes etapas da sua vida profissional.

Como já se tem vindo a referir, este estudo dispõe-se também a auscultar as vozes de trinta e oito crianças do 4.º ano de escolaridade, da mesma escola, sobre as suas ideias de cidadania, as suas práticas quotidianas de cidadania, as suas percepções sobre os valores da sociedade e representações que têm em relação aos seus verdadeiros direitos enquanto cidadãos plenos de direitos.

Abre-se um parêntesis para explicar que inicialmente não se tinha pensado em incluir mais colaboradores no nosso estudo, para além dos professores. Porém, e à medida que a investigação se ia construindo, fazia cada vez mais sentido ouvir o que as crianças

tinham a dizer sobre a cidadania e sobre o que a escola, os seus professores e a sua família lhes iam transmitindo e lhes iam sublinhando sobre o tema. Motivadas para fazer uma incursão, detalhada e profunda, ao mundo das crianças, resolveu-se contrariar a tendência que diz que as crianças, nas investigações, só aparecem em número, idade, sexo e pouco mais (Rocha, Ferreira, Neves; 2002), e tentou-se ver de que maneira é que se podia contar com a sua preciosa colaboração de modo a enriquecer o nosso estudo com as suas opiniões, vivências, experiências e sentires.

Temos a clara noção que este passo foi de veras muito importante no decorrer da investigação pois “conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade como um todo, nas suas contradições e complexidade” sendo também uma das conjunturas imprescindíveis para a “construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa” (Sarmiento, s/d: 1).

Queremos fazer sobressair que as crianças têm os mesmos direitos dos adultos e, enquanto cidadãs, têm, entre outros, tal como refere a Convenção dos Direitos da Criança, o direito de serem ouvidas e consultadas (12º artigo) e o direito de liberdade de expressão (13º artigo). Porém, também facilmente se constatou que só muito raramente e apenas em contextos específicos ou circuitos restritos é que vêm, de facto, esses direitos ser respeitados.

Ao escolher este público-alvo, professores e crianças, admite-se deste modo que os professores do 1.º CEB na sua prática pedagógica diária são capazes de potenciar e de desenvolver competências de cidadania em si próprios e nas crianças com as quais interagem. E pretende-se demonstrar também que as crianças têm realmente perspectivas únicas e exclusivas, enquanto cidadãs e actores sociais.

### **7.3.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Bebendo dos saberes dos intervenientes no estudo, partilhando das suas perspectivas e vivências, ambiciona-se constituir um *corpus* de conhecimento mais concreto e próximo sobre as representações de cidadania que têm professores e alunos.

Mas, essencialmente, pretende-se com esta investigação: (i) clarificar a prioridade da educação para e na cidadania face a uma sociedade em mudança; (ii) procurar saber de que modo é que a prática pedagógica no 1.º CEB pode fomentar competências de cidadania nas crianças; (iii) analisar representações de cidadania presentes na prática pedagógica no 1.º CEB; (iv) identificar novas orientações de desenvolvimento e estratégias de acção no que se refere à prática de questões de educação, competência e cidadania e (v) promover a aquisição de competências de cidadania nas crianças.

### **7.3.3. O CAMPO DE TRABALHO**

A tentativa de delimitar um campo de trabalho impõe que sejam equacionados simultaneamente diversos parâmetros. A necessidade e a disponibilidade de tempo e deslocações, os contactos estabelecidos, as negociações empreendidas, os apoios de natureza diversa com que se pode ou não contar, foram alguns dos aspectos que urgiu ponderar nesta fase da investigação.

#### **7.3.3.1. O CONTEXTO SELECIONADO**

Tínhamos que começar por algum lado. Tornava-se necessário em primeiro lugar seleccionar um contexto educativo. A opção era vasta mas sabia-se a importância que a delimitação do espaço fazia para a pesquisa. As notas de campo da investigadora testemunham este início de percurso:

*“Ponderei bem a escolha. Porém, não demorei muito tempo a seleccionar a escola do 1.º ciclo com a qual pretendo vir a trabalhar. Escolhi-a essencialmente porque a conheço bem, conheço o seu corpo docente e também conheço quase todas as crianças. Fiz algumas vezes, no passado, supervisão de estágios nesta EB1 e ao longo deste último ano lectivo, também. Penso que assim a minha tarefa se torna mais fácil e baseada num ambiente de confiança e de abertura. É uma instituição que me agrada pela sua capacidade de iniciativa, simpatia e inovação. Conversei com a coordenadora de estabelecimento que achou por bem que eu falasse com todos os professores ao mesmo tempo. Aproveitei o intervalo para o fazer. A partir da palavra cidadania, expliquei-lhes a intenção do estudo, os objectivos gerais e eles mostraram-se receptivos. Pouco tempo depois tratei das questões burocráticas. Formalizei o pedido ao Agrupamento de Escolas, que decidiu favoravelmente.*”

*Ainda me faltava falar com as crianças...*

(Nota de campo n.º1\_8 Jan 2008)

A Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1) seleccionada fica situada numa zona nova de uma cidade do distrito de Bragança onde predomina a habitação unifamiliar, havendo, no entanto, próximo da escola, alguma construção em altura. Muito perto da escola vivem também algumas famílias de etnia cigana em condições bastante precárias.

Esta EB1 existe há cerca de duas décadas e tem uma construção bem diferente do que é habitual para uma escola. A conjuntura estética é agradável, com compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição solar. Dispõe de quatro salas de aula, um gabinete para professores, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para professores e auxiliares, uma biblioteca e um pátio interior coberto, onde os alunos passam o recreio em dias de chuva. O pátio coberto, em algumas ocasiões, funciona também como salão multiusos para o desenvolvimento de actividades comuns a todos os alunos da escola. O logradouro da escola está devidamente gradeado, onde se encontra um parque infantil e um mini-campo de futebol.

O mobiliário existente satisfaz minimamente, bem como os recursos pedagógico-didácticos. Cada sala de aula está equipada com um computador e uma impressora multifunções. Na biblioteca há um número razoável de livros infanto-juvenis e manuais escolares, três computadores, uma televisão, um leitor de DVD, um rádio-gravador, um projector e um retroprojector. Na sala de professores há um computador, uma impressora, uma fotocopiadora, um policopiador e um telefone-fax.

“Cidadania activa a construir no dia-a-dia” é o tema aglutinador da Área de Projecto (AP) desta EB1 em 2007/2008. De acordo com o que se lê no projecto da área curricular, pretende-se essencialmente contribuir para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e interventivos no seu dia-a-dia. O tema integrador a ser trabalhado durante este ano lectivo prende-se com o ambiente e a reciclagem. Relembramos que a educação ambiental é uma das cinco cidadanias para uma nova educação proposta por autores como Imbernón (2002) e Mayer (2002). Também Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos (2003) parecem apelar para a necessidade da educação ambiental se constituir como um dos elementos da educação para a cidadania, o que exige um maior protagonismo ao cidadão, reclamando uma participação mais activa na

gestão do meio ambiente. Para os autores a educação ambiental ajuda a preparar os futuros cidadãos para uma relação de responsabilidade do Homem com a Natureza possibilitando a aquisição de instrumentos que conduzam os cidadãos para a protecção e conservação dos recursos naturais.

Podemos ler ainda no projecto da AP que o que se pretende é sensibilizar a comunidade educativa para a adopção de estratégias promotoras de mudanças com vista ao desenvolvimento de uma cidadania ambiental e alertar para soluções tecnológicas alternativas que permitam diminuir o consumo não sustentável dos recursos naturais. A selecção e a abordagem dos subtemas e o grau de profundidade de tratamento e exploração estarão em função do ano de escolaridade. A intervenção didáctica deverá adaptar-se às circunstâncias específicas de cada grupo de crianças.

No que respeita à área curricular não disciplinar – Educação Cívica – ela está presente nos horários de todas as turmas e nas turmas de 4.º ano tem lugar uma vez por semana, com uma carga horária de 45 minutos. De acordo com o que está estabelecido no PCT das turmas em questão, os principais objectivos desta área são: analisar situações reflexiva e criticamente, fundamentar opiniões com rigor, objectividade e flexibilidade, identificar e reivindicar os seus direitos e assumir os seus deveres, respeitar a opinião e os direitos dos outros, valorizar as diferenças, saber cooperar, promover a responsabilização para a preservação e defesa do património cultural e natural, saber persistir face a fins visados, agir de forma responsável, conhecer-se a si e aos outros, ter sentido de responsabilidade – assiduidade, pontualidade, cumprimento de regras e promover parcerias com instituições locais como por exemplo – autarquia, saúde, protecção civil, escola segura, entre outras. No que diz respeito às actividades previstas, elas têm a ver essencialmente com actividades de discussão e debates de temas da actualidade, a elaboração de normas de conduta na sala de aula e no recreio escolar, eleição do delegado e subdelegado de turma, realização de assembleias de turma e execução de trabalhos de grupo. Todas estas actividades encerram um grande potencial no âmbito da educação para a cidadania. São no seu âmago actividades de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento e de aquisição de competências inerentes ao exercício da cidadania democrática.

### **7.3.3.2.OS ACTORES: CRIANÇAS E PROFESSORES**

Os actores que se convocaram para nosso objecto de estudo foram crianças e professores. Quisemos seleccionar apenas um pequeno grupo de sujeitos e não uma amostra extensiva. No entanto, partiu-se do pressuposto que os indivíduos que foram seleccionados representariam particularmente bem o conjunto de sujeitos que iam retratar.

Um dos princípios éticos é a protecção das identidades dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994), e a todos os participantes foi sublinhado o facto de os seus contributos ficarem em anonimato. O anonimato tem como principal fundamento o respeito pelo direito das pessoas à privacidade e confidencialidade e como objectivo proteger os participantes numa investigação de forma a evitar que a sua identificação possa, de qualquer modo, vir a prejudicá-los. Optou-se por manter a sua identidade reservada, após termos conversado com os mais directos interlocutores. Sabe-se que há quem o defenda, há quem o conteste, mas nesta investigação achou-se melhor optar por esta solução.

Não obstante esta identificação, passaremos em seguida a caracterizar, embora que sumariamente, todos os 44 participantes da investigação. Começamos pelas crianças.

A caracterização das crianças é feita tendo em consideração aquilo que elas próprias responderam num dos primeiros contactos entre elas e a investigadora. Parece-nos que nada seria melhor para as conhecer do que ouvir a sua voz em assuntos como: a escola; as disciplinas (mais e menos) preferidas, as actividades de tempos livres, os espaços que costumam frequentar.

Como já foi referido, o grupo de crianças seleccionado pertencia a duas turmas do 4.º ano de escolaridade. Mas porquê o 4.º ano e não outro? Resolveu-se implicar no nosso estudo estas crianças essencialmente por duas razões: por se considerar que já possuem uma vasta experiência potenciadora das mais diversas competências, e por se saber que facilmente conseguirão verbalizar as suas ideias e partilhar as suas opiniões sobre os mais variados temas, inclusive os de mais complexa abstracção.

Passaremos a designar estas turmas por *turma dos heróis* e *turma dos astros*.

*“Hoje fui à escola na tentativa de pedir às crianças que escolhessem um nome para atribuir à sua turma. A algazarra instalou-se. Surgiam nomes vindos de todas as direcções. A escolha de um nome para a turma não foi muito consensual. Já reunidos em grupo, cada criança sugeria um nome. A confusão era grande. As meninas queriam nomes associados a programas de televisão, como Morangos com Açúcar, ou Floribelas, mas os rapazes não gostavam nada das sugestões:*

*- isso é horrível, disse o JC. É nome de menina e eu não sou.*

*- eu acho giro – disse a Br*

*- já sei, que tal águias? - anunciou o Ch*

*- eu não gosto do benfica - disseram zangados o Rub e o RF*

*- pode ser boleiros? – disse o FR*

*- tem de ser um nome que dê para todos – retorquiu a AR*

*Depois de uma longa lista, e de uma longa discussão...lá se decidiram por chamar astros, à sua turma.*

*- É para sermos luminosos! – acrescentou a AC*

(Nota de campo n.º 5\_12 Março 2008)

A escolha do nome tem muito a ver com a identidade das crianças e todas elas sabiam disto. Quiseram escolher nomes que tinham a ver com o seu quotidiano, com os seus gostos pessoais, com as suas preferências. Mas também tinham a noção que o nome da sua turma tinha de ser do agrado de todos, pois funcionam como um grupo e têm de respeitar certas regras. Aparentemente os nomes iniciais podem transpor a barreira das questões de género. A escolha das meninas recaí em nomes mais doces e do ambiente televisivo mais feminino, como por exemplo as novelas juvenis e a escolha dos meninos recaí em nomes que perpetuam atributos e características conotados com a masculinidade e, como tal, culturalmente se encontram mais associadas ao sexo masculino, como por exemplo o futebol.

As crianças destas turmas sentiam que a sua etapa naquela escola estava quase a terminar e por isso quase todas se sentiam mais crescidas que as outras crianças e até responsáveis pela integração de crianças do 1.º ano.

*“Hoje, durante a pausa das entrevistas, algumas das meninas da turma dos heróis estiveram a conversar comigo. O tema da conversa era a festa de finalistas. Todas se mostravam muito entusiasmadas com o que se estava a preparar. Chegou a Jo toda chateada. Perguntei-lhe o que é que tinha e ela disse que estava triste porque a sua afilhada do 1.º ano tinha caído no recreio. Perguntei-lhe se gostava do papel de “madrinha” e ela muito despachada, como é sua característica, respondeu-me afirmativamente justificando que era muito importante e de responsabilidade, pois ajuda os mais novos que não conhecem a escola.”*

(Nota de campo n.º 7\_9 Abril 2008)



Ficámos a saber que uma das actividades que se faz logo no início do ano lectivo, na recepção aos novos alunos, tem na sua essência uma educação para a cidadania e pretende desenvolver e fazer adquirir competências relacionais e sociais, promovendo as relações interpessoais e a integração das novas crianças num ambiente acolhedor e facilitador. O protagonismo fica a cargo das crianças, que sabem exactamente o que têm de fazer, como devem fazê-lo e o porquê. As crianças do 4.º ano estão devidamente informadas e há uma espécie de partilha das decisões (Hart, 1992) que, em parceria com os professores, passam a ter um papel decisivo e activo no desenvolvimento de todo este processo de acolhimento. Da cerimónia de recepção de boas-vindas às crianças do 1.º ano fazem parte: jogos de socialização no recreio, cerimónia do baptismo, conhecimento e aceitação padrinho/afilhado, entrega de medalhas pelos padrinhos aos respectivos afilhados e a apresentação das instalações escolares pelos padrinhos aos seus afilhados. Das conversas que tivemos com as crianças sobre este dia, pode assegurar-se que todas estas actividades foram realizadas positivamente e todas as crianças se envolveram com alegria e participaram activamente. Houve um convívio são entre padrinhos, afilhados e toda a comunidade escolar. Na avaliação feita pelas professoras do 4.º ano, podemos dizer que se notou a assunção da responsabilidade por parte dos padrinhos proporcionando conforto e segurança aos afilhados.

A *turma dos heróis* é constituída por dezanove crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Onze são meninos e oito são meninas. Dezassete moram na cidade e uma mora numa aldeia perto. Apenas duas destas crianças vivem só com a mãe, todas as outras partilham a casa com os irmãos e os pais. Das conversas informais que tivemos com a professora titular da turma, e do que se lê no Projecto Curricular de Turma (PCT), de uma maneira geral todas as crianças têm bom aproveitamento, possuindo um bom nível de conhecimentos. São, na sua maioria, crianças interessadas e participativas. Nesta turma há uma criança com Síndrome de Asperger e por isso está abrangida pelo Decreto-Lei nº 319, mas acompanha o *curriculum* dos colegas. No PCT ainda se pode ler que é um bom aluno nas áreas que gosta, como Estudo do Meio, e quando não gosta chega mesmo a recusar-se a trabalhar. Gosta pouco de escrever e ainda menos de copiar do quadro ou dos manuais. Desde a sua entrada na escola que tem algumas dificuldades de socialização. Das conversas informais com a professora da turma e das observações efectuadas, pode dizer-se que esta criança gosta de “viver” no seu mundo. Traz os seus brinquedos e inventa histórias onde ele, os seus dragões e

ónis são as personagens principais. Passa todo o intervalo praticamente sozinho, envolvido nas suas brincadeiras. Muitas das vezes está distraído na sala de aula e quando interpelado, surpreende todos com as suas afirmações e atitudes.

Da análise dos questionários passados nesta turma, constata-se que à excepção de uma criança que diz não gostar da escola “*porque é chata, fatela, dá muito, muito, muito trabalho*” (H1), todas as outras crianças gostam de ir e de andar na escola, fundamentando as suas respostas com as mais variadas justificações:

*“porque estou com os meus amigos e aprendo”* (H4)

*“porque acho que é bom aprender muitas coisas”* (H9)

*“porque aprendo muitas coisas novas”* (H6)

As razões que as crianças apresentam para a importância atribuída à escola têm basicamente a ver com a aprendizagem. A escola parece ser para estas crianças um local ideal para aprender e para singrar na vida.

A disciplina preferida para a maioria das crianças desta turma é a Expressão e Educação Física (83,3%) seguida de Estudo do Meio (55,5%) ficando a Expressão e Educação Musical (11,1%) em último lugar nos seus gostos. A Matemática (22,2%) e o Inglês (16,6%) também não reúnem muitos adeptos. As disciplinas que integram as actividades extra-curriculares (AEC) são aquelas que são mais visadas pelas crianças.

A brincar a criança aprende, interage com os seus pares, relaciona-se com os outros, pelo que se pode dizer que a brincadeira é fundamental para o bom desenvolvimento da criança. Ora, todas as crianças desta turma, têm tempo para brincar quando acaba a escola e entre as suas brincadeiras preferidas, salienta-se que andar de bicicleta (44,4%), jogar playstation (38,8%) e ver televisão (38,8%) são as actividades mais privilegiadas durante os tempos livres. Sublinha-se que dez crianças (55,5%) gostam muito de ler e dizem fazê-lo de forma frequente, sempre que estão em casa. Todas estas actividades de tempos livres não necessitam da interacção com outras pessoas para serem feitas, o que nos leva a pensar que uma grande maioria destas crianças passa o seu tempo de lazer sozinho e só esporadicamente é que se dedicam a jogos lúdicos colectivos, como é por exemplo o jogo de futebol, que foi citado por apenas um aluno.

Estas crianças também têm hábitos de frequentar outros espaços que não a sua casa ou a escola. Muitas delas referem que vão passear em algumas zonas comerciais (55,5%), vão ao café (38,8%) com os pais e vão até ao jardim público (33,3%) brincar. Uma ou outra criança diz que também costuma ir ao teatro (5,5%) e ao cinema (16,6%). Estas saídas de casa, acontecem mais frequentemente durante o fim-de-semana e sempre acompanhados pelos seus pais e/ou familiares.

A outra turma, a *turma dos astros*, é constituída por vinte crianças. Destas, nove são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Das palavras da professora titular e do que se lê no PCT, depreende-se que é uma turma bastante heterogénea ao nível da aprendizagem, havendo um grupo que desenvolve com mais facilidade as competências que lhe são exigidas e um outro que só o consegue fazer com bastante ajuda e insistência. São crianças curiosas e motivadas.

Há a assinalar a presença de uma criança, que nas nossas observações captou a nossa atenção. É uma criança com um comportamento imprevisível. Não é barulhento nem agressivo, no entanto, tem atitudes que não são usuais no decorrer das aulas, como por exemplo deitar-se no parapeito da janela e andar sempre a passear pela sala de aula. Reparei que esta criança se alheava muitas vezes das actividades da aula, mas quando estava disposto, trabalhava com entusiasmo e revelava uma facilidade enorme para a aprendizagem. Contudo, se a sua vontade não fosse essa, de nada servia insistir com ele para fazer o que quer que fosse. É uma criança meiga, simpática e despida de qualquer malícia. Gosta de distribuir beijos e solicitar carinhos quer às professoras, quer aos colegas. Nas palavras da professora, ele está muito mais sociável e tem participado em todas as actividades lúdicas, o que não acontecia nos anos anteriores. Porém, foi o único aluno que não se entrevistou, facto que se explicará mais à frente.

Todas as crianças desta turma vivem na cidade. Com excepção de uma criança que vive só com o pai e outra que vive num lar de acolhimento, todas as outras têm famílias estruturadas e vivem com os pais e irmãos.

As questões sobre a escola podem estar sujeitas a um certo condicionamento exercido sobre as crianças. O simples facto das questões estarem a ser preenchidas na escola,

pode induzir as crianças a responderem o que os adultos, nomeadamente o professor, gostariam de ouvir. Também a proximidade que as crianças têm com os professores e mesmo com os seus pares, pode ser uma outra forma de condicionar as respostas sobre o ambiente escolar. Assim, da análise dos questionários nesta turma, verifica-se que todas as crianças gostam de andar na escola, justificando a sua opção na importância da aprendizagem aí realizada:

*“porque eu gosto da professora, aprendo a ler, escrever, desenhar, pintar e a professora também ensina muito” (A6)*

*“porque na escola fazemos coisas e aprendemos muitas coisas” (A18)*

Uma das crianças destaca o papel relevante que a escola tem, declaradamente útil e necessário à vida futura, dizendo que gosta de ir à escola *“porque quando sermos [formos] grandes sermos alguém no mundo” (A10)*. É possível identificar outro tipo de aprendizagem que se relaciona sobretudo com as competências sociais e afectivas que mostram que para algumas destas crianças, é bom andar na escola

*“porque tenho todos os meus amigos lá na escola” (A9)*

*“porque é divertido” (A11)*

A preferência destas crianças, em termos de disciplinas, não contempla em igual proporção as matérias ditas básicas deste ciclo de ensino. Mais uma vez são as AEC que as crianças mais referem. As disciplinas de Expressão e Educação Musical (16,6%) e Inglês (16,6%) são duas das matérias curriculares que estas crianças menos gostam. A Expressão e Educação Plástica (72,2%), Expressão e Educação Física (50%) estão no topo das suas preferências. Estas disciplinas, pela natureza do seu currículo, apresentam um espaço onde há um maior poder de expressão pessoal, maior abertura e flexibilidade, podendo ser aspectos que as crianças vêem como diferentes das outras disciplinas, que ocupam uma mancha maior no horário escolar, e onde há muitos conteúdos para saber e aplicar.

Onde estiver uma criança está a brincadeira. Anormal, porventura indiciador de que algo não estaria bem, seria não querer brincar. Ora, o dia-a-dia destas crianças é também preenchido com brincadeiras. Durante o seu tempo livre, gostam muito de jogar playstation (55,5%) ver televisão (55,5%) andar de bicicleta (55,5%) e desenhar (50%). Uma criança (5,55) diz gostar de estudar no seu tempo de lazer. Privilegiam as

brincadeiras individuais, feitas em casa e os jogos electrónicos e assistir à televisão estão no topo das suas preferências. Este tempo de convívio parece reflectir o pouco tempo que os pais passam com os seus filhos, levando-nos a pensar que há de facto uma redução significativa do tempo de convívio entre filhos e pais e também entre as crianças e outras crianças.

Os *mass media* são considerados os novos agentes de socialização (Tedesco, 2000; Barbosa, 2006). Tem características diferentes dos tradicionais, são mediatizados, transformam os padrões de relacionamento social, as crenças, os valores, e por vezes “põem em risco formas consagradas de mediação e convivialidade” (Barbosa, 2006:110). Embora se reconheça a sua importância na actualidade, reconhece-se também que não foram concebidos para formar moral e culturalmente as pessoas, uma vez que a sua génese e evolução supõem que essa formação é um dado adquirido (Barbosa, 2006). No que respeita à televisão, ao alcance de um *zapping*, temos acesso a um inúmero de informações e programas. Importa pois educar as crianças para a distinção entre bons programas e maus programas, educar as crianças para eleger o que deve ou não deve ver, “agora é necessário ensinar a usar os meios de comunicação, para evitar que a imagem nos manipule” (Tedesco, 2002:77). Popper (1994 cit in Tedesco, 2002) afirma veemente que a televisão é um elemento negativo no processo de socialização das novas gerações sendo por isso premente ficar atento ao tempo que a criança passa a ver televisão. O mesmo se passa com o acesso à internet.

O jardim público (55,5%) é o local eleito pela maioria das crianças quando se refere a outros espaços que costumam frequentar. Os cafés (50%) e a biblioteca (33,3%) aparecem em seguida.

Quer as crianças da *turma dos heróis*, quer as da *turma dos astros* são crianças encantadoras e muito queridas. Sempre atentas e bastante simpáticas. Todas elas contribuíram da melhor maneira que sabiam para ajudarem nesta investigação. Das questões inquietantes à entrada no seu pequeno cosmos foi um percurso muito longo, mas muito gratificante.

No que diz respeito aos professores, seis são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Todos têm como habilitação literária a licenciatura, sendo de referir que quatro deles dizem ter completado o Magistério Primário e depois ter frequentado o Complemento de Formação Pedagógica e Científica (CESE), ficando assim com aquele grau académico.

Três já leccionaram noutros níveis de ensino, nomeadamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Destes, dois têm experiência na Telescola e um refere a sua experiência em ensino da Língua Portuguesa no estrangeiro. Os outros dizem não ter qualquer experiência noutro nível de ensino a não ser no 1.º CEB.

Todos têm já uma vasta experiência profissional e quanto ao tempo de serviço, este varia entre os 32 anos da professora mais velha, e os 8 anos da professora mais nova, o que revela a presença de várias gerações e, por consequência, formações diferentes que coabitam no ambiente escolar. De acordo com as etapas da carreira preconizadas por Gonçalves (2000), o corpo docente desta escola encontra-se em diferentes patamares. Os dois professores ditos mais novos, um com 8 anos e outro com 9 anos de serviço docente, encontram-se na fase de divergência (cf. capítulo 5, ponto 5.3). Esta divergência tanto pode ser positiva, existindo um grande empenho e entusiasmo, como negativa, onde paira a descrença e a rotina. Depreende-se das nossas conversas que ambos se sentem entusiasmados com a sua aliciante profissão, embora se sintam um pouco traídos na sua confiança, nomeadamente no que diz respeito às actuais directrizes para o futuro da sua carreira profissional. Um outro tem 20 anos de serviço e encontra-se na etapa da serenidade (cf. capítulo 5, ponto 5.3) cujos traços mais dominantes são a reflexão e a satisfação pessoal. Os restantes, com 23, 27, 29, 30 e 32 anos de trabalho dedicado ao ensino encontram-se numa fase que também tem duas vertentes, a renovação do interesse e do entusiasmo pela profissão ou o desencanto, que é caracterizado pelo desinvestimento e saturação. Das conversas informais que fomos tendo podemos dizer que apesar de existir um certo desânimo com o rumo que leva actualmente a educação, nomeadamente ao nível da política educativa e das subsequentes reformas e reorganizações, todos estes professores gostam muito de o ser, desempenham o seu papel com agrado e têm noção da grande responsabilidade que têm entre mãos.

#### **7.3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Sabe-se de antemão que uma investigação poderá ficar condenada ao fracasso, se o seu plano geral for de tal forma ambicioso que se torne impraticável, ou, por outro lado, tão minimalista que acabe por não permitir recolher a informação desejada. Ou ainda, de tal maneira desadequado que a combinação entre sujeitos, meios e objectivos, distorçam todo o processo, o que pode conduzir a um enredo difícil de desenredar ou mesmo a um marasmo investigativo. Tendo em consideração todos estes possíveis cenários, optou-se por fazer um design investigativo com um “plano flexível” (Bogdan & Bilklen, 1994:84) estruturado, é certo, mas com abertura para poder ser reestruturado a qualquer momento da investigação, consoante o seu desenrolar.

De acordo com o tipo de abordagem qualitativa que o objecto de estudo pressupõe, utiliza-se um conjunto diverso de estratégias e de técnicas que nos auxiliem na evidência de aspectos pertinentes ao problema em estudo. Para acrescentar amplitude e profundidade à investigação elegeram-se as seguintes estratégias de recolha de informação: análise documental de legislação e de documentos indispensáveis, revisão bibliográfica, notas de campo, entrevistas individuais a oito docentes e entrevistas individuais a trinta e seis crianças de duas turmas de 4.º ano de escolaridade. A análise documental disponível no contexto e disponibilizada pelos docentes teve um carácter complementar às outras técnicas utilizadas. O seu objectivo foi clarificar ou complementar algumas das informações recolhidas de forma a conseguir uma visão mais completa e abrangente do contexto educativo, tornado assim a sua caracterização mais consistente. Os documentos disponibilizados foram por exemplo, os registos biográficos das crianças das respectivas turmas, o projecto educativo do agrupamento, o projecto da área projecto e os projectos curriculares de turma.

Não se verificaram grandes percalços ao longo da recolha dos dados. Todos os intervenientes estavam informados e deram o seu consentimento, ainda que verbal, para colaborarem na investigação. As idas constantes à escola e as entrevistas decorreram sempre de forma serena e agradável para todos. Os actores foram tratados com respeito e os seus pontos de vista aceites sem quaisquer reservas.

Procurar-se-á ser fiel aos seus discursos aquando da reprodução e subsequente análise dos dados recolhidos, privilegiando um discurso autêntico, objectivo, revelador da realidade estudada e pautado pelos princípios da ética em investigação.

#### **7.3.4.1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

A entrevista não é mais, como referem Ghiglione e Matalon (2001:65), que “uma conversa tendo em vista um objectivo”. Tendo em consideração as suas características, a entrevista permite captar a informação desejada de uma forma directa e imediata “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke & André, 1986: 34). Ela mostra-se essencial para “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Estrela, 1994:33), a entrevista adquire características próprias que fazem dela fonte de riqueza face aos temas abordados.

A entrevista pode ser a estratégia dominante na recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Em qualquer situação, a entrevista tem sempre como função o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Bilklen, 1994:34) os assuntos sobre os quais estão a ser questionados.

Com a entrevista espontaneamente se acede aos significados que as pessoas atribuem às coisas e às situações (Ludke & André, 1986), o que permite estudar o objecto na sua profundidade. No decorrer das nossas entrevistas achou-se pertinente que os entrevistados pudessem livremente “expressar a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 73).

Recorreu-se à entrevista na tentativa de realizar uma intervenção dialógica junto de professores do 1.º CEB de uma escola do 1.º CEB do Norte do país, capaz de suportar uma interpretação crítica sobre os seus saberes, competências, práticas e sentires, no que concerne à sua prática pedagógica e às competências de cidadania que promovem e constroem no seu quotidiano. É nossa intenção também ouvir as crianças procurando



auscultar a sua opinião em relação aos mesmos assuntos. Neste espaço iremos apenas referir-nos à construção do guião de entrevista feita aos professores. Mais à frente indicar-se-á como se efectuou todo o processo de entrevista com as crianças.

A entrevista semi-estruturada / semi-directiva parece-nos a mais indicada tendo em consideração as características da investigação e o perfil dos entrevistados, e também por ser a mais apropriada para aprofundar um determinado campo quando o investigador já possui um relativo domínio das questões em estudo (Ghiglione e Matalon, 2001). Neste tipo de entrevista o entrevistador segue, de forma aleatória, um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar. Ou seja, o investigador constrói um guião, com determinadas questões abertas, mas tem liberdade de alterar a ordem das mesmas ou até mesmo formular outras em função das respostas dos entrevistados. De uma maneira geral, acrescenta-se que “a entrevista semi-estruturada, (é aquela) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke & André, 1986:34).

O guião, de natureza maleável e flexível, funciona assim como uma bússola norteadora que permite, “tanto quanto possível, ‘deixar andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998:194). Sublinha-se que o guião tem como principal intuito orientar as entrevistas e, simultaneamente, dar alguma garantia de que se colocarão as mesmas questões ou questões muito semelhantes a todos os participantes no estudo.

A nossa entrevista foi preparada seguindo a técnica de entrevista de Estrela (1994), elaborando-se um guião semi-estruturado e organizando a entrevista por temáticas, objectivos gerais e específicos. Na entrevista aos professores serão três os temas a contemplar: (i) representações dos professores sobre cidadania e educação para a cidadania; (ii) concepções sobre as competências de cidadania e (iii) percepções sobre as necessidades de formação para os professores. Na construção do guião apoiámo-nos nas perspectivas de alguns autores abordados na construção conceptual teórica como é o caso de Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002) e Le Boterf (1994, 1997).

A validade e fiabilidade das entrevistas foram dois dos aspectos que nos preocuparam ao longo da recolha de dados. Para a sua garantia seguiram-se algumas das considerações, cuidados ou até mesmo exigências, recomendadas por alguns autores. Previamente ao momento da entrevista, os sujeitos de investigação eram novamente informados sobre os objectivos da entrevista, afiançava-se que as informações fornecidas seriam “utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa” (Ludke & André, 1986:37), respeitando-se os direitos de privacidade, de sigilo e de anonimato da fonte (Ludke & André, 1986; Bodgan & Biklen, 1994) e garantia-se também a acessibilidade aos mesmos por parte dos entrevistados.

Para o registo das entrevistas utilizou-se a gravação áudio. A transcrição de todos os dados foi feita de imediato, pretendendo com isto não perder nenhum dos detalhes da entrevista.

#### **7.3.4.2. ESCUTAR PARA COMPREENDER: A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS**

Quisemos fazer uma apreciação da voz das crianças diferente daquela que se fez à dos adultos, por se reconhecer que quer a investigação, quer a entrevista com crianças requerem especificidades próprias. A criança tem uma maneira especial de assimilar o que a rodeia. Mais do que absorver o que o adulto lhe faz chegar, a criança reinventa, transforma, recria as informações que recebe e atribui-lhes novos conceitos, novos significados (Sarmiento, 2000). Assim, é ela a construtora da sua própria cultura, “the childhood cultures” (Corsaro, 1997) tornando-se um agente social na sua plenitude. Quis-se desta forma afirmar a concepção de *criança-cidadã* como sujeito de direitos, que deve ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito, pois isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.

Antigamente não era muito comum fazer-se investigação com crianças nem tão pouco entrevistá-las. Havia alguns estudos centrados nas crianças, mas pouco se sabia sobre as suas vidas (Graue & Walsh, 2003). A intenção não era claramente compreender as crianças. Por um lado pensava-se que, dada a sua idade e imaturidade bio-fisiológica, era difícil entrevistá-las por se considerar que as crianças eram incapazes de falar das suas ideias, experiências e opiniões. Por outro lado, eram poucas as crianças que

estavam habituadas a que um adulto as abordasse para aprenderem algo com elas (Graue & Walsh, 2003).

A maioria dos trabalhos de investigação relativos às crianças desenrolava-se em ambientes *laboratoriais*, ignorando o contexto real de acção da criança e caindo depois no erro de generalizar os resultados (Graue & Walsh, 2003).

Graue e Walsh (2003) advertem que para estudar crianças é importante ter em conta o contexto em que decorre o estudo e a interacção estabelecida entre as pessoas que partilham esse contexto, pelo que o investigador deve observar as crianças em actividades específicas no seu local natural de acção. Actualmente a investigação com crianças já é mais usual e a prática de entrevistar crianças tem sido mais utilizada e valorizada em várias investigações. Valoriza-se o seu espaço, a sua participação consentida, as suas experiências de vida, as suas ideias. Valoriza-se a sua vez, a sua voz.

As crianças sabem mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto. Neste contexto, as entrevistas constituem uma das melhores oportunidades para compreender esse mundo e para perceber o que a criança pensa e sabe (Graue & Walsh, 2003). É uma técnica útil e adequada e tem sido usada e aconselhada por vários autores na pesquisa educacional com crianças pequenas (Christensen e James, 2005; O’Kane, 2005).

A investigação com crianças obriga a alguma perspicácia e sensibilidade que dotem o investigador de alguma capacidade para detectar as necessidades das crianças, acima das necessidades da investigação (Graue & Walsh, 2003). Assim, e na preparação da entrevista procurou-se seguir os procedimentos indicados na literatura sobre os cuidados específicos e acrescidos a ter na investigação e nas entrevistas a crianças. Julgamos ter criado um ambiente onde o compromisso e a interacção entre a investigadora e a criança eram uma constante em todos os momentos da investigação. Quisemos pautar todo o processo pela ética, partilhando informações, trocando impressões, respeitando opiniões e atitudes. Quisemos ainda que a participação, activa e informada, das crianças na investigação fosse recordada com carinho e que fosse algo de positivo, sobretudo para elas.

Em todas as fases da nossa investigação tivemos sempre presente algumas atitudes, que segundo Soares (2006) são essenciais na construção de uma ética de investigação com

crianças. Começou-se por considerar a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, e as crianças como parceiros da investigação, encarámos e respeitámos as crianças como pessoas e procurámos abandonar quaisquer concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança; procurámos ver as crianças enquanto actores sociais. Corroboramos a opinião de Soares (2006) quando salienta que ao agir deste modo, o investigador está a contribuir na construção de espaços de cidadania e na construção da cidadania da criança.

No início do nosso percurso investigativo começou-se por informar as crianças das nossas intenções de trabalho, porque elas têm o direito de ser informadas de que estão a ser investigadas e da natureza da investigação e precisam de dar o seu consentimento para participar no estudo.

*“Dirigi-me à EBI com o intuito de informar as crianças sobre os propósitos da minha investigação.*

*Estabeleci um breve diálogo com as crianças onde expliquei o porquê da minha ida à escola e o porquê da entrevista. Todas aceitaram ser as protagonistas da minha investigação. Estabelecemos, assim, um contrato oral, que implicava a sua participação no meu estudo e a minha ajuda no que eles precisassem. De qualquer forma entreguei também a cada criança, uma informação para os seus pais, formalizando assim o pedido para entrevistar os seus educandos.*

*Muito inquietadas faziam perguntas umas em cima das outras, deixando-me atónita sem saber a quem responder... As suas perguntas andavam todas à volta do porquê de eu querer entrevistá-las a elas e de quererem saber qual era o propósito da minha pesquisa.*

*Na turma dos heróis o Gui dizia: Mas afinal para que é que nos quer entrevistar?*

*- Somos muito importantes, não é? - perguntou a AS*

*- Porque é que nos escolheu a nós? – dizia o JT.*

*Procurei esclarecê-las o mais possível, mas muitas das questões ficaram sem resposta, por não conseguir ouvi-las todas...e entretanto tocou para o intervalo, ficando as crianças ainda mais excitadas.”*

(Nota de campo n.º 2\_ 29 Fevereiro 2008)

Verificou-se que todas as crianças mostraram grande vontade em participar.

Num outro contacto, de forma a familiarizar as crianças com a investigação, resolveu-se distribuir a cada criança um *kit elucidativo* de forma a possibilitar-lhes toda a informação necessária sobre a pesquisa que se estava a fazer e também fornecer alguns elementos visuais, concretizando um pouco as temáticas a abordar posteriormente na entrevista. Inspiramo-nos no “pacote informativo” delineado por O’Kane (2005:149) e no “pack de informação” utilizado por Soares (2006:182) para conceber e distribuir este

kit a cada criança. No trabalho desenvolvido por O’Kane (2005) relativo à aplicação de metodologias participativas na investigação com crianças, o “pacote informativo” foi especialmente concebido para informar e para servir de incentivo e facilitador do discurso das crianças, ajudando-as a verbalizar as suas concepções e a sua vontade de participar nas entrevistas.

*“O kit elucidativo demorou algum tempo a ser pensado e mais tempo ainda a ser elaborado... Optei por colocar numa capa de plástico colorida, um poema sobre os direitos da criança, de Matilde Rosa Araújo, um marcador de livros com um direito das crianças e um breve questionário que me permitiria recolher informações sobre gostos e preferências destas crianças.*

*Fui entregar o kit às crianças e comecei pela turma dos heróis.*

*Comecei por lembrar o propósito da entrevista e a importância desta para a minha investigação. Logo de início as crianças mostraram-se, uma vez mais, muito receptivas ao facto de serem entrevistadas e perguntavam:*

*- Vamos aparecer na televisão? E na rádio? - perguntava a Sa.*

*- Não, respondia o Nu, é uma entrevista para o jornal.*

*- Vamos ser importantes – gritava o Ric.*

*Uma vez mais procurei esclarecer melhor as crianças, mas mesmo assim, ainda havia algumas que ficaram a pensar que eu era jornalista!*

*O entusiasmo era muito e a algazarra instalou-se quando entreguei a cada criança o tal kit. A cor das capas de plástico gerou confusão porque algumas crianças quiseram trocar de cor. (...)*

*(Nota de campo n.º 4\_7 de Março de 2008)*

Nesta sessão, onde se apresentou o rumo da nossa investigação, avaliou-se também o grau de compreensão das crianças relativamente aos temas propostos. Juntamente com o kit, estava um pequeno questionário que para além de ter elementos básicos de caracterização pessoal, tinha algumas questões relativas aos temas que iriam constar nas entrevistas.

*“Todas as crianças tinham um direito diferente e todas o quiseram ler em voz alta e até fizeram alguns comentários:*

*- Eu nem sabia que tínhamos direitos – disse o JP.*

*- Temos muitos direitos! - disse o Lb.*

*- Não te esqueças que também temos deveres!- acrescentou a professora.*

*- Será que os adultos conhecem estes direitos?” perguntou a Cat.*

*- Quem é que inventou estes direitos? - questionou a Jo.”*

*Depois começaram a ler o questionário e surgiram novas questões:*

*- Professora, cidadania vem da palavra cidade? - perguntou o LP.*

*Não respondi propositadamente. Mas o MP respondeu dizendo que vem da palavra cidadão e tem a ver com os direitos do cidadão.*

*- Eu já ouvi falar, mas não sei o que significa...disse a JS.*

*Verifiquei que alguns alunos sabiam do que se tratava e estavam bastante à vontade perante a discussão de algumas das temáticas que irão integrar a entrevista.*

*Entreguei também alguns panfletos, fornecidos pela UNICEF, sobre os direitos das crianças e o esclarecimento aos pais, à professora coordenadora, para serem expostos na escola e explorados nas aulas. Todos em conjunto lemos os direitos que estavam nos cartazes e foram vários os comentários que se fizeram em seguida. “A Unicef cuida de crianças?” “Ainda bem que há alguém que se preocupa com todas as crianças do mundo!” “Os cartazes são muito fixes!”  
No final, as crianças continuavam a trocar de capas e até mesmo de direitos, com se cada um quisesse escolher um especial... E assim continuaram até eu sair.”*

(Nota de campo n.º 4\_7 de Março de 2008)

Sob o título “o que é tu sabes sobre...” as crianças eram convidadas a escrever a sua opinião sobre os conceitos de cidadania e de valores. Noutro espaço poderiam dar a sua opinião sobre os direitos das crianças e escrever um direito que considerassem fundamental para todas as crianças. Só três crianças é que não responderam a esta questão. Todas as outras enumeraram uma série de direitos que na sua opinião todas as crianças, sem exceção, deveriam ter. Eis alguns exemplos:

*“As crianças têm o direito a serem tratadas da mesma forma, para não haver discriminação” (A3)*

*“Temos o direito de termos um nível de vida digno, porque acho importante.” (A4)*

*“Poderem brincar, porque todas as crianças gostam de brincar” (A5)*

*“Poderem corrigir os adultos, porque o acho importante” (H6)*

*“Poderem dizer a sua opinião, porque as crianças podem opinar, dizer o que sentem” (H13)*

*“Que as tratem muito bem, porque sim” (H9)*

No final era-lhes solicitada a ilustração da frase de Rousseau: “Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças”. A primeira impressão que tive quando as crianças se confrontaram com esta frase é que era demasiado complexa para elas poderem desenhar alguma coisa. No entanto, o resultado foi deveras surpreendente. As crianças gostaram de fazer as ilustrações e à sua maneira conseguiram transmitir graficamente a compreensão da frase. Conhecimento e imaginação funcionaram de mãos dadas.

Não é nossa pretensão analisar sociologicamente as ilustrações, mas achámos pertinente fazer uma pequena incursão pelos desenhos, no sentido de verificar aquilo que as crianças nos transmitiram. Através dos desenhos a criança explora, recria e cria formas

de se exprimir e de comunicar com os outros. Ao recorrer ao desenho a criança desenvolve a sua sensibilidade estética, a sua imaginação e sua percepção das coisas. Assim, os desenhos são uma representação daquilo que as crianças conhecem sobre o tema proposto e como tal têm características próprias e únicas. As características mais significativas são a riqueza dos significados explícitos e implícitos que transmitem, de que são exemplo as representações a seguir apresentadas. O resultado final é um produto singular com significado muito específico para cada criança.

Na maior parte dos desenhos a ideia subjacente é a de um adulto a ensinar alguma coisa a crianças. A preocupação com a reciclagem é outro dos temas mais desenhado, influência, talvez, do tema trabalhado na área projecto, que tem a ver com o ambiente e a reciclagem. Também predominam desenhos com o mundo e com crianças de várias cores de mão dadas, estando bem presente a ideia de multiculturalidade que também está associada à cidadania.

**Figura 5** Desenhos das crianças





Algumas crianças quiseram escrever uma frase no desenho que fizeram e o resultado foram frases que vão ao encontro de uma educação para e na cidadania, tais como:

*“Crescer é aprender a cuidar do mundo” (A12)*

*“Criança a ser solidária com outra criança” (H12)*

*“Apanhar lixo é bom” (H11)*

*“Todos unidos” (A13)*

*“Os meninos devem ser educados” (H17)*

Passada esta fase inicial, começou a pensar-se na entrevista. Sabemos das leituras efectuadas, que as entrevistas a crianças requerem alguns cuidados específicos, desde o local, ao modo como se questionam as crianças, passando pelo ambiente, há inúmeros detalhes que não podem ser descurados.

Preparou-se um guião semi-estruturado, mas achámos que precisávamos de algum material que pudesse ajudar ou até mesmo estimular as crianças na nossa conversa. Alguma coisa, “adereços” (Graue & Walsh, 2003:141) que incentivassem o diálogo, mediasse o discurso e que mantivesse a atenção da criança. Na entrevista às crianças são três os conteúdos a trabalhar: (i) noção de cidadania; (ii) os direitos da criança e (iii) os valores presentes na sociedade.

No segundo conteúdo, e dada a vasta panóplia de direitos, resolveu-se trabalhar, por sugestão da maioria das crianças, o direito à família e o direito à educação. Para cada



um destes direitos tentámos encontrar os *adereços* certos. Optou-se por imagens que serviriam de mote para a nossa conversa. Seleccionaram-se então duas imagens bem sugestivas (cf. anexo 5). Uma das imagens tinha uma criança, de costas voltadas, com um cartaz que dizia: “Eu quero uma família”. As crianças, juntamente com a investigadora descreviam a imagem e depois surgia a conversa, onde surgiam questões como:

- Achas que esta criança está feliz? Porquê?
- O que lhe terá acontecido?
- A tua família é muito importante para ti? Porquê?
- Quando fores pai/mãe como é que pensas que vais tratar os teus filhos?
- E a ti, como te tratam em tua casa?
- Mudavas alguma coisa no relacionamento com a tua família? O quê?

A outra imagem apresentava duas crianças, de cor, sem roupa, uma com as mãos nos olhos, aparentemente triste e uma, mais próxima, com um martelo nas mãos. Depois de ser descrita sumariamente a imagem, as crianças eram convidadas a responder às seguintes perguntas orientadoras do discurso:

- O que achas que se passa com as crianças nesta imagem?
- O que é tu farias nesta situação?
- E os adultos? Será que estão a agir bem?
- Achas que está a ser violado algum dos direitos das crianças? Porquê? Qual?
- Achas que aquelas crianças tiveram a oportunidade de ir à escola?

No que diz respeito aos valores, procurámos pequenas histórias que fossem uma espécie de lição de vida com um valor inerente. Escrevemo-las em vários cartões. Ao todo foram trabalhadas oito histórias com valores diferentes (amizade, partilha, ser diferente, sociabilidade, honestidade, ser verdadeiro, reconhecer os erros, ter carácter, ajudar os outros, altruísmo, estima, reconhecimento, generosidade e ganância). Aqui as crianças

escolhiam uma história pelo título, liam-na e depois conversou-se sobre os seguintes tópicos:

- Já ouviste falar na palavra valores?
- Sabes explicar o significado dessa palavra?
- De que é que nos fala a história? Qual é a lição que lhe está subjacente?
- Este valor é importante para ti?
- No teu dia-a-dia o que é que fazes para o pôr em prática?

No decorrer das entrevistas preocupámo-nos com o tempo e o espaço. Procurou-se que as entrevistas decorressem num cenário o mais natural possível e as informações tivessem consistência e validade. Assim, combinou-se com as crianças que as entrevistas seriam feitas na escola por ser um local bem conhecido delas e com condições necessárias para a entrevista. Era fundamental, também, que as entrevistas não demorassem muito tempo, não fossem demasiado longas, de modo a não cansar e maçar a criança, e de modo a que esta não estivesse muito tempo afastada da sala de aula, uma vez que as entrevistas decorreram durante os períodos de aula.

Para registar as entrevistas usou-se um gravador digital, que suscitou inúmeros comentários iniciais, fomentou o diálogo, tornando-se num indicador facilitador do processo:

*“O pequeno gravador e o seu microfone causavam sempre alguma admiração. «Parece um telemóvel!» diziam uns. «É digital?» perguntavam outros. «Que fixe! Posso ver?» «Depois no fim podemos ouvir-nos?» Tenho a ideia que o gravador serviu, sem querer e sem pensar, como um desbloqueador de início de conversa. Não houve quase nenhuma criança que não se tivesse referido a ele com interesse, fluindo a partir daí a entrevista...”*

(Nota de campo n.º 8\_9 Abril 2008)

No início de cada entrevista lembrámos a cada criança que se não quisesse participar não era obrigada a dar a entrevista, também não era obrigatório responder a todas as questões e que aquela entrevista não era para as avaliar.

Umás mais caladas e sucintas, outras mais conversadoras e descontraídas, todas as crianças se mostraram muito contentes e decididas. As crianças que se apresentaram tímidas no início da entrevista, rapidamente após a primeira questão se mostravam mais

confiantes e com muita vontade de responder e dar a sua opinião. Algumas crianças limitavam-se a abanar afirmativa ou negativamente a cabeça, e só depois de se dizer que o gravador não captava imagens e elas tinham de falar, é que o faziam. Uma ou outra criança, querendo agradar aos adultos e neste caso à investigadora, respondiam o que sabiam ser socialmente aceite, ainda que se tenha procurado evitar esta situação.

As suas respostas não eram longas, o que logo de início nos deixou um pouco desanimadas e fez pensar em alterar algumas das questões ou até mesmo todo o guião da entrevista, apesar de nós o termos testado com algumas crianças, que não estas.

*“Depois de entrevistar 10 crianças, o dia de aulas estava já a terminar. No fim da tarde algumas crianças ainda perguntavam: “Amanhã também vem?” “Não se esqueça que eu ainda não falei consigo!” Eu estava exausta, mas aquele turbilhão de emoções ajudou-me a recuperar energias para o próximo dia...*

*Já em casa e reflectindo sobre os dados que tinha recolhido nas entrevistas feitas, devo confessar que as respostas das crianças me fizeram desanimar. Eram curtas... umas só se limitavam a dizer sim, não e não sei... A maior parte nunca ouviu falar da palavra cidadania, associavam valores a dinheiro ou ouro e nem sabiam que tinham direitos... Estava desconsolada! Parecia que o meu trabalho não ia seguir o rumo pretendido... O silêncio das crianças também me deixou um pouco à deriva, quase sem saber como reagir... Afinal não é tarefa fácil entrevistar crianças... Como é que posso fazer com que as crianças falem mais? Ainda por cima sobre temas tão complexos...*

*Apesar de todas se sentirem à vontade e conhecerem o propósito da entrevista, presumivelmente deve ter havido alguns factores inibidores (ou não...): desconhecimento do tema, vésperas de férias, realização da entrevista na sala de aula, terem encarado a situação como uma sessão de avaliação... Sei lá que mais...*

*Falei com a minha orientadora e com outra investigadora e fiquei mais sossegada... Depois de ponderar bem o guião da entrevista e ouvir repetidas vezes as entrevistas que tinha realizado nesse dia, optei por não lhe fazer nenhuma alteração. Amanhã vou voltar, certa que as crianças irão responder o que sabem e o que entendem sobre os assuntos em causa. Não posso exigir mais... Estou confiante...”*

(Nota de campo n.º 6\_ 13 Março 2008)

De facto, as respostas obtidas não eram muito extensas mas a maioria das crianças mostrava compreender o que se lhes perguntava e muitas até nos contaram mais do que aquilo que nós perguntámos. Com o decorrer das entrevistas percebemos que “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador” (Graue & Walsh, 2003:139). Temos plena noção que o que por vezes acontece nas entrevistas é “que a criança não tem palavras para explicitar o que entende à sua medida, em pequeno. Mas sabe aplicar esse

conhecimento, primeiro nas suas brincadeiras e, num dia mais tarde, no trabalho” (Iturra, 2000:151).

Foram entrevistadas trinta e seis crianças (inicialmente eram 39 crianças, mas duas estavam doentes e outra não pode participar). Num total de sete horas e meia de gravação e num *corpus* de análise de oitenta e uma páginas de poucas mas verdadeiras palavras. Apenas uma criança não participou da investigação, porque o seu encarregado de educação assim o entendeu.

*“O Mig. não tinha autorização dos pais para falar comigo. A professora justificou dizendo que talvez os pais não tivessem autorizado, por ele ser um aluno sinalizado como um “aluno especial”. Mostrei-me disponível para conversar com os pais da criança na tentativa de esclarecê-los acerca da minha investigação, mas foi em vão.*

*A criança também se mostrou indiferente perante tal situação. Mas mesmo assim conversei com ele, expliquei-lhe a situação e disse-lhe que apesar dele não poder ser entrevistado, eu iria conversar com ele, sempre que ele quisesse e eu estivesse na escola. Penso que apesar de ser uma situação de exclusão, o episódio não perturbou em nada a criança, pois ele continuou indiferente. Nunca me procurou para conversar, embora tenha havido várias investidas da minha parte.”*

(Nota de campo n.º3\_4 Março 2008)

Eis uma situação complexa e de difícil solução. Por um lado tínhamos, inicialmente, uma criança motivada, e com muita vontade de participar na investigação. Por outro lado, tínhamos um encarregado de educação que não autorizou que o seu filho fosse entrevistado, justificando que ela era uma criança com necessidades educativas especiais. Assumindo uma posição politicamente correcta, tivemos que respeitar a decisão suprema dos pais, que à partida só quererão o melhor para o seu filho. Porém, quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a vida ou as actividades da criança, ela tem o direito a dar a sua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que esta tem a dizer (artigo 12.º dos direitos das crianças). Ficámos sem saber se os pais esclareceram a criança acerca da sua decisão, o que sabemos é que a criança tinha consentido participar na nossa investigação e tal não aconteceu. A atitude da criança mudou no dia das entrevistas. Ela parecia estar apática, indiferente ao que se estava a passar e perdera todo o entusiasmo. A nossa intenção era ouvir a criança, mas ela recusou-se a falar. Respeitou-se a sua atitude, mas não deixámos de nos questionar sobre como agir face a situações idênticas.

Retirando esta situação pontual, na generalidade, pensamos ter conseguido criar um ambiente informal, agradável e de alguma proximidade, o ideal para que as crianças se sentissem à vontade, para conversar livremente, sem quaisquer imposições ou retaliações. Gostámos de escutar a voz das crianças e gostámos mais ainda de lhes dar a visibilidade merecida, gostámos também de tentar compreender o seu mundo através das suas explicações, dos seus olhares, sentires e agires.

#### **7.4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO**

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994:49) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke & André, 1986).

Os dados recolhidos neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Pérez Serrano, 1998) uma vez que a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994:49).

Após a saída do campo de trabalho é necessário fazer o tratamento de todas as informações reunidas. Como proceder? Vamos em seguida fazer uma breve explanação sobre como nos propusemos analisar o conteúdo destes dados.

##### **7.4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Recolhida a informação, teríamos que passar para o próximo passo que é composto por uma pré-análise, a exploração do material, a inferência e interpretação (Bardin, 2007). Todos os dados recolhidos provenientes das entrevistas realizadas necessitam agora, de ser organizados, codificados e categorizados, como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2007) com o intuito de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros.

O *corpus de análise* (Vala, 1986) por nós recolhido foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução com o objectivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objectivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo qualitativa visando “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 1986:104).

Começou-se por fazer a transcrição das entrevistas. A transcrição das entrevistas revelou-se um processo moroso, dado o número de entrevistas que se realizaram. Apesar de ser um acto mecânico de passar para o papel o discurso gravado, a transcrição tem que seguir algumas regras de forma a não enviesar os dados recolhidos. Assim, procurou-se apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entoação de voz e outros sentimentos que não passam pela fita do gravador. Estes mostraram-se muito importantes na hora da análise. Procurou-se ser fiel e mostrar fidelidade quando se transcreveu tudo o que os entrevistados disseram e sentiram no decorrer da entrevista. Admitiram-se as repetições bem como algumas incongruências gramaticais habituais no discurso oral, em momento algum trocámos uma palavra por outra, nem mesmo mudámos a ordem das perguntas. O resultado final constituiu-se o nosso *corpus de análise* (Vala, 1986).

Efectuaram-se várias leituras ao texto obtido, leituras flutuantes (Bardin, 2007) procurando estabelecer um primeiro contacto com todos os documentos e muitas vezes procurando destacar uma ou outra frase ou palavra, tornando-se aos poucos numa leitura mais precisa e meticulosa. Teve-se em consideração todos os itens que compõem o *corpus* da informação, respeitando assim as regras da não-selectividade e da exclusividade (Bardin, 2007).

Depois de se organizar toda a informação reunida, procurou-se encontrar categorias de análise levando em consideração a diversidade e especificidade dos materiais em estudo. Em primeiro lugar fez-se um inventário, procurando isolar todos os elementos e depois classificaram-se repartindo os elementos e impondo uma certa organização ao texto (Bardin, 2007). Foi então efectuada uma primeira categorização a partir da leitura

das entrevistas. Esta etapa visou encontrar alguns tópicos *a priori* definidos, mas também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com a problemática inicialmente levantada nesta investigação. Ou seja, na construção do esquema de categorias foram também consideradas categorias que se encontraram *a posteriori*, funcionando assim este sistema de categorias, como um sistema misto (Vala, 1986).

Sempre com o intuito de desmontar o discurso e produzir um novo discurso (Vala, 1986) viu-se emergir incessantemente novas categorias.

Na perspectiva de Vala, uma categoria é “habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (1986:111). Na nossa pesquisa optou-se pelas unidades de registo que são constituídas, por “a palavra, a frase (...) ou ainda um item” ou por “o tema ou a unidade de informação” (*idem, ibidem*:114). Da análise efectuada, houve ainda a necessidade de incluir o uso de “um segmento de texto numa categoria” o que “pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria” (Vala, 1986:111). A natureza das unidades ou dos segmentos de texto que se utilizou dependeram da problemática em estudo.

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994) elaborou-se uma tabela de dupla entrada onde se introduziu toda a informação a ser tratada. Percorreu-se a tabela inúmeras vezes, fazendo recortes nos discursos, marcando tudo o que os participantes afirmavam acerca de determinado assunto, colocando na coluna da direita a respectiva categoria de codificação e o respectivo indicador de análise. Mais uma vez, este delicado trabalho de recorte foi moroso e nem sempre foi de fácil escrutínio, pois por vezes havia algumas dúvidas em situar determinadas falas que se entrecruzavam. De qualquer forma procurámos ser rigorosas e tentou-se seleccionar “um conjunto de boas categorias” (Bardin, 2007:113) que reunissem as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2007). Sabemos que estas qualidades são essenciais para validar internamente as categorias.

Não obstante, também se consideraram os critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias (Vala, 1986:113) no sentido de “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria”.

Numa fase mais avançada do processo de construção do instrumento de análise, optou-se por sujeitar o nosso sistema de categorização, a um painel de dois peritos com investigação nas áreas consideradas fulcrais neste estudo, tendo sido aceites todas as sugestões disponibilizadas. Solicitou-se a estes nossos colaboradores que procurassem fazer a codificação das categorias e para tal foi-lhe fornecido uma grelha com algumas unidades de registo. Depois compararam-se os resultados e discutiram-se aqueles em que houve alguma dúvida. Por exemplo, no caso das entrevistas aos professores, foram seleccionadas uma amostra aleatória de todo o *corpus* de análise e nas 110 unidades de registo que foram codificadas, constataram-se 99 concordâncias e 11 discordâncias. Procederam-se às devidas alterações e posteriormente usou-se a fórmula de Vala (1986) dividindo o número de acordos entre os codificadores e o total de categorizações efectuadas por cada um deles, ficando deste modo a saber qual a fiabilidade do nosso sistema categorial. Chegou-se à percentagem estimada em 0.90, o que de acordo com Fortin (1999) se situa num nível aceitável de concordância.

Pensamos deste modo ter contribuído para o processo de validade e fidelidade quer das categorias quer da investigação.

## **SÍNTESE**

Ao usar o método de estudo de caso, a selecção do *caso* e a sua limitação são os primeiros aspectos aos quais o investigador tem que se dedicar. Escolher as fontes de informação e jurar-lhes confidencialidade, anonimato e protecção, será o passo seguinte.

A organização sistemática da informação e tratamento da mesma deve ser elaborada ao longo de todo o processo investigativo de modo a facilitar a sua análise. Foram estes passos que procurámos ter em consideração durante todo o percurso da investigação, pois sabemos que a condução exemplar do *caso* dá credibilidade e valida a investigação.

Quisemos fazer a nossa pesquisa em terreno educativo, auscultando professores e alunos, porque “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989:4) pressuposto que serve de mote a toda esta investigação.



### *Enquadramento Metodológico*

A investigação com crianças implica conhecer as suas características psicológicas, cognitivas e desenvolvimentais. Implica a adopção de uma postura flexível, aberta, atenciosa, para com os sujeitos da investigação. Implica a capacidade de deslocamento do modo de agir e pensar do investigador nas relações com as crianças. Implica reconhecer as crianças como actores reflexivos, sociais e produtores de cultura (Sarmiento, 2000).

**CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

Há a noção que o investigador, pelo tempo prolongado que passa no terreno, sabe muito mais do que aquilo que escreve. Neste capítulo pretende-se esmiuçar os dados recolhidos de forma a edificar esta investigação numa base sólida e original. Sabe-se que a escrita é nesta altura fundamental, sendo de extrema importância conseguir que os dados falem *per se*. Tem-se plena noção que o texto final deve ser elaborado de forma atraente, claro, mas também se sabe que a “produção de um texto assim exige talento e experiência.” (Yin, 2005:196).

Deste modo, pretende-se transmitir e analisar amplamente os dados que foram recolhidos ao longo da nossa investigação, de acordo com um sistema de codificação a que foram sujeitos. Inicia-se por apresentar os dados referentes aos resultados das entrevistas das crianças e depois os dos professores. Procura dar-se conta dos indicadores que revelem as suas concepções de cidadania, as suas representações sobre os direitos da criança, nomeadamente os direitos à família e à educação, assim como as suas representações sobre os valores da sociedade. A seguir é nossa intenção apresentar os dados recolhidos através da entrevista feita aos professores. Procura-se evidenciar as suas representações sobre cidadania e práticas de educação para a cidadania, as concepções sobre competências e as suas percepções sobre a formação profissional.

Este capítulo ficará concluído com os resultados no que diz respeito aos dados recolhidos através destes instrumentos e a todos os sujeitos participantes. Pretende-se que todos os dados sejam apresentados com detalhe e precisão. Estes, ao longo da apresentação, serão alvo de discussão e interpretação.

### **8.1. DO PENSAR AO AGIR...APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES**

Reconhece-se que é praticamente impossível conhecer algo por completo e na sua profundidade, nem era nossa pretensão aspirar a tal. No entanto, estudámos uma realidade na sua complexidade e os resultados que se expõem são representativos dessa realidade e fruto de uma análise pormenorizada de dados.

Efectivámos esta investigação com o intuito de apurar as representações de cidadania e as concepções sobre as competências mobilizadas na prática pedagógica quando os professores do 1.º CEB abordam a educação para a cidadania em contexto educativo. Depois de todos os dados recolhidos, e como já foi referido no capítulo anterior, foram três os temas, ou macro-categorias, identificados como resultado da análise de conteúdo das entrevistas:

Macro-categoria 1 – Representações dos professores sobre cidadania e educação para a cidadania

Macro-categoria 2 – Concepções sobre as competências de cidadania

Macro-categoria 3 – Percepções sobre as necessidades de formação para os professores

Com a macro-categoria 1. pretende-se identificar elementos que permitam conhecer as representações que os professores possuem sobre a noção do vocábulo cidadania e sobre as práticas de educação para a cidadania. Iremos também procurar encontrar as representações dos professores entrevistados sobre a importância da educação para a cidadania, a sua emergência na sociedade actual, os valores e atitudes transmitidos aos alunos no âmbito da educação para a cidadania. Salientam-se algumas estratégias e actividades que os professores dizem utilizar para implementarem a cidadania nas suas práticas e desenvolverem nos seus alunos competências, atitudes e valores inerentes à cidadania. Refere-se igualmente às limitações e dificuldades sentidas pelos professores enquanto leccionam temas de cidadania. Emergiram duas categorias – (i) a noção de cidadania e (ii) práticas de educação para a cidadania - que nos remetem para as finalidades educativas que são atribuídas à área específica da educação para a cidadania e à forma como a cidadania é vivida em contexto escolar.

A macro-categoria 2. diz respeito às concepções que os entrevistados possuem em relação às competências que são necessárias para o desempenho na área transversal de educação para a cidadania. Remete-nos ainda para as decisões tomadas pelos professores para promover e desenvolver determinadas competências de cidadania nos seus alunos. Surgiram três categorias (i) noção de competência (ii) competências de cidadania (iii) desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos.

A macro-categoria 3. refere-se essencialmente às percepções dos professores face ao seu percurso formativo, nomeadamente no que diz respeito a questões de cidadania. E refere-se também às necessidades de formação e formas de adquirir formação específica para abordarem transversalmente a cidadania. Da análise às falas dos entrevistados emergiu uma só categoria à qual se chamou (i) percurso formativo do professor.

Em cada uma destas macro-categorias identificaram-se algumas categorias e sub-categorias, num total de seis e dezasseis, designadamente, como se pode comprovar no quadro a seguir proposto.

**Quadro 13 Descrição das categorias, sub-categorias e indicadores**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
A. A noção de cidadania	A1 Âmbito da cidadania	A1.1 Conceito polissémico
		A1.2 Campo de actuação
		A1.3 Cidadania sinónimo de socialização
		A1.4 Cidadania associada a direitos e deveres
		A1.5 Cidadania como tomada de posição
		A1.6 Cidadania sinónimo de comportamentos e regras
B. Práticas de educação para a cidadania	B1. A importância da educação para a cidadania	B1.1 Participação na sociedade
	B2. Emergência da educação para a cidadania	B2.1 Necessidades reais
	B3. Os valores do professor na prática pedagógica	B3.1 Valores e atitudes específicas
	B4. Estratégias / actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula	B4.1. Respeito pelas regras
		B4.2. Diálogo, debates e discussão de temas
		B4.3. Trabalho de grupo e exposições
		B4.4. Assembleias de turma
		B4.5. Serviço Cívico
		B4.6. Valorização do respeito, valores e atitudes
		B4.7. Distinção entre o bem e o mal
		B4.8. Reflexão e análise de vivências
		B4.9. Ambiente educativo propício
		B4.10. O exemplo dos adultos e das crianças
		B4.11. Aprendizagens /actividades diversas
	B5. Gestão pedagógica da educação para a cidadania no <i>curriculum</i>	B5.1. Abordagem transversal
		B5.2. Abordagem disciplinar
B5.3. Abordagem não formal		
B6. Limitações na abordagem transversal da educação para a cidadania	B6.1 O núcleo familiar e social	
	B6.2. Material didáctico	
	B6.3 Horário escolar e programas	
B7. A facilidade em educar para a cidadania	B7.1. É fácil	
	B7.2 Não é fácil	

## Apresentação e análise de dados

C. Noção de Competência	C1. Conceito polissémico	C1.1 É ter capacidade
		C1.2 É ter qualidade
		C1.3 Valências pessoais
D. Competências de cidadania	D1. Competências do professor cidadão	D1.1 Competências pessoais
		D1.2 Competências sociais e relacionais
		D1.3 Competências científicas
	D2 O professor enquanto “veículo de transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania	D2.1. O professor como modelo
		D2.2. O professor como orientador
		D3. O professor cidadão
E. Desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos	E1. Em situação de sala de aula e no quotidiano	E1.1 Nas atitudes, comportamentos e conversas
		E1.2. No contacto com os outros
		E1.3 Na transmissão de informação
F. Percurso formativo do professor	F1. Formação inicial e o desenvolvimento de competências	F1.1 Responsabilidade da formação inicial
		F2. A educação para a cidadania na formação inicial
	F3. Fontes de aquisição da formação em educação para a cidadania	F2.1 Preparação específica
		F2.2 Falta de formação adequada
		F2.3 Lacunas sentidas na formação inicial
		F3.1 A auto-formação
		F3.2 Formação contínua
F3.3 Experiência adquirida com a prática		
F3.4 Variadas fontes		

Analisar-se-á em seguida cada uma das categorias em particular, tendo sempre em consideração os dados recolhidos e o referencial teórico desenhado.

### **8.1.1 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Ao querer-se captar as representações dos professores sobre cidadania e educação para a cidadania está a querer-se mostrar o que pensam os docentes sobre estes conceitos. Ao referirmo-nos à noção de representação está a querer-se salientar “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida quotidiana, no curso de comunicações interpessoais, que funciona como uma espécie de *‘teoria do senso comum’*” (Moscovici, 1981:181).

Temos noção que a representação é como se fosse uma espécie de reprodução de uma percepção e, por isso, pode ser concomitantemente uma ilusão, uma contradição ou uma verdade. A representação *retrata* a realidade e por isso é considerada relevante para a

análise social e pedagógica, compreendendo um conjunto de valores, de noções e de práticas relativas a seres sociais (Moscovici, 1981). Pode, no entanto, apresentar relativas contradições existentes entre as representações sociais e as práticas a elas associadas.

Vejamos então as representações captadas neste estudo sobre a temática indicada.

### **8.1.1.1 A noção de cidadania**

Ao longo destas páginas tem-se vindo a evidenciar a relevância da cidadania na sociedade actual e também no campo educativo. O termo cidadania tornou-se, em poucas décadas, um dos mais utilizados para tratar assuntos da vida comum em sociedade (Audigier, 2000). E cada vez se ouve mais falar de cidadania, como testemunham dois dos entrevistados:

*“Quando tirei o curso quase ninguém falava de cidadania. Parece que agora se ouve todos os dias e a todas as horas. É como se fosse o remédio para as inúmeras situações de maus comportamentos e faltas de educação que existem nas escolas” (E1).*

*“Ouvia-se falar [de cidadania] mas era na sociedade em geral, não era na escola. Antigamente, parecia que esta palavra não era tão necessária, no interior da escola como agora. Os alunos sabiam os propósitos da escola e vinham com bons modos e bem-educados para a escola. Os pais ainda se preocupavam em educar os seus filhos. Agora se ligarmos a televisão ou abrirmos o jornal, a palavra cidadania está sempre presente, como que a lembrar que alguma coisa não está a funcionar devidamente.” (E8).*

Deduz-se destes testemunhos que a cidadania emerge na sociedade e na escola como um bem necessário, como uma espécie de prótese ortopédica para os problemas *societais* e educativos. Encaixa-se perfeitamente na resposta ao que alguns qualificam de crise da coesão social. E, de um modo mais específico, serve para tentar reorientar e reorganizar práticas relativas à escola e mais amplamente à educação e à formação (Audigier, 2000).

Constatou-se igualmente que o conceito de cidadania não pode estar dissociado do constructo de educação para cidadania, sendo significativo para a formação de bons cidadãos. Verificou-se que o significado da palavra cidadania não é o mesmo de outrora, bem pelo contrário. O vocábulo cidadania esteve desde sempre presente no âmago do discurso político, na reflexão filosófica, nos ensaios sociológicos, nos estudos

antropológicos e no cerne do direito. Parece que circunscreve toda a problemática ao sentido de pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade e às relações que com ela estabelece. Para muitos apresenta-se como um conceito plural, complexo e constitui-se como um tema de debate contínuo e um assunto de disputa política e social e até de discórdia (Cogan, 2000). O conceito de cidadania, polissémico e em construção, está longe de ser um conceito único e partilhado por várias visões da sociedade (Audigier, 1998, 2000; Faulks, 2000; Nogueira e Silva, 2001).

No quadro a seguir indicado (quadro 14) apresenta-se uma síntese da categoria sobre a noção de cidadania. O mesmo quadro incorpora as percentagens referentes às unidades de registo identificadas e também as unidades de enumeração e respectivas percentagens. Quer-se com isto mostrar a quantidade de registos que cada indicador possui e conhecer o número de entrevistados que referiram cada um dos indicadores enunciados.

#### **Quadro 14 Epítome da categoria "a noção de cidadania"**

<b>CATEGORIA A. - A NOÇÃO DE CIDADANIA</b>					
<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>U.R.</b>		<b>U.E.</b>	
		<b>F</b>	<b>%</b>	<b>N=8</b>	
				<b>F</b>	<b>%</b>
A1 Âmbito da cidadania	A1.1 Conceito polissémico	5	28	4	50
	A1.2 Campo de actuação	2	11	2	25
	A1.3 Cidadania sinónimo de socialização	4	22	4	50
	A1.4 Cidadania associada a direitos e deveres	3	17	3	37,5
	A1.5 Cidadania como tomada de posição	1	6	1	12,5
	A1.6 Cidadania sinónimo de comportamentos e regras	3	17	2	25
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Total da categoria A</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Nesta categoria sobressaíram seis indicadores reveladores das representações que os professores entrevistados têm sobre a noção de cidadania. Da sua análise (quadro 14) pode referir-se que o indicador - conceito polissémico – é aquele que reúne uma maior quantidade de registos, apresentando-se com 28% e sendo citado por quatro (50%) dos entrevistados. O indicador – cidadania como tomada de posição – é apenas mencionado por um dos oito professores, obtendo 6 % de frequência.



Mais de metade dos nossos entrevistados sentiu algumas dificuldades em apresentar uma definição concreta do conceito de cidadania. Começavam o seu discurso por demonstrar essa dificuldade:

*“Bem, não é fácil de definir...” (E1)*

*“Cidadania é um vocábulo complexo...” (E3)*

*“Cidadania é uma palavra difícil de definir” (E8).*

De facto, pelo levantamento que se fez na literatura da especialidade, reconhece-se que não há uma definição consensual de cidadania, talvez por o seu campo de actuação ser demasiado vasto. Ou por o seu significado não ser estanque ou por ser um conceito que pode ser (re)definido com a história, espaço e o tempo.

O seu lado plural e polissémico também foi contemplado na análise de dados, levando alguns entrevistados a referir que a cidadania

*“Pode ser tanta coisa...” (E8)*

*“(...) pode significar “coisas” diferentes, depende do ponto de vista e do país em que se está. Ou seja, cidadania, certamente não significa o mesmo para o cidadão europeu ou para o cidadão cubano, por exemplo. Também tem a ver com os regimes políticos e com a democracia e liberdade.” (E5).*

Esta ideia de existirem diferentes cidadanias de acordo com o regime político é consentânea com a ideia de existirem diversos focos de atenção da cidadania. Esta focagem pode ser vista de vários ângulos, enquadrando um lado histórico, sociológico, jurídico-político, e tendo em consideração o tempo e o espaço onde acontecem. Partindo do princípio que a matriz cultural e a ideologia política não são iguais em todos os países, são aspectos que se devem ter sempre presentes quando se abordam questões de cidadania. De acordo com Kubow, Grossman e Ninomiya (1998), o século XXI vai trazer um novo mundo e um novo cidadão. Um mundo mais interdependente em que as fronteiras nacionais irão ser ultrapassadas pelas fronteiras transnacionais. E um cidadão à escala global, cuja identidade continuará dependente do local em termos de nação e cultura. Assim, as dimensões espacial e temporal defendidas pelos autores não devem ser descuradas nas análises que se fazem sobre a cidadania.

Tradicionalmente o conceito de cidadania tem sido identificado com o de nacionalidade que enquadra também os clássicos deveres e direitos do cidadão perante uma nação. E é esta também a ideia que três dos nossos entrevistados manifestam ao dizer que:

*“A cidadania é um vínculo que liga um cidadão a um determinado país e Estado, permitindo-lhe usufruir de todos os direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações e deveres.” (E5).*

O conjunto de deveres e direitos há longo tempo que está associado à cidadania. Ser cidadão, e de acordo com uma abordagem jurídica, é ser considerado igual aos outros cidadãos e deste modo usufruir de todos os direitos, mas também das obrigações comuns a todos os cidadãos. É da responsabilidade do cidadão respeitar as leis instituídas ficando também protegido com a aplicação das mesmas, vivendo melhor em sociedade, como salientam os seguintes sujeitos

*“ (...) na minha opinião, cidadania é perceber quais são os nossos deveres e os nossos direitos para com os outros e dessa forma sabermos viver em sociedade” (E3)*

*“ (...) é o conjunto de direitos e deveres que qualquer pessoa deve conhecer e respeitar para poder viver bem em sociedade” (E8).*

Podemos associar uma vivência saudável em sociedade à ideia de “fazer respeitar os valores, cumprir e fazer cumprir as regras básicas para viver em sociedade” (E6) e também a comportamentos dignos e desejáveis. Para um dos entrevistados (E7) estes comportamentos estão intimamente conectados com os valores morais intrínsecos à pessoa, que lhe permite discernir o bem do mal e agir de um modo perfeito na sociedade. Isto remete-nos para o conceito de civismo, para os preceitos de uma educação cívica.

Na génese do conceito de cidadania está inerente a ideia de participar na vida na cidade, no debate político sobre os assuntos da *polis* e pensamos ser essa também a razão para que um dos nossos entrevistados diga que cidadania “É uma palavra muito abrangente...” (E5). Pois bem, a cidadania é bem mais complexa do que os exigentes direitos e deveres, ela é “também um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade” (Praia, 1999:17). No mesmo sentido vai a opinião do entrevistado quando diz que “é aquilo que fazemos no dia-a-dia para tornarmos a nossa sociedade mais justa e melhor. (E4). Ora, e de acordo com a análise das respostas dos nossos entrevistados, podemos subentender esta vertente socializadora da cidadania

(Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998; Figueiredo, 2002) quando salientam que “*é a capacidade que as pessoas devem ter para viverem em sociedade, respeitando os outros e si próprias*” (E1). É como se houvesse uma espécie de *concidadania*, uma pessoa que vive com todos os outros, como faz sobressair Audigier (2000) referindo-se ao conceito de cidadania.

Um outro actor declara que a “*cidadania é a socialização de forma a que o indivíduo saiba viver e conviver em sociedade seja qual for a raça, a cultura, a religião, ou cor da pele*” (E2). Presentemente, o conceito ganha aqui novos contornos e expande-se até ao respeito pelo outro, pelo diferente de si, nomeadamente aos que pertencem a outras culturas. É do conhecimento comum que o nosso país tem sido receptor de pessoas oriundas de todos os países do mundo. Os públicos são cada vez mais exigentes e heterogéneos, manifestamente complexos, onde é visível um palco colorido recheado de culturas, costumes e valores, todos eles bem diferentes. Assim, a sociedade tende a ser cada vez mais multicultural e multilingue. Nela convivem diariamente pessoas de variadíssimas raças, etnias e culturas e todas merecem o respeito de todas. A educação do cidadão tem aqui um papel preponderante pois, como refere Delors *et al* (1996), é necessário aprender a viver juntos. E só pelas experiências positivas e pela vivência na cidadania se consegue tal, pois na opinião de um dos sujeitos

*“(...) a cidadania democrática tem também a ver com a formação e educação de cada indivíduo, de acordo com as suas vivências, pois quem é habituado a respeitar os outros, a partilhar, a ser honesto, a aceitar opiniões dos outros, chegar a diálogos consensuais, decisões por votação, etc., mais facilmente as põe em prática” (E2)*

Ora, neste sentido, a educação deve seguir os preceitos de uma educação diversa, tem de conseguir conquistar todo o seu público, independentemente da sua identidade cultural, étnica ou linguística. Aqui a cidadania e, mais concretamente, o aprender na cidadania são protagonistas, pois é dentro da cerca da escola que a criança tem contactos reais com o outro, com a cultura do outro, podendo mais facilmente conviver e coabitar saudavelmente com todos, sem discriminações ou retaliações. A escola é assumidamente um lugar de socialização. Deste modo pode investir crianças e jovens de algum poder e conduzi-los a assumir bons comportamentos e a partilhar opiniões e experiências. Aprendizagens cooperativas em que se valorizem as diversas etnias, a diversidade e a igualdade entre todos, são itens a considerar. O professor tem que ficar

atento aos sinais e agir em consonância, mesmo que por vezes não surta o efeito pretendido, como nos relata o seguinte excerto

*“Por exemplo, na minha sala há uma menina de etnia cigana e nenhum aluno se quer sentar ao lado dela. Alguns nem sequer lhe falam ou ignoram-na simplesmente. É uma situação para a qual é preciso uma atenção especial. Tento fazer com que todos convivam e sejam amigos, mas às vezes são cruéis com essa menina...” (E6)*

Para resumir esta categoria, podemos fazer sobressair a ideia de cidadania como tomada de posição, bem expressa nas palavras do nosso entrevistado: *“É não ficarmos à margem daquilo que se passa à nossa volta, pensando que não nos diz respeito e que por isso não temos razão para nos envolvermos” (E4)*. O que deixa transparecer a concepção de existir uma implicação crítica (Perrenoud, 2002<sup>a</sup>) que envolva os professores no debate público (por exemplo, no debate político sobre a educação e na intervenção social como um acto reflectido).

O envolvimento na sociedade é um dos elementos mais relevantes da cidadania. Não é suposto os cidadãos não participarem naquilo que lhes diz respeito e, como tal, é necessário existir uma espécie de compromisso social que faça com que todos os cidadãos, sem excepção, se envolvam nas mais diversas formas de participação pública, uma vez que ao fazê-lo estão empenhados na construção do bem comum. Esta predisposição para a acção social é muito importante na construção da cidadania multidimensional (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998) e no combate ao défice de socialização existente na sociedade contemporânea (Tedesco, 2000).

#### **8.1.1.2 Práticas de educação para a cidadania**

Se é verdade que a “escola somos nós” (Perrenoud, 2002:13), não deixa de ser menos verdade que ela é o reflexo da sociedade. Se a sociedade não cultivar determinados aspectos, não devemos esperar que a escola o faça, até porque não terá repercussão fora do contexto educativo. Enquanto agência de educação, a escola tem um papel determinante. As suas intenções, em termos sociais, culturais e éticos, devem ser claras e objectivas.

Numa perspectiva cidadã e democrática, a escola deve estar preparada para oferecer ao seu público (i) o enriquecimento de si próprios e da sua relação com os outros; (ii) a interacção no mundo em que vivem, (iii) o crescimento enquanto pessoa; (iv) o diálogo consigo mesmo, com o outro, com o mundo; (v) a capacidade de agir perante a diversidade; (vi) a participação activa e responsável; (vii) a aprendizagem de temas actuais e que têm cabimento na sociedade. Esta preparação deixa antever uma preparação democrática das crianças e jovens e só será possível se a escola se organizar democraticamente, tal como defendia Dewey (1971) e ser um exemplo de democracia, como salienta Delors (1996).

Numa análise geral às falas dos entrevistados, salientamos o facto da educação para a cidadania não se apresentar como uma prerrogativa exclusiva da escola. Para alguns professores ela deve ser também objecto de atenção por parte de outras instituições da sociedade civil, como a família e a sociedade onde esta educação se vive, aprende e adquire. É deste modo reconhecida a influência e a importância dos vários contextos (familiar, social) no desenvolvimento das competências de cidadania. No entanto, mostram-se um pouco cépticos ou descrentes ao referirem que:

*“A sociedade de hoje valoriza não os bons cidadãos, mas aqueles que singram na vida a que custo for. Isto é o que os alunos na maioria trazem de casa e nós aqui na escola tentamos verdadeiramente educar para a cidadania, mas muitas das vezes é em vão. Os alunos facilmente se esquecem o que lhes ensinamos.” (E1).*

*“Os pais e a sociedade também não podem esquecer-se que também devem educar para a cidadania...mas penso que não têm ligado muito a esta educação...” (E8).*

A ideia que subjaz é a de co-existir uma forma de educação partilhada por todas estas instâncias, apesar da escola propiciar uma aprendizagem da cidadania mais intensa e efectiva uma vez que é *“(...) na escola [que] se desenvolvem práticas sociais e humanas, imprescindíveis para a vida em sociedade e ao incentivá-las estamos a educar para a cidadania”(E8).*

Seguidamente, verifica-se com a análise desta categoria (quadro 15) como é que se vive a cidadania na escola. Esta categoria está dividida em oito sub-categorias: a importância da educação para a cidadania, a emergência da educação para a cidadania, os valores do professor na prática pedagógica, estratégias/actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula, gestão pedagógica da educação para a cidadania no *curriculum*, conteúdos disciplinares, limitações na abordagem transversal da educação

para a cidadania e a facilidade em educar para a cidadania. Destas, a sub-categoria - estratégias/actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula – é aquela que reúne um maior número de unidades de registo (56) e foi aquela de que todos os professores falaram na sua entrevista. Analisaremos em seguida cada uma destas sub-categorias.

**Quadro 15 Epítome da categoria "práticas de educação para a cidadania"**

<b>CATEGORIA B. - PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA</b>					
<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>U.R.</b>		<b>U.E.</b>	
		<b>F</b>	<b>%</b>	<b>N=8</b>	
				<b>F</b>	<b>%</b>
B1. A importância da educação para a cidadania	B1.1 Participação na sociedade	4	10	3	100
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>4</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>37,5</b>
B2. Emergência da educação para a cidadania	B2.1 Um bem necessário	2	100	2	25
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>2</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
B3. Os valores do professor na prática pedagógica	B3.1 Valores e atitudes específicas	8	100	8	100
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>8</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
B4. Estratégias / actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula	B4.1. Respeito pelas regras	5	9	3	37,5
	B4.2. Diálogo, debates e discussão de temas	12	21	7	87,5
	B4.3. Trabalho de grupo e exposições	7	13	6	75
	B4.4. Assembleias de turma	3	5	3	37,5
	B4.5. Serviço Cívico	4	7	3	37,5
	B4.6. Valorização do respeito, valores e atitudes	5	9	4	50
	B4.7. Distinção entre o bem e o mal	3	5	2	25
	B4.8. Reflexão e análise de vivências	5	9	5	62,5
	B4.9. Ambiente educativo propício	5	9	5	62,5
	B4.10. O exemplo dos adultos e das crianças	4	7	3	37,5
	B4.11. Aprendizagens /actividades diversas	3	5	3	37,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>56</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
B5. Gestão pedagógica da educação para a cidadania no <i>curriculum</i>	B5.1. Abordagem transdisciplinar	13	72	6	75
	B5.2. Abordagem disciplinar	3	17	3	25
	B5.3 Abordagem não formal	2	11	1	12,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
B6. Limitações na abordagem transversal da educação para a cidadania	B6.1 O núcleo familiar e social	5	46	5	62,5
	B6.2. Material didáctico	1	9	1	12,5
	B6.3 Horário escolar e programas	2	18	2	25
	B6.4 Não sente limitações	3	27	3	37,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>11</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
B7. A facilidade em educar para a cidadania	B7.1. É fácil	4	50	4	50
	B7.2 Não é fácil	4	50	4	50
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>8</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

### **8.1.1.2.1 A importância da educação para a cidadania**

Embora se subentenda em todas as entrevistas esta questão, três dos entrevistados (37,5%) falaram da importância da cidadania e estabeleceram um paralelismo entre esta educação e a participação posterior na sociedade. Para estes professores é através da educação para a cidadania que

*“ (...) os alunos devem ficar preparados para participar na vida cívica de forma cívica e responsável, respeitar a diversidade cultural, religiosa e outras, cooperar com os alunos, desenvolver hábitos de vida saudável” (E3).*

Infere-se da afirmação que a educação da cidadania na escola se reveste de grande importância no que toca à preparação do aluno para uma prestação e participação na comunidade. A escola apresenta-se como peça angular no enriquecimento holístico da criança, contribuindo fortemente para desenvolvimento de numa consciência cívica, da sua personalidade e da sua socialização com os outros. De facto,

*“O cidadão deverá ter participação activa na vida em sociedade, [e] na escola essa participação tem de estar evidente, sem qualquer tipo de discriminação.”(E2).*

Um professor atento e responsável conhece bem os seus alunos, compreende as suas vivências e sabe que tem em mãos a tarefa de os formar e educar socialmente e é pela cidadania que isso se processa. Embora, os professores reconheçam que:

*“(...) há uma grande diversidade e complexidade das sociedades e perante isto a experiência de vida não é suficiente para formar o cidadão. É necessária uma educação para a cidadania integral, inclusiva e ao longo da vida. Embora os alicerces possam ser fundados na escola do 1.º ciclo, eles têm de ser mantidos e reconstruídos ao longo de toda a vida.” (E5)*

Ora, as crianças são os cidadãos do presente e a esperança de um futuro justo e democrático e, por isso há que os preparar para essa missão e ir *“dizendo aos alunos que eles seriam os cidadãos do futuro e que por isso teriam que estar preparados para essa função” (E2)*. Na perspectiva deste inquirido, dá a entender que esta preparação exigiria práticas cidadãs e um exercício salutar de cidadania e é no interior da escola que as crianças iniciam este exercício, uma vez que *“A cidadania revê-se e aprende-se entre os muros da escola. E claro está, ultrapassa estes muros e estende-se na comunidade, local e global” (E8)*.

### **8.1.1.2.2 Os valores do professor na prática pedagógica**

É uma opinião partilhada que não existe nenhuma educação neutra moralmente, ou despojada de valores (Beltrão e Nascimento, 2000); e que, tanto quanto se sabe, a educação é mais do que uma simples actividade técnica. “É actividade humana e, enquanto tal, tem uma dimensão ética” (Barbosa, 2006:31). Como afirma Andrade (1992), se a escola é uma instituição social e por isso forma cidadãos para a sociedade, a educação moral e ética do cidadão deve estar no âmago de toda a educação.

Porém, a escola não é detentora de todo o poder de socialização como já se viu na categoria anterior. A educação do cidadão não depende única e exclusivamente de uma única instituição. O problema que se coloca é que os valores e ideais difundidos nestas fundações nem sempre são corroborados por todas as instituições de socialização, o que pode acarretar situações constrangedoras e consideradas como limitações na abordagem à educação para a cidadania, que analisaremos mais à frente.

Todos os nossos entrevistados confirmam a ideia da sua prática pedagógica se reger por valores. Da análise a esta questão podemos verificar que as relações pedagógicas dentro da escola devem efectivamente promover a veiculação de valores, que se manifesta nas atitudes, quer do professor com os seus pares, quer deste com os seus alunos

*“Procuro relacionar-me com os outros, como gosto que os outros se relacionem comigo. Ser sincera, verdadeira, sentido de justiça e adoptar atitudes transparentes. Sempre que posso, partilho estes valores com os meus alunos e até com os meus colegas.” (E1).*

*“Gosto de dar afecto aos alunos e tento inculcar-lhes os valores que me regem: pensar nos outros, não os ignorar.” (E2)*

Na opinião de Martín García e Puig Rovira (2007), as relações interpessoais que se estabelecem entre os protagonistas da educação – professores, alunos, funcionários, família - são essenciais para criar um clima moral desejável. Estas relações pedagógicas querem-se positivas e de confiança e, na perspectiva dos autores, tornam-se imprescindíveis para o crescimento humano integral e moral de qualquer pessoa e necessitam de ser cultivadas no quotidiano das escolas. O resultado destas relações e os valores que dela imanam vão contribuir para a definição da cultura da instituição, uma “cultura moral” (Martín García e Puig Rovira, 2007:129) da qual fazem parte a prática pedagógica, as relações estabelecidas, as metodologias didácticas, os recursos e os valores partilhados. Este clima moral é favorecedor de um sentido de pertença à



comunidade educativa, o que implica uma participação activa na construção dos projectos comuns da escola.

São muitos e variados os valores narrados pelos entrevistados

*“A justiça, a igualdade de oportunidades e de direitos, a solidariedade, a amizade, a liberdade, sei lá...são tantos” (E8)*

*“Ética e moral, responsabilidade, empenho, dar valor a experiências anteriores, partilhar, respeito.” (E3)*

*“O valor da imparcialidade, da tolerância, da amizade, do afecto. Todos estes aspectos ligados à responsabilidade, à exigência no trabalho, respeitando a individualidade de cada um.” (E2)*

*“ (...) cumprimento de regras de cortesia, tolerância e as do regulamento interno da escola; incentivo à solidariedade e cooperação.” (E4)*

*“Educação, ajuda, entreaajuda, respeito, colaboração, sacrifício e trabalho.” (E6)*

Neste quadro valorativo estão indicados valores que podem ser indicadores de aprendizagens cidadãs, lembrando o quadro conceptual delineado por Carneiro (1996). Por exemplo, aliada à preposição aprender a viver juntos, temos a justiça, a tolerância, a solidariedade, o respeito pelo outro, a amizade. Quando nos referimos a aprender a aprender juntos aparecem valores como a partilha, a cooperação, a exigência no trabalho, a entreaajuda, a colaboração. E, por último, na questão aprender a crescer juntos associam-se valores como a liberdade, o empenho e a educação.

Há, no entanto, um valor que se repete ao longo dos discursos que é o respeito, ele é mencionado por sete (87,5%) dos nossos sujeitos.

*“Respeito pela autoridade, pelas diferenças individuais e pelas minorias” (E4)*

*“Respeito pelas leis e cidadãos de diferentes raças, etnias e religião.” (E5)*

*“O respeito é aquele que mais prezo. O respeito pelo outro.” (E8)*

Este valor anda aliado à educação e à sociedade desde sempre. Geralmente, a noção de respeito está presente de forma implícita ou explícita em pensamentos e máximas populares que sintetizam regras, condutas, padrões e normas sociais que regem a humanidade. Mas a avaliar pelo que diz um dos entrevistados, há um certo descrédito deste valor na sociedade pois *“actualmente já poucas pessoas o honram...” (E7)*. O compromisso educativo assumido com a cidadania requer a redefinição do horizonte

axiológico (Barbosa, 2006). Mas será que o respeito é um dos valores a reformular? Pensamos que não. Aliás, pensamos que este é um dos valores incontornáveis da educação, pela sua universalidade. Acredita-se que “o respeito é uma qualidade básica imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano de igualdade” (Jares, 2007:34). Agora algumas questões se impõem: A família e outras instituições sócio-educativas será que se esqueceram do significado de respeito, do seu valor e relevância nas relações com os outros? Ou será que, embora lhe reconheçam a importância, recorram a outros valores? Ou, porventura, será que há um convite ao desrespeito pelas normas e regras da cidadania? Ousa-se uma resposta baseada nas conversas informais que tivemos com estes docentes ao longo de todo o processo. Então, o que se passa é um esmorecimento colectivo, ou seja, o respeito é um valor já tão enraizado na sociedade que foi ganhando novos contornos e deixou-se ultrapassar por outros mais emergentes. Na opinião dos sujeitos entrevistados, a transmissão de geração para geração tem diluído a ideia de respeito e da importância da sua prática quotidiana na relação com os outros. Parece haver um consenso generalizado em reconhecer que se perdeu uma parte considerável das normas básicas de convivência, normas que se baseiam no respeito mútuo e que são peça angular no desenvolvimento da autonomia e capacidade de afirmação do ser humano (Jares, 2007).

Na escola e em todas as suas actividades, lectivas e não lectivas, estão implícitos valores. A sua efectivação plena só se efectuará se as práticas pedagógicas adoptadas forem concordantes com os valores democráticos defendidos. Face ao exposto, podemos acrescentar que a aprendizagem da cidadania implica práticas pedagógicas devidamente organizadas e coerentes com os valores que a organização escolar defende e o professor acolhe como essenciais. Noutras palavras, salienta-se a importância da “aquisição de atitudes e comportamentos que se baseiem, eles próprios, na adesão a valores comuns, indispensáveis à vida colectiva” (Silva, Azevedo e Fonseca, 1999:220).

Um outro aspecto que se pretende destacar nesta análise prende-se com a deontologia ética da profissão do professor. Deontologia é uma palavra de origem grega cuja formação deriva da associação de dois termos gregos o *déon*, *deontos* que significa dever, aquilo que convém e *logos* que quer dizer ciência, discurso. Na sociedade, são várias as profissões que têm um código deontológico, que mais não é que um conjunto

de normas, comportamentos e obrigações que os profissionais devem seguir para um bom desempenho profissional. Enunciam os valores e princípios que vinculam a profissão, bem como os deveres para com os seus pares e destinatários.

Não há, até à data, um código deontológico do professor, algumas propostas poderão ter surgido, mas sem qualquer efeito prático. Não é lugar próprio para anunciar a discussão, mas à falta de um código deontológico, esta classe profissional continua a reger-se por normas e condutas muito próprias. O perfil geral de desempenho do profissional educativo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) é o que mais se aproxima desse enunciado. Este documento tem orientações para que a actuação profissional do professor tenha por base um perfil fundado em princípios humanistas, morais e axiológicos, normas e regras didácticas, que alicerces a sua profissionalidade. Ao considerar a dimensão ética da profissão, há dois professores (25%) que afirmam que regem a sua prática por:

“ (...) a deontologia ética inerente à profissão” (E7)

“Procuro reger a minha profissão pela ética e deontologia profissionais” (E8)

Pensamos que estes docentes querem com isto demonstrar a amplitude da sua profissão e a amplitude das normas de conduta que merecem destaque na educação e que transportam para o seu ofício.

Resumindo, na prática pedagógica o professor “*Costumo[a] cultivar os bons costumes e a moral.*” (E8) e preza valores considerados ancestrais com repercussões universais.

#### **8.1.1.2.3 Estratégias / actividades para abordar a educação para a cidadania na sala de aula**

Foram mencionadas pelos professores onze estratégias / actividades de aprendizagem potenciadoras de uma educação para a cidadania em contexto de sala de aula. A saber: *aprendizagens / actividades diversas, diálogo, debates e discussão de temas, trabalho de grupo e exposições, assembleias de turma, reflexão e análise de vivências, serviço cívico, ambiente educativo propício, valorização do respeito, valores e atitudes, distinção entre o bem e o mal, respeito pelas regras e o exemplo dos adultos e das*

*crianças*. O indicador que reúne mais referências é o do diálogo, debates e discussão de temas com 21%, sendo citado por sete (87,5%) dos professores convidados. Segue-se o trabalho de grupo e exposições, com 13 % de registros. Com apenas 5% de indicações surgem três indicadores em simultâneo, que é a assembleia de turma, a distinção entre o bem e o mal e, por fim, as aprendizagens / actividades diversas.

As estratégias, actividades ou metodologias utilizadas para promover a educação para a cidadania em contexto de sala de aula apresentadas pelos docentes são bastante variadas. Na sua essência elas são reveladoras de uma aprendizagem consentânea com os princípios pedagógicos enunciados no programa curricular do 1.º CEB, que prevêem aprendizagens que sejam significativas, integradoras, diversificadas e socializadoras (Programa 1.º CEB, 1998). Como comprovam as seguintes falas:

*“Sejam elas quais forem, [as actividades] serão sempre direccionadas para uma aprendizagem activa, significativa, diversificada, integrada e socializadora.” (E3).*

*“ (...) uma série de actividades que promovam uma abertura de espírito e dêem conta dos valores fundamentais da nossa sociedade.” (E8).*

De acordo com o disposto no programa curricular, ao constituir-se uma oportunidade para os alunos realizarem actividades desta natureza, está a garantir-se o direito ao sucesso escolar de todos. Porém, a sua concretização está à mercê de uma mudança de práticas e requer “da parte do professor a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes” (Programa 1.º CEB, 1998:30).

Para a maioria dos entrevistados **o diálogo, os debates e a discussão de temas**, fazem parte das estratégias utilizadas para implementar a dimensão da cidadania na sala de aula.

*“ (...) fomentando conversas sobre os mais variados temas que afligem a sociedade, como por exemplo a violência e o desrespeito.” (E1).*

*“Implementava o debate e a discussão de temas actuais e que envolvessem a sociedade quer local, quer nacional ou internacional....” (E2).*

*“ (...) os debates acontecem quando surge um tema diferente dos do programa. Pode ser trazido pelos alunos ou pode surgir em conversas (...) Sempre que um aluno quer falar sobre algum tema ou alguma coisa que o preocupe, eu promovo de imediato um debate sobre o mesmo, incentivando a turma a participar (...) Costumo implementar o diálogo*

## Apresentação e análise de dados

*sobre determinados temas, conversas informais e informações sobre o que se passava na nossa cidade, no nosso país, mas também no mundo” (E8).*

Todas as crianças da turma, de acordo com o enunciado pelos professores, são convidadas a participar. Nestas situações, o professor está atento às intervenções das crianças apreciando o seu envolvimento nas questões levantadas. As crianças, sem quaisquer reservas “ (...) *dão opiniões quer em relação aos colegas, aos adultos e em relação a personagens que se estudam nos livros, contos, textos, fábulas (...)*” (E2)

A argumentação utilizada pelas crianças durante o debate mostra os conhecimentos sobre aquilo de que se fala, e apela para a aquisição e desenvolvimento de capacidades de escuta do outro, bem como para o reconhecimento e respeito da existência de outras perspectivas sobre os temas abordados (Audigier, 2000). A disponibilidade para ouvir os outros ajuda, na opinião de Paixão (2000), à construção da identidade da criança em vários domínios, como por exemplo, no cognitivo, social e afectivo. Os professores inquiridos dizem que todos podem dizer o que quiserem e por isso fomentam um “*diálogo aberto e sem recriminações*” (E2), “*livre de críticas negativas...*” (E7).

Através do debate potencia-se a “*aprendizagem dos direitos colectivos e individuais, bem como de consciencialização de responsabilidades*” (Leleux, 2000:214). Estimula-se nas crianças e jovens o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas tais como o pensamento reflexivo e criativo. Estimula-se a intervenção e a organização de ideias para participar. Estimula-se a partilha de opiniões alternativas e diferentes para os diversos problemas do quotidiano e temas pertinentes para a sociedade. Todos estes aspectos são factores operativos de formação do carácter e do desenvolvimento de competências de cidadania. Na opinião dos nossos entrevistados, é importante

*“Dialogar sobre sensações agradáveis quando o bom relacionamento se evidencia e o contrário” (E2)*

*“Debater e conversar. Os bons exemplos servem sempre de motivo de diálogo e estímulo. Os maus exemplos são alvo de reflexão e procura de respostas alternativas.” (E6).*

Há também situações de pesquisa, de reflexão e de troca de experiências sobre os problemas e temas em debate, tornando-se o modo mais fácil de encontrar soluções para as problemáticas e torná-las significativas. Quando isto acontece, as crianças ficam com uma ideia mais precisa e entendem mais facilmente a abrangência do tema debatido, aumentando o conhecimento sobre o mesmo.

Promover o debate e “Valorizar o diálogo entre estes [alunos] e a professora.” (E4) pode não ser fácil de implementar na sala de aula com a frequência pretendida, mas por terem a noção que pode beneficiar a criação de momentos privilegiados de comunicação oral, os professores afirmam que “Temos de encontrar tempo para ouvir o que os alunos têm a dizer...nem sempre é possível, mas às vezes mais vale um bom diálogo do que um monólogo...” (E3).

Para alguns (Audigier, 2000; Paixão, 2000; Leleux, 2006), o debate é uma excelente estratégia pedagógica para iniciar a aprendizagem da cidadania democrática. Com o debate aprendem-se as regras da participação, aprende-se a gerir opiniões, aprende-se a decidir e a encontrar soluções e todas as crianças têm um papel activo e responsável “resultante do equilíbrio entre as dimensões: indivíduo/grupo e afectiva/racional” (Leleux, 2006:214).

O debate realizado na sala de aula, com a participação de toda a turma, assume, por vezes, a forma de **assembleias de turma**. As assembleias de turma são também um modo de evidenciar uma aprendizagem democrática e cidadã. A turma, reunida em grupo, debate problemas inerentes ao bom funcionamento da sala de aula, apresenta possíveis soluções e procura gerir conflitos intrínsecos ao grupo turma. Este exercício de comunicação “favorece a libertação da palavra do aluno, o treino da capacidade de expor e argumentar e (...) a capacidade de escutar os outros e de falar de si mesmo” (Paixão, 2000:16). Segundo o que relatam os entrevistados, estas assembleias acontecem esporadicamente

*“Continuo...a realizar periodicamente assembleias de turma” (E4).*

*“ (...) uma vez por período, [fazemos uma] reunião de alunos da turma para preparar o período seguinte.” (E7).*

Nestas assembleias parece-nos que os protagonistas são as crianças. Cabe-lhes a elas ouvir, intervir e argumentar. Faz parte também desta função, assumir as decisões que são tomadas e assumir as responsabilidades dos seus actos, tornando-se por isso fundamental

*“ (...) incluir a turma nas tomadas de decisão sobre os assuntos que lhes dizem respeito, pois considero que são eles os principais interessados e por isso devemos escutar aquilo que têm para dizer.” (E6).*

O papel do professor deve ser apenas de moderador e eventualmente esclarecedor de algum aspecto. Deve, também, criar condições que favoreçam a participação das crianças em decisões relevantes para o grupo turma, incentivando a participação activa, responsável. A assembleia de turma ou mesmo de escola, ao ser introduzida de modo gradual e com alguma regularidade vai permitir que as crianças interiorizem os valores democráticos e de cidadania.

Alguns dos docentes entrevistados dizem fazer uma **reflexão e análise de vivências** dos alunos, servindo de mote para iniciar o debate. As vivências realizadas pelas crianças dentro ou fora da escola decorreram de experiências da sua história pessoal e estão carregadas de significado para as crianças. A ideia de ser a criança a propor o tema do debate é uma forma de tornar as aprendizagens mais significativas e com sentido prático para ela. As crianças falam de um tema que conhecem, que as motiva e que lhes é intrínseco, sendo por isso muito importante, na perspectiva do professor

*“ (...) partir sempre das reais necessidades dos alunos, das suas preocupações e interesses. (...) As vivências deles [dos alunos] também são valorizadas e as suas experiências servem como tema para debates e assembleias de turma.” (E8).*

*“Procuro sempre levar os alunos à reflexão de temas actuais, principalmente aqueles que envolvem crianças.” (E5).*

*“ (...) recontos de exemplos de comportamentos adoptados no recinto escolar” (E7)*

Aliadas às vivências das crianças e de modo a reproduzi-las na sala de aula, há quem recorra a técnicas mais teatrais como é o caso do *role play* e de

*“ (...) algumas dramatizações de episódios vividos pelos alunos em situação de recreio, por exemplo” (E7)*

*“Partimos de situações reais, que por vezes dramatizamos e depois reflectimos em conjunto sobre a situação. No final costumamos escrever algumas considerações sobre as conclusões a que chegámos.” (E1).*

Deduz-se da análise dos discursos que a exploração de situações reais e também imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (Programa 1.º CEB, 1998). Com propostas ligadas às suas vivências, as dramatizações poderão atingir o carácter de actividade lúdica, o que vai enriquecer o vocabulário da criança e a sua expressão oral e corporal. Estes momentos, de acordo com os inquiridos podem transformar-se em momentos de partilha e de

enriquecimento da experiência pessoal e do grupo (Programa 1.º CEB, 1998), favorecendo a integração da criança.

E outros há que utilizam a imagem para materializar as vivências e experiências vividas, como a:

*“ (...) observação de imagens e sua análise, visionamento de filmes, leitura de histórias.”(E5)*

*“ (...) visualização e comentários sobre situações correctas e incorrectas. Fazendo a distinção entre o que está bem e o que está mal” (E1).*

Uma outra estratégia a que os professores recorrem para promover a educação para a cidadania é o **trabalho de grupo** cujo resultado final é *“...a exposição de temas de interesse comum para a escola” (E8)* num local onde todos os elementos da escola possam ver e apreciar. Desta forma, o trabalho de grupo deve ser planeado, ser elaborado sem competições, com regras claras e simples, resultado da negociação entre todos.

Com o recurso ao trabalho de grupo estão a desenvolver-se competências relacionais como o sentido de equipa e de responsabilidade. E também competências comunicacionais pois a seguir à elaboração do trabalho proposto há uma *“...apresentação e discussão das questões”(E2)* trabalhadas.

Seis professores (75%) fazem alusão à implementação do trabalho de grupo na sua sala de aula. Contudo, e apesar de reconhecerem a sua importância para o desenvolvimento integral do aluno, o trabalho de grupo não é uma das estratégias privilegiadas pois é feito *“...poucas vezes...” (E7)*. Segundo alguns docentes não é fácil fazer com que os alunos trabalhem em grupo, porque simplesmente não têm hábitos de organização em grupo.

*“O trabalho de grupo no início não era uma estratégia fácil de implementar, bem pelo contrário. Os alunos eram muito individualistas, talvez fruto da sociedade em que vivemos, uns não gostavam de partilhar e outros tinham medo de se expor, face a outros, de serem criticados por aqueles mais inteligentes. Sempre que tentava fazer um trabalho de grupo, era uma barulheira total dentro da sala de aula. Ninguém ouvia ninguém e falava-se de tudo menos do tema do trabalho. Tivemos que estipular regras e fazer com que todos os alunos se lembrassem delas quando estivessem em grupo. Hoje já consigo fazer trabalhos engraçados e são os próprios alunos que querem trabalhar em grupo e depois apresentar à turma o que fizeram.” (E5).*



Estas palavras deixam antever o papel do professor na realização de trabalho de grupo. Ele é o condutor da aula e deve ajudar as crianças a perceber que as suas ideias nem sempre são as melhores, que os outros podem também ter boas ideias. Isto nem sempre é fácil de contornar. E por vezes, aliado ao barulho proporcionado pela conversa entre o grupo, ao desinteresse de um ou vários membros; aos conflitos de liderança; à falta de lealdade; às dificuldades na aplicação do plano de trabalho pode contribuir para a não realização do trabalho de grupo. O valor do trabalho cooperativo grupal consiste, na tomada de consciência da situação de cada elemento que constitui o grupo, ou seja, a descoberta da relação com outrem, o sentir-se solidário com os outros e *quicá*, esquecer-se dos seus objectivos egoístas.

Das falas dos inquiridos subentende-se a necessidade de todos os membros do grupo serem esclarecidos acerca do seu papel, de serem estimulados a participar igualmente e de se sentirem todos comprometidos pelo resultado final. Tais atitudes pressupõem uma compreensão mútua, uma atitude que permita manter todos os elementos disponíveis, abertos às ideias novas, prontos a mudar de hábitos, a inovar, abertos aos outros, atentos às suas sugestões.

O **serviço cívico** é outra estratégia promovida por três (37,5%) dos nossos entrevistados. Com os programas de serviço cívico, estão a desenvolver-se competências cívicas favorecedoras de uma consciência de entreatajuda e de envolvimento em causas comuns. Esta acção cívica permite a participação de todos em experiências de prestações de serviços à comunidade. A co-colaboração em campanhas de solidariedade e de voluntariado é uma actividade entusiasmante para as crianças e jovens, bastante produtiva e que contraria a tendência para o consumismo individualista (Paixão, 2000). Ser-se solidário, para além de ser uma “qualidade de humanização” (Jares, 2007:36) é um acto indispensável para a convivência salutar entre todos. A adesão a projectos sociais e a dinamização de acções de solidariedade social são as actividades que estes docentes costumam promover, tal como indicam as falas dos entrevistados

*“ (...) dinamização de acções de solidariedade social (...); por exemplo, este Natal fizemos uma campanha de organização de alimentos, roupa, calçado e brinquedos para as crianças mais carenciadas. Também convidámos um grupo de utentes da APADI a vir à nossa turma, falar deles e da sua instituição.” (E4).*

*“ (...) participação em projectos, em campanhas solidárias relacionadas com temas de interesse local ou nacional” (E5)*

*“Tem[os] por exemplo uma actividade que faz parte do projecto curricular de turma [e de escola] que é a limpeza do recreio. Aqui os alunos são responsáveis por zelar por aquilo que é deles e têm de fazer com que todos respeitem e limpem o recreio. Parece que eles ficam mais adultos e mais cidadãos. É uma espécie de serviço cívico, para o bem comum.” (E8).*

Pela sua natureza e a deduzir das respostas obtidas, estas actividades só serão possíveis de concretizar se todos os sujeitos pertencentes à escola colaborarem e aderirem às propostas, agindo em conformidade com a acção defendida. Decorre destas afirmações dizer que o serviço cívico ajuda as crianças a aprender a cuidar e a zelar, cuidando, dando valor ao que pertence a todos. E que ao aproximar “os alunos da «vida real»” está a permitir que a “aprendizagem da cidadania se transforme num processo activo e de certo gratificante para alunos e professores” (Fonseca, 2003:42).

Estas acções poderão ser favorecedoras de um ambiente educativo propício à educação para a cidadania. Nas palavras dos professores, é fundamental

*“Criar um bom ambiente na escola e na sala de aula, um clima aberto à opinião de todos e onde todos percebam que a nossa liberdade acaba ou começa onde começa a dos outros.” (E4).*

*“É necessário que os alunos, antes de mais, saibam estar em sala de aula [e na escola] ” (E2).*

*“Fazer das salas de aula um bom espaço de integração dos alunos”(E5).*

Estas opiniões deixam transparecer a ideia preconizada por vários autores (Dewey, 1971; 1973; Marques, 1998; Oliveira-Formosinho, 2007) quando reconhecem que ao proporcionar-se um ambiente escolar interactivo e significativo para a criança está a contribuir-se para a sua autonomia, para o seu crescimento social e humano e, acrescentamos nós, para o seu desenvolvimento enquanto *criança-cidadã*.

Segundo os inquiridos, este ambiente pode conseguir-se se o professor

*“Trabalho[ar] a auto-estima dos alunos, sempre num ambiente positivo, de inter-ajuda e cooperação entre todos” (E6)*

*“ (...) cada aluno falar na sua vez, respeitando a ordem na sala de aula e através da orientação de um ambiente silencioso e propício.” (E7).*

Mais uma vez a preocupação com a ordem pré-estabelecida e com a boa gestão disciplinar da sala de aula associam-se à noção de um ambiente adequado e propício às aprendizagens. Algumas questões que se elevam destes discursos: Será que não há aqui uma contradição ao próprio conceito de cidadania? Será que este clima “*silencioso e propício*” é consentâneo com a ideia de práticas democráticas e de vivências de cidadania? A construção do clima vivido na escola define-se pela sua organização, funcionamento e comunicação entre todos os elementos (Paixão, 2000). Ora, parece-nos que, se a comunicação se torna inexistente não poderá haver um clima agradável e de convivência. Logo, os cânones da cidadania estarão em causa. O clima que se vive na sala de aula terá que ser “um clima de segurança e de apoio” (Jares, 2000; *cit in* Figueiredo, 2002). Um clima aprazível que seja favorecedor de um desenvolvimento social e ético dos alunos e de um ambiente de trabalho agradável, o que não se deve confundir com um ambiente opressor e limitativo.

Prosseguindo a nossa análise, três dos professores inquiridos (37,5%) fazem sobressair **o exemplo** dos adultos e das crianças como uma das estratégias que utilizam na educação para a cidadania.

*“Acima de tudo, o exemplo...” (E1)*

*“O exemplo que os alunos vêem nos comportamentos dos adultos, quer em casa quer na escola, as boas atitudes. Valorizar aspectos positivos dos alunos e dos adultos” (E2)*

*“ (...) mas o fundamental é o meu exemplo diário...” (E7)*

Parece-nos que estas falas evidenciam a importância do papel do professor enquanto modelo e mentor, que é visto pelas crianças como um exemplo a seguir. Remete-nos de imediato às origens gregas onde se aprendia a ser cidadão com os bons exemplos. Ora, o comportamento, bem como os modos de ser e de agir que o professor tem para com os seus pares e para com as crianças podem surtir algum tipo de influência nos seus alunos, de acordo com o ponto de vista destes docentes.

*“As nossas práticas têm influência nas atitudes dos alunos, pelo que é muito importante que o professor seja um espelho de bons costumes e eduque na cidadania através da cidadania.” (E2)*

Desta feita, a consonância entre as práticas exercidas e o discurso proferido pelos adultos é essencial. É muitas vezes afirmado que os professores “são modelos de cidadania para os alunos, quer o desejem ou não” (Torney-Purta; *cit in* Menezes;

1995:40). Face a isto, os professores “têm que se perceberem como referência, ter consciência de que formam através do que dizem e do modo como agem” (Figueiredo, 2002:53). De uma forma consciente ou não, os professores, bem como os adultos que rodeiam a criança, constituem-se como um exemplo, como um referencial de posturas sociais, morais e éticas. As suas acções e gestos diários são observados, apreciados e muitas das vezes reproduzidos pelas crianças. Assim, espera-se que as atitudes do professor sejam transparentes e reflectam bons hábitos e bons exemplos. O mesmo é dizer que a conduta do professor deve pautar-se por um empenho cívico exemplar. Neste sentido importa saber que práticas de cidadania é que os professores se preocupam em vivenciar nas suas aulas. Parece-nos importante que o professor tenha plena consciência disto e procure desenvolver atitudes positivas e competências para o exercício da cidadania como processo inerente de todas as aprendizagens escolares. Mais à frente analisaremos a ideia de professor como modelo no desenvolvimento de competências de cidadania nos seus alunos.

Quando questionados sobre as estratégias para abordar a educação para a cidadania em contexto escolar, três professores (37,5%) dizem fazê-lo através do **respeito pelas regras** até porque na opinião dos entrevistados, hoje em dia algumas crianças “*Pensam que não há regras e por vezes custa-me fazer com que todos ouçam o que se está a dizer.*” (E4).

As regras e o seu cumprimento é uma preocupação aparente nos discursos analisados, que deixam transparecer uma especial atenção por parte do docente, em situação de sala de aula, como podemos comprovar nas falas a seguir colocadas:

*“O cumprimento de regras e normas de boa conduta levam o aluno a saber estar na sala de aula e a respeitar os colegas. E também alerta para que sejam responsáveis e trabalhadores.”* (E2).

*“Através de regras estabelecidas no 1.º dia de aulas. ...estabelecer regras de convivência e segurança essenciais para a vida em sociedade.”* (E7).

*“(...) porque tenho uma turma de difícil comportamento, que não respeita regras...”* (E8)

Podemos depreender destes enunciados que na educação para a cidadania deve ser valorizado o cumprimento de regras estabelecidas numa co-participação e num co-entendimento entre o professor e a criança. Este conjunto de regras a aprender deixa antever a ideia de civismo. Parece existir uma espécie de co-relação directa entre a

educação e os comportamentos desejáveis. Nas entrelinhas quase que se lê a necessidade da existência de um manual de instruções para os comportamentos em público, uma vez que um professor afirma que *“Tudo tem regras e por isso há que as dar a conhecer e impô-las com maior ou menor dificuldade, tem de se conseguir...”* (E6). É um facto que as regras para estes professores são necessárias, mas importa saber como regular. Daí ser essencial regular na base da confiança e através da colaboração dos principais implicados *“pois só assim é que eles [os alunos] se podem lembrar delas...”* (E1) e respeitá-las.

É relevante que a criança conheça o regulamento da escola, as normas de funcionamento da sala de aula, mas mais importante ainda é que a criança participe na sua construção, pois só serão respeitadas se todos lhe reconhecerem um sentido prático e útil (Paixão, 2000). O mesmo será dizer que *“estabelecer e viver as regras, atitudes e valores por processos dialógicos e deliberativos duplica o seu valor educativo”* (Bolívar, 2007:170). A clareza das regras, o seu conhecimento e respeito pelas mesmas podem contribuir, segundo os inquiridos, para um clima educativo harmonioso e favorável a uma sólida formação da educação e da cidadania.

Depois de conhecidas as regras, as crianças, e na óptica de um dos entrevistados, facilmente as aplicam noutros contextos, por exemplo

*“Também nos jogos, a criança aprende a perder, a ganhar e a respeitar adversários. Na cantina, os alunos têm de ter cuidados especiais: não estragar alimentos, saber comer, utilizar os talheres para comer, não sujar. Ao aplicar normas a criança aprende a viver em sociedade.”* (E2).

A **valorização de atitudes e valores** é para cinco professores (62,5%) uma das estratégias adequadas para abordar a educação para a cidadania em contexto educativo.

*“Através da fomentação de atitudes correctas, da chamada de atenção para aquilo que não está certo e procurando levar à descoberta do caminho para corrigir.”* (E1).

*“(...) respeitar os valores e o direito de todos à escola e às aprendizagens, não existindo diferenças nem xenofobias. Há alunos que vêm cheios de preconceitos. E é na escola que têm de ser desconstruídos.”* (E6).

*“Através da importância dos valores e da reflexão dos mesmos, tais como: respeito, trabalho, educação, saber estar, solidariedade, responsabilidade...”* (E3).

*“Estimulando e dando conhecimento dos valores”* (E6).

Deduz-se destas afirmações a importância de que se revestem as atitudes, acções e valores na concretização da cidadania. Estes docentes esperam que os valores por eles transmitidos “sejam aceites pelos alunos e estes os convertam em guia para a sua vida escolar” (Figueiredo, 2005:27). Como se pode perceber, estas atitudes e conhecimento dos valores, proporcionam, na perspectiva destes entrevistados, um ambiente educativo positivo, onde o respeito pelo cumprimento das regras e dos valores se processa naturalmente, beneficiando todas as crianças de um ambiente disciplinado e regular. A educação para a cidadania é nesta perspectiva considerada como um “veículo de capacitação moral” (*idem, ibidem*: 28).

Parece-nos que a ideia de moral aqui presente é aquela que estabelece um conjunto de normas reguladoras do comportamento e atitudes dos indivíduos, fundamentais nas relações com os outros. Estas normas sugerem uma relação directa com os valores - de bem, de justiça, de liberdade – tão úteis ao relacionamento salutar. Estas normas são como uma espécie de regras comportamentais que indicam o modo de actuação em contexto educativo (e porque não também social) ditando aquilo que é bom ou mau, justo ou injusto, “...*corrigindo as atitudes incorrectas, apoiando e incentivando as correctas. [e] ...corrigindo sempre os gestos inadequados...*” (E6). Porém, é preciso fomentar uma moral reflectida e realmente vivida (Pureza, *et al.*, 2001) e, por isso, é bom termos consciência que “o comportamento humano só superficialmente se pode modelar por um sistema de punição de aspectos negativos e aspectos positivos” (*idem, ibidem*:30).

Para resumir, parece-nos que as estratégias enumeradas pelos professores entrevistados são activas, socializadoras, comunicacionais, autónomas, e potenciadoras do desenvolvimento e aquisição de competências de cidadania. Umas assumem um carácter espontâneo, surgindo em momentos pontuais, e outras apresentam um carácter intencional, são programadas e planeadas. Apesar de muitas delas enunciarem momentos de regulação da vida da turma, são estratégias que pela sua diversidade podem, se assim o professor entender, garantir “práticas reais multifacetadas” (Praia, 2001:11).

Para a aquisição dos conhecimentos, comportamentos, valores e competências de cidadania ser real e efectiva, o recurso a pedagogias, métodos e estratégias diversificados num enquadramento democrático, torna-se pedra angular em todo o processo (Conselho da Europa, 2002).

#### **8.1.1.2.4 Gestão pedagógica da educação para a cidadania no *curriculum***

Quando questionados sobre as formas de colocar em prática a educação para a cidadania, os entrevistados manifestam uma preferência pela via transversal.

A abordagem transdisciplinar é aquela que reúne um maior número de registos (72%) tendo sido citada por seis (75%) dos professores entrevistados. A abordagem disciplinar foi indicada três vezes (17%) por três dos inquiridos (25%). Neste indicador englobámos os registos que dizem respeito à educação para a cidadania integrada noutras disciplinas que compõem os *curricula* do 1.º CEB. A abordagem não formal foi referida duas vezes (11%) pelo mesmo professor (12,5%). Neste item incluímos as actividades extra-escolares que abrangem a organização curricular e o clima vivido em ambiente escolar. Estes dados vão ao encontro das conclusões apresentadas pelo estudo europeu Eurydice (2005) que refere que no ensino primário a educação para a cidadania tende a configurar-se como matéria transversal ou integrada.

Analisaremos cada uma em separado.

#### **Abordagem transdisciplinar**

A formação transdisciplinar é introduzida na educação básica pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que apresenta os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. No artigo 9.º podemos ler que “constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social, (...) a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna. Mais tarde, e com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é acrescentada ou melhorada esta definição e em vez de “formação pessoal e social” podemos ler no artigo 6.º “educação para a cidadania”. Assim, a educação para a cidadania é, por natureza legislativa, uma formação transdisciplinar. Este tipo de

formação funciona como um segmento transversal dos *currícula*, “convergingo no desenvolvimento pessoal e social do educando” (Programa 1.º CEB, 1998:26).

À formação transdisciplinar corresponde uma abordagem formal (Bîrzea, 1998, 2004) da cidadania feita em ambiente de sala de aula. A educação para a cidadania assume aqui o seu carácter transversal aos *currícula*, bem evidente nas falas dos entrevistados:

*“A cidadania poderá ser abordada em todos os conteúdos trabalhados em todas as áreas. E é isso que tento fazer em todas as aulas.” (E1)*

*“Não é necessário haver conteúdos específicos....Fala-se sempre que assim for preciso.” (E2)*

*“Não tenho conteúdos específicos. O tema cidadania é transversal a todas as áreas, mas que faz parte integrante da educação cívica do aluno.” (E4)*

*“Em quase todos, principalmente sempre que necessário. Qualquer conteúdo me serve para abordar a cidadania. Qualquer área, matemática, estudo do meio, língua portuguesa. Não é preciso esperar pelo tempo da Educação Cívica para o fazer.” (E6)*

*“Procuro fazer uma articulação entre todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. (...) existe sempre um assunto por onde se possa “pegar” para assim se trabalhar a formação das pessoas.” (E7)*

*“Em todas [as áreas]. O ministério não diz que a educação para a cidadania é um tema transversal? (...) Espontaneamente, abordo esta educação ao longo do dia, quase sem os alunos se aperceberem.” (E8)*

Depreende-se destas palavras que os nossos entrevistados dizem fazer uma articulação entre todas as áreas do *currículum*. Esta articulação parece ser normal, se considerarmos que o professor do 1.º CEB é um professor cuja actividade tem um carácter amplo e abrange todas as áreas do saber e todos os conteúdos correspondentes. Não é uma novidade, *“Aliás, é esse o papel do professor generalista. Abordar vários temas nos diversos conteúdos e nas diferentes áreas. (E1)* e deste modo contribuir para o crescimento global do aluno.

Parece-nos que os inquiridos concordam com o disposto no normativo legislativo ao considerarem que a aprendizagem da cidadania no 1.º CEB deve assumir um carácter exclusivamente transversal, devido ao ensino mais global que se faz neste nível de ensino. Porventura, este aspecto transversal pode tornar mais real a sua aprendizagem. O desejo da transversalidade da cidadania para além de possuir uma dimensão omnipresente, pode albergar um sentimento evasivo, dependendo da decisão do



professor para ser abordada (Bolívar, 2007). Neste ponto de vista, se não se proporcionarem momentos oportunos, a aprendizagem da cidadania não se efectivará. Estes momentos, e a avaliar pelas falas seguintes, são curricularmente particulares, espontâneos e um pouco reguladores.

*“Em todos os momentos que surgem exemplos de bons e maus comportamentos. Acho que não é preciso ser um conteúdo específico...” (E7)*

*“ (...) basta haver uma atitude menos boa, um comportamento menos adequado ou um assunto que suscite algum interesse aos alunos, para abordar a educação para a cidadania na sala de aula.” (E7)*

*“Não são só os gestos negativos que servem de pretexto para abordar a cidadania...não quero que fique com essa ideia...mas eles ajudam a reflectir e a não generalizar certos comportamentos.” (E8)*

*“Então, sempre que se mostra necessário devido a maus comportamentos ou atitudes reprováveis de alguns alunos com outros, esteja em que área for, abro um parêntesis para conversarmos e colocarmos tudo em pratos limpos. Depois do intervalo, normalmente há sempre casos para comentar e dar “sermões”. Às vezes não resulta, porque os alunos parece que não ouvem, mas tenta-se...” (E8)*

Parece transparecer dos discursos analisados a ideia que a educação para a cidadania se resume ao conjunto de comportamentos desejáveis ao bom funcionamento da turma. Bolívar acredita que nesta fase formativa, a intenção da educação também passa pela formação de “*hábitos de carácter*” (2007:170). Estes hábitos, na opinião do autor têm fundamento nos valores operativos que se manifestam nos comportamentos adoptados pelos alunos. Assim, fará todo o sentido que no 1.º CEB, de forma transdisciplinar, se ensinem às crianças as normas da sociedade distinguindo quais são as boas ou desejáveis e se *imprima* o sentido de compromisso por adoptá-las e respeitá-las de maneira a que se criem e consolidem os hábitos desejados (Bolívar, 2007). Desta forma a educação está a contribuir para a formação do carácter das crianças e para o crescimento da sua consciência cívica.

Resumindo, para a maioria dos inquiridos, no seio do *curriculum formal*, as exigências da cidadania atravessam todas as áreas e dissipam-se um pouco por todas as matérias.

### **Abordagem disciplinar**

Na organização do 1.º CEB estão definidos os tempos mínimos semanais para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos tendo em vista o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais. A distribuição destes tempos lectivos deve ser equilibrada ao longo da semana. Das 25 horas lectivas, o professor tem 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares não disciplinares.

A educação cívica faz parte destas áreas curriculares e é um espaço onde a aprendizagem da cidadania se pode fazer. É um espaço curricular que permite que as crianças desenvolvam atitudes, valores, competências, auto-estima, respeito mútuo, regras de convivência (Decreto-Lei n.º 6/2001). Permite também formar cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. É a este registo da educação cívica que dois dos nossos entrevistados dizem recorrer para enfatizar a cidadania, tal como podemos ler nas seguintes citações:

*“(...) faz parte integrante da educação cívica do aluno.” (E4)*

*“Através dos conteúdos que estejam relacionados com a cidadania, nomeadamente na área de formação cívica.” (E3)*

Ainda no registo do *curriculum* formal a aprendizagem da cidadania em contexto educativo faz-se também através dos conteúdos de outras disciplinas, pois na óptica do nosso inquirido *“A cidadania pode ser abordada transversalmente, mas mais concretamente em conteúdos relacionados com o Estudo do Meio, História e Formação Cívica.” (E5).*

### **Abordagem não formal**

As crianças devem participar de forma activa na vida do centro escolar. Um dos inquiridos deixa transparecer essa ideia ao referir que aborda a educação da cidadania *“...através da participação activa nos projectos da escola, como por exemplo: preservar o património, alertar para a poluição, etc...” (E3).* Estas e outras actividades

extra-curriculares permitem que as crianças tenham um contacto diferente e interventivo com o meio escolar.

Para este professor, esta *abordagem não formal*, parece ser entendida como uma medida de integração dos seus alunos na vida educativa. Parece uma preparação para o desempenho de um papel mais activo e responsável nos assuntos que dizem respeito ao funcionamento da escola. Deixa transparecer a ideia de vivência da cidadania em ambiente educativo. Acrescenta ainda que:

*“Mais do que falar em conteúdos específicos, devemos desenvolver todo um conjunto de valores que são apropriados para que os alunos interajam em todos os contextos: nas aulas, nas actividades da escola, nas reuniões, nas visitas de estudo...” (E3)*

Como só um dos inquiridos refere este tipo de abordagem, deduz-se que ela não tem a importância que é dada à abordagem transdisciplinar. Talvez por não ter sido tão divulgada ou talvez por não ter sido lembrada, o que quer dizer que não seja praticada. Existe ainda uma outra abordagem que nenhum dos inquiridos referiu que é aquela que engloba o *curriculum informal* e que se baseia nas relações com o outro em vários contextos de actuação, e a influência dos meios de comunicação social e pessoal.

#### **8.1.1.2.5 - Limitações na abordagem da educação para a cidadania**

Quando se analisam as respostas dadas à questão “Sente limitações ao educar para a cidadania?”, as opiniões dividem-se. Três dos entrevistados (37,5%) afirmam não ter quaisquer limitações

*“(...) porque tudo depende da formação das pessoas como ser humano” (E7)*

*“Porque tenho sido imparcial no meu relacionamento com os alunos e tento ajudar os mais desprotegidos.” (E2)*

A formação pessoal está aqui representada como se fosse um *handicap* essencial para a educação para a cidadania. Depreende-se que as relações que se estabelecem na escola entre alunos e professores estão dependentes das competências pessoais do docente (Zimpher e Howey, 1987; Bélair, 1998; Comellas, 2002). Logo, a maneira de ser do docente é transportada para a forma de agir, podendo o professor estabelecer relações

positivas com os seus alunos. Ao fazer isto, e na óptica dos inquiridos, parece que facilmente se educa para a cidadania.

Um outro entrevistado (E5) indica a faixa etária das crianças (6 aos 9 anos) bem como o meio envolvente onde se encontra situada a escola, como uma mais-valia na promoção desta aprendizagem, acrescentando que tudo “*está relacionado com o desenvolvimento pessoal, social e emocional*” das crianças. Depreende-se desta ideia que o meio onde a criança está inserida, pode contribuir para facilitar (ou não) a educação para a cidadania e que quanto mais novas forem as crianças, mais facilitada estará a missão do professor em educar para a cidadania.

Continuando a análise, reportamo-nos agora aos discursos daqueles docentes que afirmam sentir algumas **limitações na educação para a cidadania**. Considerámos três indicadores nesta sub-categoria: o núcleo familiar e social, com 46%; o material didático, com apenas um registo (9%) e o horário escolar e extensão dos programas com 18% de unidades de registo.

O **núcleo familiar e social** é citado por cinco professores (62,5%) como sendo uma das principais limitações à educação para a cidadania. As falas deixam antever uma falha na repercussão daquilo que se aprende na escola. Ou seja, educa-se na escola, mas depois as crianças não têm como reproduzir essa aprendizagem, porque noutros ambientes sociais, não se cultivam os mesmos valores e não se valorizam as mesmas atitudes.

O papel da escola e da família parece ser, por vezes, um processo conflituoso existindo diferenças significativas entre as práticas convencionadas pela escola e as práticas aconselhadas pela família. Há uma espécie de descontinuidade que se apresenta como uma limitação educativa, como se observa nas seguintes falas

*“ (...) às vezes os alunos convivem com pessoas e em ambientes onde reina a falta de civismo e a falta de sentido de cidadania. E depois na sala de aula e na escola fazem o mesmo. Era bom que aquilo que se aprende na escola se reflectisse mais em casa” (E4)*

*“Às vezes os alunos vivem em ambientes onde existe uma fraca cidadania, o que dificulta muito o nosso trabalho.” (E4)*

*“ (...) a maior parte das vezes não há uma continuidade desta educação em casa. Na escola dizem-se e fazem-se certas coisas que depois em casa não são valorizadas.” (E6)*

O discurso dos entrevistados reflecte a sua preocupação na alteração do papel da família, que relega para segundo plano a educação para a cidadania. É como se em casa não houvesse espaço para incluir esta educação. Está também patente a ideia de que a família não deve demitir-se da sua missão principal que é educar, mas salienta-se a desistência familiar (Tedesco, 2000) neste campo, delegando essas funções nas mãos dos professores.

O desassossego (Santos, 2000) que se faz sentir na sociedade aliado à fraca socialização (Tedesco, 2000) que nela existe, fazem com que os referenciais ideológicos se modifiquem. Sem se esperar, as fundações sociais vêm-se envoltas numa *erupção* que tarda em passar e que abala todos os seus valores e pode até “*provoca(m)[r] uma espécie de deseducação cidadã.*” (E1). Rapidamente se expande até à escola que, impávida e serena, tenta remediar as falhas *societais*.

*“A família porque na minha opinião é deles a maior responsabilidade em educar os seus filhos, mas acho que se estão a esquecer dessa tarefa e por fim a sociedade, porque as mudanças constantes a que está sujeita (...)” (E1)*

*“ (...) falta cooperação efectiva por parte de alguns encarregados de educação” (E3)*

*“Porque é mais difícil obter resultados devido às ofertas diversificadas pelas quais hoje em dia os jovens são solicitados (entre aspas). Essa dificuldade também poderá ter alguma relação com os contextos familiares, que por qualquer razão deixou de saber como educar. Razões como a falta de tempo e disponibilidade para estarem com os filhos. Tempo que deveria ser de brincadeira e de dedicação exclusiva.” (E3)*

Alguns professores deixam algumas, possíveis, soluções para colmatar esta limitação, que passa pela formação para pais e restante comunidade, mais e melhor educação para os alunos:

*“Deveria haver acções de sensibilização à comunidade.” (E3)*

*“ (...) acções de formação para os pais.” (E6)*

*“ (...) os nossos alunos não têm regras de educação, alguns nem sabem que devem respeitar o professor...precisam de ser educados a todos os níveis. Até os pais não têm educação e certamente precisavam de também eles serem educados para a cidadania.” (E8)*

O **horário escolar e programas** é outra das limitações enumeradas por dois professores (25%). Para estes é difícil conciliar os programas obrigatórios das áreas curriculares disciplinares com a leccionação da área transversal da educação para a cidadania. Com

escassez de tempo e extensão programática, as áreas beneficiadas são aquelas que ocupam uma mancha maior no horário escolar.

*“ (...) a legislação vê a educação para a cidadania como transversal e por isso é dever do professor leccioná-la, embora às vezes não tenha tempo suficiente para tratar essa educação com o aprofundamento que exige.” (A1)*

*“O tempo também é escasso, os programas curriculares das disciplinas são muito extensos e têm de ser cumpridos, por causa das provas de aferição.” (E6)*

Os exames nacionais de que são alvo os alunos no terminar de cada ciclo fazem com que alguns dos inquiridos, principalmente aqueles que leccionam o 4.º ano de escolaridade, se preocupem mais com o cumprimento regular dos programas nacionais, do que com a abordagem da educação para a cidadania, deixando-a de lado, ou para ser feita em certos momentos de aula.

O **material didáctico** é apontado por um professor (12,5%) como uma das limitações sentidas na abordagem da cidadania. Ele afirma que *“Gostava que o ministério apostasse mais nesta área e fornecesse às escolas materiais didácticos adequados para podermos trabalhar melhor.” (E6)*

O apoio material e as orientações pedagógicas são recursos que possibilitam ao professor organizar melhor actividades e projectos. A escassez de materiais didácticos parece estar a ser colmatado pelo Ministério da Educação que, em 2007, publicou a brochura Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ...Boas Práticas. Este guião pedagógico é o resultado da reflexão acerca das experiências que alguns professores tiveram no âmbito da cidadania em contexto educativo e que pretende ser um guia para outros docentes. Apresenta-se, “com a pretensão de demonstrar o trabalho feito e com essa demonstração produzir efeito multiplicador e estimular a apetência pelo desenvolvimento de competências para a cidadania.” (Evaristo [introdução] Afonso, 2007:5) em contexto educativo.

Este guião pode representar uma mais-valia para aqueles professores que se sentem um pouco desmotivados ou que não conseguem encontrar soluções adequadas à prática de cidadania que desejam.

## **8.1.2 CONCEPÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA**

O objectivo desta macro-categoria é analisar quais as concepções dominantes entre os entrevistados acerca da noção de competência e da sua importância para o desenvolvimento de competências de cidadania nos seus alunos. Conhecer as suas concepções sobre este tema significa acreditar que os docentes constroem as suas realidades de acordo com o que pensam sobre o assunto e dessa forma transportam-nas para a sua prática profissional.

Analisemos em seguida o texto produzido pelos entrevistados.

### **8.1.2.1 Conceito de competência**

O vocábulo competência entrou no dia-a-dia escolar há relativamente pouco tempo. Foi com a reorganização educativa, em 2001, que em Portugal a competência começou a fazer parte integrante da vida escolar. Fala-se de competências, mas o seu verdadeiro significado está envolto em dúvidas e é gerador de discussões. São, no entanto, vários os autores que o tentam esclarecer e até simplificar (Le Boterf, 1994, 1997, 2005; Audigier, 1998, 2000; Perrenoud, 1999, 2000, 2001, 2002; Comellas, 2002; Rey, 2002; Jonnaert, 2002; Contreras, 2002; Dolz e Ollagnier, 2004; Rychen e Tiana, 2005; Alberici e Serreri, 2005; Zabala e Arnau, 2007). Os nossos colaboradores foram convidados a dizerem o que pensam sobre este *fascinante* conceito.

Como podemos observar no quadro a seguir proposto (quadro 16) surgem três indicadores do *corpus* discursivo analisado. Ter capacidade é aquela que reúne um maior número de citações o que corresponde a 64% de unidades de registo. Foi também aquela que foi indicada por mais docentes (sete), com um total de 87,5%. Com 18% dos registos aparece a noção de competência associada às valências pessoais e a ideia de competência como uma qualidade. Estes indicadores foram citados por dois docentes (25%) cada um.

**Quadro 16 Epítome da categoria "noção de competência"**

CATEGORIA C – NOÇÃO DE COMPETÊNCIA					
SUB-CATEGORIA	INDICADORES	U.R.		U.E.	
		F	%	N=8	
				F	%
C1. Conceito polissémico	C1.1 É ter capacidade	7	64	7	87,5
	C1.2 É ter qualidade	2	18	2	25
	C1.3 Valências pessoais	2	18	2	25
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>11</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Sobressai da análise a ideia de competência como um conceito polissémico, onde importa ter capacidade para resolver problemas (E5, E7, E8), desempenhar tarefas (E1, E4, E6) e ter habilidade para fazer coisas bem (E1, E8) como podemos comprovar nas falas seguintes

*“A capacidade maior ou menor que as pessoas têm para o desempenho de determinadas tarefas. É um conjunto de qualidades que o ser humano possui para serem usadas em qualquer altura desde que sejam precisas.” (E1)*

*“ (...) é a capacidade para observar e resolver qualquer assunto.” (E5)*

*“ (...) é a capacidade que se tem para desempenhar qualquer função ou saber” (E6)*

*“Competência é um agrupamento de saberes e capacidade de resolução de resolver os “problemas” que surgem.” (E7)*

*“Competência é a qualidade de conseguirmos fazer bem alguma coisa. É ter a capacidade de dar respostas válidas e sermos capazes de alcançar aquilo que queremos fazer.” (E8)*

Depreendemos destes testemunhos que para o grupo estudado a noção de competência está na ordem do *saber-agir* em situações complexas e *interagir* no sentido de tomar decisões para fazer face aos problemas que poderão surgir. Este *saber-agir* requer iniciativa, manifesta-se numa acção ou num conjunto de acções que são finalizadas com uma atitude e que tem sentido para quem a faz tornando-a *“necessária para um bom desempenho em determinada área” (E4)*.

A relação da competência com a transferência de saberes, reportando-se a um dos critérios referidos por Le Boterf (1994, 1997, 2005) e Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002) relativamente à sua operacionalização é visado no testemunho seguinte que assevera que ter *“Competência é ser capaz de desenvolver actividades, transferir o conhecimento, generalizar o saber.” (E2)*. Parece-nos que o conceito de competência é



aqui entendido como “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2001<sup>c</sup>:13). Os autores, bem como este entrevistado, acreditam que uma competência deve estar sempre aliada a vários saberes e que quando accionados na hora certa, auxiliam a concretizar uma acção. Esta transferência ou mobilização de saberes efectua-se sempre que se reintegra uma aprendizagem numa situação diferente daquela em que se produziu (Le Boterf, 2005). A efectivação desta mobilização mostra se a pessoa é ou não competente.

Uma outra noção de competência aparece associada às valências pessoais que na opinião dos nossos entrevistados torna a pessoa mais competente. Dão assim a entender que são certas *qualidades* pessoais que fazem com que uma pessoa seja mais ou menos capaz de agir na complexidade e “*Por isso umas pessoas são mais competentes que outras. E nem todas as pessoas são competentes nas mesmas áreas.*” (E6). De facto, diferentes pessoas possuem diferentes competências, são as competências reais (Le Boterf, 2005) que são fruto das construções únicas e particulares de cada um. Mediante uma determinada situação-problema cada pessoa agirá de acordo com a combinação dos seus próprios recursos.

Estas *valências positivas*, na opinião do entrevistado “*suportam o perfil de uma pessoa*” e podem ser: “*exigência, ser trabalhador honesto, assiduidade, pontualidade, ter espírito de investigação, procurar a formação contínua e ser reconhecido pelos outros.*” (E3). Parece-nos que esta ideia de ser reconhecido pelos outros nos aponta na direcção de ser reconhecido como competente, pois ao exteriorizar uma acção ou uma atitude para resolver um determinado problema e ter sucesso, o outro envolvido na questão, considera essa pessoa competente. Ter competência é, nas palavras de Rey (2002:25), “uma excelência que reconhecemos no outro”.

### **8.1.2.2 Competências de cidadania**

Nesta categoria seleccionámos registos que nos indicaram 3 sub-categorias (quadro 17): (i) competências do professor comprometido com a educação para a cidadania, com um total de 17 unidades de registo e três indicadores, (ii) o professor enquanto “veículo de

transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania, com dois indicadores e 11 unidades de registo e (iii) o professor cidadão, com três indicadores e 10 unidades de registo.

Analisaremos em seguida cada uma das sub-categorias em particular.

### Quadro 17 Epítome da categoria "competências de cidadania"

CATEGORIA D – COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA					
SUB-CATEGORIA	INDICADORES	U.R.		U.E.	
		F	%	N=8	
				F	%
D1. Competências do professor comprometido com a educação para a cidadania	D1.1 Competências pessoais	6	35	5	62,5
	D1.2 Competências sociais e relacionais	9	53	6	75
	D1.3 Competências científicas	2	12	1	12,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>17</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
D 2 O professor enquanto “veículo de transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania	D2.1. O professor como modelo	8	73	5	62,5
	D2.2. O professor como orientador	3	27	3	37,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>11</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
D3. O professor cidadão	D3.1 Responsável e empenhado	4	40	4	50
	D3.2 Um bom cidadão	4	40	4	50
	D3.3 Um formador	2	20	2	25
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>10</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

#### 8.1.2.2.1 Competências do professor comprometido com a educação para a cidadania

Quando questionados sobre as competências de cidadania que o professor comprometido com a educação para a cidadania deveria ter, cinco professores (62,5%) apontam as **competências pessoais** (ou interpessoais) como fundamentais. São competências intrínsecas à pessoa, umas que se vão adquirindo ao longo do tempo e outras que se vão aprimorando. Ora, se só se aprende cidadania pela cidadania, é neste caso “(...) *imprescindível ser-se um bom cidadão*”(E1) e “*Ser bem educado...*” (E2). Deduz-se das respostas apresentadas que as competências pessoais prendem-se essencialmente com as dimensões do “*saber estar, saber ser, saber pensar...*” (E6) também difundidas por Delors *et al.* (1996) que, por sua vez, são capazes de construir relações interpessoais positivas. Nesta dimensão, as características pessoais do docente

intervêm e reflectem-se no contexto educativo e nas relações com os seus pares. As características individuais e particulares de cada um fazem com que a pessoa seja mais responsável, mais confiante (Zimpher e Howey, 1987).

Outros exemplos são citados, ora vejamos, para os nossos entrevistados é necessário para educar para a cidadania ter:

*“Uma mente sã, bem formada moralmente e capaz de se colocar no lugar do outro.” (E1)*

*“ (...) ter espírito aberto, flexível, democrático e crítico...” (E3)*

*“ (...) a capacidade de ajudar, a compreensão, o sacrifício e a solidariedade... e a justiça, entre muitas outras...” (E6)*

*“ (...) ser verdadeiro, humano e solidário, por exemplo.” (E8)*

Antevemos destes discursos que o percurso profissional de cada professor é marcado pelas suas experiências de vida, pelas suas motivações, pelo modo de pensar do professor, pelas crenças que transportam, pelos valores que respeitam. E por isso a sua actuação está condicionada pela sua maneira de ser, pelas suas competências pessoais, pela sua construção enquanto pessoa, pela maneira como se percebe a si própria. Ora, para compreender os professores e as suas práticas, há que começar por conhecer as suas vidas, as suas escolhas, as suas contingências e as opções individuais (Sarmiento, 2009<sup>c</sup>). Assim, acredita-se que a prática pedagógica e a acção reflexiva que o professor efectua, são influenciadas pelas interacções que aquele realiza em contextos variados, como é o caso da escola e da sociedade e também pelos diferentes papéis sociais que assume. Daí ser relevante o contributo das competências pessoais na construção da sua identidade profissional.

Continuando a análise, seis professores (75%) referem que essas competências devem pertencer à dimensão das **competências sociais e relacionais**. São enumeradas essencialmente *“Competências que se pautem pelos valores, pelo respeito mútuo, pela ética, pelas boas atitudes, no fundo competências com grande significado ético, humano e social.” (E8)*.

São competências úteis ao bom funcionamento em grupos socialmente heterogéneos (DeSeCo, 2004), o que implica que se trabalhem aspectos directamente ligados com a cooperação, com o relacionamento com os outros e com a capacidade de gerir e resolver

problemas. Envolve a questão das relações pessoais não estarem desprovidas de vínculos sociais e afectivos. Implica também, na opinião dos entrevistados

*“ (...) saber aceitar e conviver com a diferença e a multiculturalidade.” (E3).*

*“Ser respeitadora, capaz de cumprir as leis impostas, respeitar as diferenças entre as comunidades.” (E5)*

*“Conhecer direitos e deveres, compreender que se pode ter influência e marcar a diferença; saber que pode ter um papel activo na comunidade e saber transmitir valores.” (E5)*

*“ (...) [haver] espírito de mútua ajuda entre alunos e professor, saber viver em sociedade e aplicação das regras básicas da vida em sociedade dentro da sala de aula.” (E7)*

O respeito pelas leis determinadas, a transmissão de valores e o agir de acordo com as regras no sentido de as usar e trabalhar em prol do bem comum, enfim, uma educação cívica, parece-nos uma preocupação efectiva do grupo de trabalho, pois é sempre referenciado ao longo de quase todas as entrevistas, num lugar ou noutro. Deste quadro, parece-nos que fazem parte as competências de natureza cognitiva situada ao nível do conhecimento de carácter jurídico-político (Audigier, 2000) quando se referem essencialmente ao conhecimento e respeito das regras de convivência, normas de conduta e direitos e deveres do cidadão.

As competências sociais (Audigier, 2000) são “particularmente relevantes para a criação do chamado capital social” (DeSeCo, 2004:40) e tornam-se eficazes quando se interage com os outros. Entenda-se que este capital social diz respeito, grosso modo, às redes de relações de conhecimento e normas estabelecidas que facilitam a coordenação e cooperação para o bem comum. A participação activa e a intervenção responsável são aspectos também visados pelos nossos colaboradores, como sendo essenciais ao professor comprometido com a promoção da cidadania, como testemunham as seguintes citações:

*“ (...) saber estar e participar intensamente na vida da escola e da sociedade, com responsabilidade.” (E2)*

*“ (...) atenta ao que se passa no mundo, conhecedor dos seus direitos, mas também dos seus deveres e que revele disponibilidade para intervir, sempre que seja necessário. A apatia é inimiga da cidadania.” (E4)*

*“ (...) Da ordem social e ética: [ter] respeito, espírito de inter-ajuda, partilha... da ordem política: participação activa, democrática e responsável...” (E8)*

Daqui pode depreender-se que o professor não pode ficar à margem daquilo que se passa ao lado do seu contexto de trabalho. Ele como pessoa e educador tem uma responsabilidade acrescida na concretização de acções que envolvam toda a comunidade educativa e mais além. Na construção de um ambiente potenciador de cidadania, ele deverá ser “(...) *uma pessoa dinâmica e interventiva na sociedade.*” (E4). Na opinião deste colaborador, “*Um professor com estas características não tem dificuldade em fazer compreender aos seus alunos o que é cidadania e os valores e atitudes que lhe estão subjacentes.*”

Parece-nos também que estas competências, quer as pessoais, quer as sociais e relacionais, para além de prepararem para as práticas de cidadania, conduzem-nos ao autor autónomo (Perrenoud, 2001). O sujeito autónomo é aquela pessoa que é capaz de agir por si em diversos contextos sociais, evitando estar à sombra das atitudes e decisões dos outros. Desta feita, um professor autónomo, pensamos, é aquele que também consegue fazer que os seus alunos sejam autónomos na construção do conhecimento e na gestão da aprendizagem.

Um outro docente refere ainda as **competências científicas** e a importância de dominar os conteúdos programáticos. É nas palavras deste inquirido relevante que o professor esteja informado acerca do que se passa na sociedade, tendo noção da realidade local, mas também universal. Deste modo,

*“O fundamental é que o professor tenha uma cultura científica e que esteja atento, não só ao que se passa à sua volta, mas também no mundo. (...) O professor deve ser uma pessoa bem informada, com um leque alargado de conhecimentos”*(E4)

A cultura científica é um conceito que circunscreve vários domínios do meio social e da vida social. Passa pelo exercício democrático e pleno da cidadania e estende-se à educação, qualificação e formação, bem como ao desenvolvimento económico e social e à qualidade de vida das pessoas. É uma dimensão fundamental no desenvolvimento e na modernização da sociedade contemporânea e deduz-se que para este entrevistado, talvez pela abrangência do conceito, se torne pertinente enquadrá-la na promoção da cidadania em ambiente escolar.

No nosso parecer, todos estes domínios das competências são potenciadoras de desenvolvimento de competências de cidadania nos educandos. Ao tê-las, mais

facilmente se fazem adquirir o que no nosso ponto de vista, permite auxiliar a criança a escolher, de forma autónoma e informada, qual o caminho de participação e envolvimento social mais favorável, de acordo com as suas preferências, referenciais e motivações.

### 8.1.2.3 O professor enquanto “veículo de transmissão e desenvolvimento” de competências de cidadania

Quando questionados sobre se se consideravam *veículos* de transmissão e desenvolvimento de competências de cidadania, todos os oito docentes responderam afirmativamente. Parece que para os respondentes a aprendizagem da cidadania faz parte integrante do contexto educativo e como tal, é determinante que o professor se transforme num *mensageiro* favorável à promoção de competências de cidadania. Assim, os docentes afirmam que:

*“Na minha profissão não poderia ser de outra maneira ou forma. Digamos que é uma missão que o professor tem. Eu tenho que ajudar a desenvolver essas competências nos seus alunos, para eles serem bons cidadãos e poderem ter voz activa na sociedade em que estão inseridos.” (E6)*

*“ (...) enquanto pessoa e pertencente a uma sociedade, consigo transmitir aos que me rodeiam o que eu entendo por ser uma boa cidadã.” (E7)*

A forma encontrada para fomentar e desenvolver as competências de cidadania passa, na opinião dos entrevistados, pelo exemplo dos professores (73%), sendo indicado por cinco docentes (62,5%), e pela orientação pedagógica (27%) que foi referida por três dos inquiridos (37,5%).

Mais uma vez, a ideia do **professor como modelo** e como exemplo de boas virtudes, é referido no sentido de ser uma maneira de fazer desenvolver nos outros competências de cidadania, como podemos comprovar nas seguintes falas:

*“Procuro dar bom exemplo e fazer com que os meus alunos sejam bons cidadãos.” (E1)*

*“Porque o principal veículo de transmissão de cidadania é o exemplo, o é a relação de respeito e amizade que mantenho com toda a comunidade educativa.” (E2)*

*“O professor tem de ser um modelo na instituição. Penso que a minha actividade se pauta por um sentido de responsabilidade e na sociedade julgo ter um comportamento muito correcto, sou respeitadora e correcta.” (E3)*

*“Aquele velho ditado “faz o que eu digo, não faças o que eu faço” não se adapta à educação, bem pelo contrário...mais que uma palavra, o gesto do professor é essencial...e ninguém dá aquilo que não tem. Ora se eu sei que posso fazer desenvolver competências de cidadania nos meus alunos, só tenho que lhes mostrar o caminho e ser um espelho de virtudes e boa educação.” (E7)*

*“(...) Pois sei que o professor ainda é um exemplo para o aluno. Se quero que os meus alunos desenvolvam mais competências de cidadania, por exemplo, tenho de pelo menos, em sala de aula, ser um bom professor, um modelo a seguir.” (E8)*

Ao recorrerem a esta imagem do professor como modelo, parece-nos que os nossos entrevistados pretendem demonstrar que aquilo que eles oferecem às crianças durante a prática lectiva, está sujeito a ser uma referência ou a servir de inspiração para as próprias crianças. Deduz-se que esta prestação do professor, não será a de um guia espiritual, nem de catequista, mas sim a do contacto com uma pessoa credível, enquanto ser humano complexo e actor social, com qualidades, mas também com defeitos (Perenoud, 2002<sup>b</sup>). Este contacto poderá ser primordial na formação de cidadãos responsáveis, esclarecidos, cumpridores das suas obrigações e conhecedores dos seus direitos, sobretudo pelo exercício permanente do exemplo e da virtude pessoal. O comportamento do professor é observado diariamente pelas crianças e é facilmente imitado, até nas brincadeiras do faz-de-conta; as crianças gostam de *vestir a pele* de professor. Tendo esta noção, a postura do professor deverá, na perspectiva dos inquiridos, *“(...) ter atitudes transparentes e [ter] uma conduta exemplar.” (E8).*

“Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos” (Perrenoud, 2003:23), só a simples comunicação torna-se infrutífera. Esse desenvolvimento é possível através de práticas de cidadania, dentro e fora da sala de aula, fomentadas por propostas de origem diversificada e a partir de diversas situações em que aquelas se adquirem. A sua construção terá de ser estimulada e efectivamente praticada. Por isso é recomendável uma conformidade na relação entre a prática e a teoria, entre aquilo que se faz e aquilo que se diz.

Salienta-se também a importância da prática pedagógica para a aquisição e desenvolvimento de competências de cidadania, uma vez que os auscultados

consideram que é (também) durante a prática e pela prática que os alunos tomam consciência do seu papel enquanto cidadãos, como testemunham as seguintes citações.

*“A prática pedagógica forma o cidadão fazendo com que ele tenha voz e o torne consciente dos seus direitos, deveres e responsabilidades.” (E5)*

*“É com as práticas que se aprende... e no dia-a-dia da escola, só com as práticas é que os alunos aprendem. Acho que a prática profissional do professor é responsável por reproduzir certas atitudes e até estereótipos sociais. Os alunos tendem a imitar aquilo que o professor faz ou diz e por isso a sua prática deve ser feita na cidadania de forma a promover o aluno-cidadão. O aluno passa mais tempo na escola do que em qualquer outro local e por isso aquilo que vê e ouve na escola ser tão importante para fomentar essas competências nos alunos.” (E8)*

Outros entrevistados consideram que conseguem fazer desenvolver competências de cidadania, através de uma **orientação pedagógica** mais específica.

*“Tento fazer com que os meus alunos participem na realidade que nos cerca, sintam vontade de ser úteis aos outros, que sejam tolerantes, que não se mantenham indiferentes perante a pobreza, a exclusão social, o racismo, em suma, dos grandes problemas do nosso tempo.” (E4)*

*“Acho que, actualmente e face ao panorama social, é responsabilidade dos professores ajudar as crianças a conhecer o mundo que os rodeia, a conviver com todos e a tomarem posições críticas... Diz o povo que de pequeno é que se começa, não é?” (E8)*

Esta orientação perspectivada nestas falas é como se fosse uma chamada de atenção do professor ao aluno, para este ficar atento ao que se passa em seu redor. É como se fosse uma espécie de campanha que alerta para os problemas do quotidiano e para assuntos de interesse comum, o que faz com que a criança se sinta parte integrante da sociedade e nela queira participar. Ele organiza as situações de aprendizagem, torna-se inventor, animador e gestor de situações concretas de formação (Perrenoud, 2002<sup>b</sup>). Neste sentido, parece-nos que o professor é facilitador do conhecimento, suscitador do interesse e estimulador da iniciativa dos alunos.

#### **8.1.2.4 O professor cidadão**

Quando questionámos os professores sobre como seria o professor cidadão, as suas respostas agrupam-se em três indicadores: ser responsável e empenhado com 40% das unidades de registo; ser um bom cidadão que foi citado por metade dos professores, e



ser um formador com 20% de registos e tendo sido apontado por dois professores (25%).

O professor cidadão, segundo os respondentes, deverá ser essencialmente **responsável e empenhado**. Responsável por uma educação favorecedora de uma pedagogia mais humanista “(...) *e empenhado na educação do pequeno cidadão que tem entre mãos.*”(E8). Neste indicador encontramos várias características enumeradas pelos entrevistados. Há, no entanto, uma proximidade entre elas, pois todas pertencem à dimensão ética e moral e à dimensão pessoal e social. Apontam para características holísticas, potenciadoras de uma imagem mais democrática e cidadã, da profissão do professor.

*“Um professor capaz de praticar a cidadania, capaz de promover relações saudáveis na comunidade escolar, com espírito de entreaajuda, capaz de ouvir e de dar boas sugestões para o bom funcionamento da instituição.” (E1)*

*“Será um professor exigente, responsável a vários níveis. A nível escolar e institucional, a nível social e ético; a nível relacional e humano (E2)*

*“Será um professor responsável, empenhado, que tem respeito pela heterogeneidade, pelas diferenças individuais (...) tem que saber comportar-se, será respeitador, tolerante e correcto.” (E3)*

À tarefa de educar acrescem várias responsabilidades e exigências. O professor tem obrigatoriamente que fazer escolhas ideológicas durante a sua prática pedagógica. Ou seja, conforme a ideia de sociedade que o professor tem e o modelo de ser humano que é ou imagina, assim determinará o seu papel e a sua prática educativa. Desta forma, os entrevistados consideram que **ser um bom cidadão** é ser “*Simplesmente professor e simplesmente cidadão.*” (E6). Outros pensam que não se deve dissociar o professor do cidadão, uma vez que “*O professor é só um, penso que não podemos separar ou dividir o professor em duas pessoas, o educador e o cidadão. A pessoa é um todo indivisível, quer seja na escola, em casa ou na comunidade.*” (E4)

A ideia de professor exemplar também está aqui contemplada. Para alguns docentes (E2, E3, E6, E8) o professor cidadão será um bom exemplo quer para a comunidade educativa quer na sociedade. “*Será, antes de tudo, um excelente cidadão.*” (E8). Ou seja,

*“Será aquele que procura não só dizer, como fazer a que está certo. Será aquele que não julga nem critica sem uma base sólida e verdadeira. Será aquele que rege toda a sua prática educativa por valores e indicadores de uma boa conduta. Será o professor ideal para fazer frente às constantes mudanças educativas.” (E8)*

Deverá também, e num registo mais formal, **ser um formador** de atitudes, de consciência crítica, de posturas cívicas. Nas palavras dos entrevistados, *“Deverá ser formador, transmissor de valores e atitudes dentro e fora da sala de aula, independentemente da parte didáctica.” (E5)*. O professor cidadão deverá também formar para a diversidade, ser uma espécie de mediador intercultural (Perrenoud, 2002<sup>b</sup>) fazendo com que haja uma coexistência pacífica e que todos compreendam o outro. Assim, *“O professor cidadão deverá proporcionar contactos com diferentes civilizações e com diferentes maneiras de pensar: educar e formar para a pluralidade e segurança...” (E7)*.

#### **8.1.2.5 Desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos**

As competências são claramente aprendidas durante uma prática de vida, elas são o resultado da educação em termos gerais e não só da escolaridade (DeSeCo, 2004). Porém, há competências que são desenvolvidas e cultivadas na escola. Pensamos que as competências de cidadania são um exemplo, a par com outras competências curriculares, (como a capacidade de comunicar com os outros, competências matemáticas básicas e numeracia, literacia informática e competência ao nível dos meios de comunicação e capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo) e com competências extra-curriculares (como as competências metacognitivas, intrapessoais, interpessoais e posicionais) (DeSeCo, 2004).

Quando questionados sobre se se apercebem que os seus alunos estão a desenvolver competências cidadãs todos os professores responderam afirmativamente, dizendo que isso acontece nas diversas situações de sala de aula e no quotidiano das crianças.

Como se pode verificar no quadro a seguir indicado (quadro 18) aparecem três indicadores denunciadores do desenvolvimento destas competências, são eles: nas atitudes, comportamentos e conversas, com uma percentagem de 62% das citações; no

contacto com os outros com 4 unidades de registo num total de 25% e na transmissão de informação, com 13 % dos registos.

**Quadro 18 Epítome da categoria "desenvolvimento de competências pelos alunos"**

CATEGORIA E - DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA PELOS ALUNOS					
SUB-CATEGORIA	INDICADORES	U.R.		U.E.	
		F	%	N=8	
				F	%
E1. Em situação de sala de aula e no quotidiano	E1.1 Nas atitudes, comportamentos e conversas	10	62	7	87,5
	E1.2. No contacto com os outros	4	25	4	50
	E1.3 Na transmissão de informação	2	13	2	25
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>16</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

A maior parte dos professores (87,5%) diz notar o desenvolvimento e a aquisição de competências de cidadania nos seus alunos principalmente na modificação das suas atitudes, que vão melhorando a relação com os adultos e com os seus pares. Para os entrevistados a aquisição de competências faz-se notar através da mudança de comportamento e da adopção de gestos mais justos e reflectidos; ou seja, “*São críticos quando se verifica qualquer injustiça ou qualquer atitude menos correcta.*” (E2). E este desenvolvimento consegue-se também, no entender dos inquiridos

*“Através da partilha, do respeito e da cooperação.” (E5).*

*“ (...) através da transmissão de valores na educação.” (E7)*

Nesta linha de pensamento, os valores voltam a ser introduzidos no discurso como sendo fundamentais para o bom desenvolvimento integral da *criança-cidadã*. A aquisição de valores é um processo que se inicia logo no ambiente cultural que a família adopta, sendo esta a primeira influência das atitudes e valores que a criança irá transportar. Mas esta influência não termina em casa, ela estende-se à escola e também à sociedade onde a criança está inserida. Logo, e reportando-nos aos discursos proferidos, o conhecimento de (novos) valores, a sua aquisição e interiorização podem contribuir para um harmonioso desenvolvimento de competências de cidadania na criança.

As situações em sala de aula são as mais visadas, talvez pelo tempo que as crianças passam diariamente dentro desse espaço com os seus colegas e o professor. O recreio

também é referido, talvez por ser um espaço privilegiado de interações sociais, propício ao desenvolvimento de competências de cidadania.

*“Em situações de aula, no recreio e em visitas de estudo e passeios escolares. Observando as suas atitudes e maneiras de agir com os colegas, professores e funcionários da escola.” (E3)*

*“Desde que entram na sala, através da disposição da sala de aula, às correcções aos comportamentos verbais, e sei lá...às posturas que adoptam quer na sala de aula, quer no recreio com as outras crianças.” (E7)*

Outros professores deixam antever que basta observar os alunos nas suas actividades diárias para poder saber se eles estão a desenvolver e a adquirir novas competências de cidadania. A convivência entre as crianças, os seus pares e os adultos, conjuntamente com a percepção de torná-las mais solidárias com os outros e mais responsáveis por assuntos que as rodeiam são também aspectos denunciadores de um desenvolvimento de competências de cidadania, como comprovam as seguintes citações:

*“Em qualquer momento. Quando um aluno se preocupa com o colega que está doente, ou com o outro que não trouxe lanche, ou com aquele que não separou o lixo, ou com a torneira que ficou aberta, ou a luz que ficou acesa...” (E4)*

*“Desenvolvem-se no dia-a-dia na convivência com os outros, na resolução de problemas e dilemas que possam existir.” (E7)*

*“Desenvolvem-se no contacto com os outros, na convivência saudável, nos pequenos gestos diários, e ...sei lá...na acção que desenvolvem diariamente quer com os adultos, quer com os seus pares.” (E8)*

Da generalidade dos discursos, podemos verificar que gradualmente os alunos vão adquirindo e desenvolvendo competências de cidadania, principalmente no que diz respeito à distinção entre certo e errado, à adopção de atitudes solidárias e correctas, no respeito às regras da escola e da democracia.

Deduz-se da análise a esta categoria que do desenvolvimento destas competências emanam contributos que se situam ao nível das atitudes e hábitos positivos de relação, de cooperação e de autonomia, ao nível da construção da cidadania democrática, na medida em que ajudam a formar cidadãos mais preparados para a vida em democracia.

Note-se que para que este desenvolvimento de competências de cidadania aconteça é importante que os professores modifiquem as suas práticas e assumam a cidadania e a sua aprendizagem como uma das prioridades da prática pedagógica. É importante, pois,

“que seja propiciada uma aquisição contínua de novas capacidades, informações e meios de realização” (Silva, Azevedo e Fonseca, 1999:218) desta educação em contexto educativo.

### **8.1.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES**

A formação dos professores é um processo evolutivo, dinâmico e de apelo a actualizações constantes. A formação inicial é uma preparação para a entrada na profissão. É apenas uma primeira etapa num extenso e incessante processo de formação profissional. A formação contínua é entendida como complemento à primeira formação e para os inquiridos é relevante pois “...há sempre necessidade de alargar, enriquecer e até mudar os nossos conhecimentos face ao mundo em que vivemos, e às mudanças que se operam.” (E3). Depois da formação inicial e no decorrer da experiência passada em terreno educativo, importa analisar necessidades e reconhecer as áreas ou temas em que haja algum tipo de insegurança. Importa continuar a formação no sentido de contribuir para o aumento da qualidade docente.

Todos os docentes entrevistados fizeram um percurso formativo que, na sua opinião, ainda não terminou. O que nos dá uma ideia de formação ao longo da vida profissional. Das conversas informais que tivemos com os inquiridos, salientamos o facto de todos se preocuparem com uma formação que acompanhe o seu trajecto profissional, ajudando a colmatar falhas ou necessidades mais específicas. Todos dizem administrar e gerir a sua formação continuada, da melhor forma possível, como aconselha Perrenoud (2000).

Ora, com esta macro-categoria pretende-se descortinar o entendimento dos professores em relação ao seu percurso formativo e às necessidades sentidas no que diz respeito às mudanças legislativas que determinam mudanças significativas na prática pedagógica. A introdução nos *curricula* da nova área curricular não disciplinar de formação cívica e o cunho transversal da educação para a cidadania pode trazer alguma volubilidade no trabalho do professor. Quisemos então saber se todas estas novidades curriculares trouxeram algum tipo de necessidades de formação para que os docentes se sintam mais preparados para a leccionar. Mas antes quisemos também perceber se a formação inicial

os tinha prevenido para estas questões de cidadania e de que modo é que esta é potenciadora do desenvolvimento de competências.

Surgem da análise dos discursos proferidos pelos docentes, três sub-categorias (quadro 19). A primeira diz respeito à responsabilidade da formação inicial no desenvolvimento de competências, a segunda está relacionada com a educação para a cidadania na formação inicial e a terceira mostra fontes de aquisição da formação em educação para a cidadania.

**Quadro 19 Epítome da categoria "percurso formativo do professor"**

CATEGORIA F – PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR					
SUB-CATEGORIA	INDICADORES	U.R.		U.E.	
		F	%	N=8	
				F	%
F1. Formação inicial e o desenvolvimento de competências	F1.1 Responsabilidade da formação inicial	8	100	8	100
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>8</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
F2. A educação para a cidadania na formação inicial	F2.1 Preparação específica	4	33	4	50
	F2.2 Falta de formação adequada	3	25	3	37,5
	F2.3 Lacunas sentidas na formação inicial	5	42	5	62,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>12</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
F3. Fontes de aquisição da formação em educação para a cidadania	F3.1 A auto-formação	4	22	4	50
	F3.2 Formação contínua	4	22	4	50
	F3.3 Experiência adquirida com a prática	5	28	5	62,5
	F2.4 Variadas fontes	5	28	5	62,5
<b>Total da sub-categoria</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Vejamos o que nos dizem os professores entrevistados, sobre o seu percurso formativo.

### 8.1.3.1 Formação inicial

Quando questionados os docentes sobre se na sua opinião a instituição de formação inicial poderá ser responsável pelas competências desenvolvidas pelo professor, as respostas são mais ou menos unânimes ao considerarem que a formação inicial deve ser responsável na preparação para o desenvolvimento de competências uma vez que:

*“ (...) as aprendizagens na formação inicial marcam o professor para a sua vida profissional. Estas aprendizagens são também conceitos que nos tornam cidadãos verdadeiros ou seja melhores cidadãos.” (E2).*

*“A formação inicial é marcante, aparece numa altura em que se está a formar a nossa personalidade, por isso o professor tem de contribuir positivamente para as competências dos seus alunos.” (E6)*

Há aqui uma espécie de ajuste ao que está determinado e a esperança de uma formação global e integral por parte da instituição formadora. A instituição formadora, para estes docentes, deverá proporcionar oportunidades para crescerem como profissionais, facilitando-lhes o acesso aos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências.

No entanto, outros inquiridos advertem para o facto da formação inicial só por si não ser suficiente, o que indica a procura de outras formações para efectivar o desenvolvimento de mais e renovadas competências, como podemos ler no seguinte testemunho:

*“Não é por não ter desenvolvido algumas competências durante a formação inicial que o professor não as possa adquirir mais tarde, no decorrer da sua prática pedagógica. É só analisar as suas necessidades e investir na sua formação. O professor não pode ficar agarrado às competências que adquiriu durante o curso, porque elas até já podem estar em desuso, ou podem até não ser as melhores para o ensino actual. A reciclagem de conhecimentos deve ser uma das maiores preocupações do professor comprometido com um ensino de qualidade.” (E8)*

Parece que este entrevistado está a referir-se à ideia de formação inicial como um processo incompleto e inacabado, preconizando o sentido de uma aprendizagem ao longo da vida, de uma formação holística, o que poderá contribuir para um melhor desenvolvimento profissional e para uma educação com qualidade.

Outros inquiridos consideram que a formação inicial, apesar de não poder ser a única responsável pelo desenvolvimento de competências, tem influência na forma como o professor pode ficar preparado para o exercício da sua profissão e encara o seu ofício.

*“Pode não ser a única responsável mas poderá ter um papel muito importante se procurar formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, bem informados e capazes de intervir no meio onde vivem.” (E4)*

*“Não considero que a instituição de formação inicial seja responsável por essas competências, mas têm influência. Se uma instituição só der importância à parte teórica e mais científica do curso, descurando, por exemplo, as práticas, o professor tem mais aptidão para os conteúdos teóricos. O mesmo acontece com o desenvolvimento de competências.” (E5)*

Por outro lado, dois docentes, embora admitindo a responsabilidade da formação inicial na aquisição de competências, preferem dizer que a sua formação pessoal e os valores que prezam, são determinantes nesse desenvolvimento e na aquisição de novas competências. Assim,

*“Pode, mas mais importante que a formação são os seus valores pessoais. Um professor que é muito bom a nível científico-pedagógico, pode não o ser a nível de relações pessoais.” (E1)*

*“Se uma pessoa entra numa instituição onde é suposto fornecerem-lhe formação e competências para desempenhar a função de professor, é natural que se tal não acontecer, a instituição tenha responsabilidade. No entanto, como já referi, a predisposição e a formação pessoal do candidato a professor revelam um papel preponderante. Os handicaps pessoais são bem mais importantes...” (E3)*

Continuemos a análise. À pergunta se na sua formação inicial havia alguma disciplina específica de educação para a cidadania todos os entrevistados responderam que não. No entanto, quando se pergunta se se sentem preparados para o fazer, as opiniões dividem-se. Embora o façam na sua prática pedagógica quotidiana, dado ao carácter generalista do professor do 1.º CEB, três docentes (37,5%) afirmam categoricamente que não tiveram uma formação adequada para leccionar cidadania, justificando do seguinte modo as suas respostas:

*“Porque não havia nenhuma disciplina que nos transmitisse formação nesta área ou que nos levasse à reflexão.” (E1)*

*“Nunca senti que houvesse essa preocupação quer por parte dos professores, quer explícito ou implícito nos programas.” (E4)*

*“Na altura a sociedade vivia numa ditadura. Ora as ditaduras oprimem e formou-se pouco no aceitar o direito à diferença.” (E6).*

*“Eram outros tempos...parecia que não era preciso educar para a cidadania. Era uma palavra que estava inerente à profissão de ensinar. Partia-se do princípio que todos sabiam que existia, mas não se falava nela por não ser uma educação com a qual a escola se preocupasse.” (E8)*

Estas citações deixam antever que na época em que estes entrevistados fizeram a sua formação inicial (mais ou menos durante a década de 1970) a cidadania ainda não era explicitamente uma preocupação da escola. Parece-nos que por não ser necessária, não se falava dela ou não se formavam os futuros professores nestas matérias. Viviam-se tempos em que a doutrinação e a regulação ou controlo social eram evidentes. Parecia



que o conceito de cidadania tinha contornos díspares, com um sentido “monista, passivo, excludente e hegemónico” (Sanches e Seíça, 2007:83) e a ideia de pertença à comunidade remetia-nos para conceitos como o de participação representativa, o de relacionamento cuidado e cauteloso entre os membros da comunidade. Por outro lado, e já no período pós-revolução de Abril, e decorrente de mudanças políticas, sociais e educativas, tempo de intensas práticas democráticas e de participação activa na (re)construção política do país, vive-se uma “cidadania nova” (*idem, ibidem*: 83). Esta situação política contribui para a proliferação de espaços públicos de cidadania, de debate e reflexão de temas relevantes para a sociedade. Alguns dos inquiridos fazem salientar esta ideia quando afirmam que durante a sua formação inicial o conceito de cidadania foi trabalhado e foi alvo da atenção particular dos formadores, justificando deste modo o facto de se sentirem mais preparados para abordar a cidadania em contexto educativo.

*“Fiz a minha formação inicial após o 25 de Abril, altura em que se debatiam e reflectiam os valores da cidadania, o que decerto modo contribuiu para a minha formação.” (E3)*

Outros docentes alegam ter tido uma preparação específica enfatizando uma formação inicial baseada na transmissão de valores *estruturantes e universais* que os mesmos ainda hoje consideram como uma boa ajuda na abordagem da cidadania.

*“ (...) porque me foram transmitidos valores que ainda hoje ponho em prática.” (E5)*

*“Sim, de certa forma. Sempre se respeitaram os valores, estes eram muito importantes e dizia-se “o respeito é muito bonito”. Outros tempos...” (E6)*

*“ (...) Mas lembro-me que os formadores nos chamavam à atenção para aspectos que se relacionam com a cidadania, como por exemplo os valores e a educação.” (E7)*

Cinco dos professores (62,5%) apontam várias **lacunas à formação inicial**, principalmente no que diz respeito à formação do “*lado humano e social.*” (E6) da profissão docente. De facto, as lacunas apontadas, todas convergem num só sentido, o sentido de uma formação [também] vocacionada para a “*formação pessoal, social e humana*” (E8) justificando-se a sua necessidade pela actualidade e pela necessária formação das crianças e jovens que os professores têm para educar e ensinar.

*“Penso que falhou em aspectos emocionais e relacionais. A insistência era para aprendermos os conteúdos científicos, deixando de lado a formação social e pessoal que hoje em dia é tão necessária. Penso que hoje em dia era essencial haver uma disciplina que educasse os futuros professores para a cidadania, pois estes são fruto de uma sociedade que cada vez mais se esquece dos valores morais, os quais deveriam ser transmitidos e desenvolvidos no curso de formação inicial.” (E7)*

Outras lacunas apontam na direcção da formação inicial não ter preparado os alunos (futuros professores) para os reais problemas existentes na comunidade educativa, nem para dar resposta a esses problemas, como testemunham os seguintes colaboradores:

*“Deveriam ter-me alertado para as diferenças de competências que iria encontrar na comunidade escolar e sensibilizado para lidar com elas.” (E1)*

*“Alertando-nos para determinadas problemáticas sociais, ambientais, entre outros...” (E4)*

Um dos respondentes apresenta algumas hipóteses para que na actualidade a formação inicial de professores não manifeste as lacunas que existiam na sua época. Assim, e no seu ponto de vista, para que o processo formativo se realize com sucesso, a formação deve contemplar “ (...) conferências, debates que espicaçassem a nossa curiosidade pelo que se passa à nossa volta, no nosso país e até no mundo.” (E4).

### **8.1.3.2 Formas de adquirir formação em educação para a cidadania**

Quando se questionaram os professores sobre a forma como actualmente se preparam para a abordagem da educação para a cidadania, as respostas dividem-se. Uns são da opinião que é necessária uma formação contínua consentânea com os pressupostos da cidadania democrática, outros consideram que a sua formação pessoal é mais que suficiente para abordar este tema transversal em contexto educativo.

Ora vejamos, metade dos professores entrevistados admite que *sente necessidade de formação* no âmbito da educação para a cidadania, e que recorreu à **formação contínua** específica para se sentir mais capaz e mais preparado

*“Comecei a ouvir falar em cidadania precisamente ao frequentar formação em que fui levada a reflectir sobre determinadas situações. Até aí não tinha ouvido falar, logo não tinha sentido necessidade. Até no interior das escolas por onde tinha passado não tive qualquer problema que tivesse que recorrer a educação para a cidadania, actualmente é diferente...” (E1)*

*“No CESE para professores do 1.º Ciclo que frequentei tinha a cadeira “educação para a cidadania”, ajudou a preparar-me” (E2)*

*“Sinto-me capacitado para tal, embora concorde que se deva fazer formação [específica de educação para a cidadania] de forma a melhorar e utilizar novas estratégias.” (E6)*

A outra metade diz que sentiu necessidade de se enriquecer profissionalmente, mas não expressamente para frequentar acções de formação sobre cidadania, uma vez que para estes profissionais a **auto-formação**, bem como a formação humana e as suas competências pessoais são encarados com uma mais-valia na abordagem da cidadania em contexto educativo.

*“Além de tudo quero registar a minha formação pessoal e social que considero fundamental para educar para a cidadania. Mais do que uma boa formação inicial, uma boa formação humana é fundamental.” (E3)*

*“Não senti necessidade dessa formação [específica de cidadania] porque sempre procurei pautar a minha vida pelos valores da cidadania e foi fácil transpô-los para a minha vida profissional.” (E4)*

Neste processo de desenvolvimento profissional autónomo (Marcelo García, 1999) os docentes para além de aprenderem por si próprios, espera-se que formem uma (nova) imagem pessoal e única, que permita que a sua visão como profissional se altere e as suas práticas melhorem.

A experiência pode ser um recurso desta autoformação (Marcelo García, 1999). Cinco professores (62,5%) indicam como fonte de aquisição de formação de cidadania, a **experiência adquirida com a prática**. Esta ideia da formação adquirida através da prática e da experiência parece inserir-se na compreensão que considera que o processo de formação resulta “de toda uma série de experiências de vida fortuitas e/ou institucionalmente organizadas” (Cortesão 2000, *cit in.* Forte, 2005). Assim, parece que *“Através das vivências, dos exemplos do quotidiano.” (E3)* e das experiências se produzem aprendizagens diversas, que ultrapassam a simples aquisição de conteúdos científicos, tocando os indivíduos a nível das atitudes, tal como podemos observar nas falas seguintes:

*“No dia-a-dia estamos sempre a avaliar atitudes, as nossas e as dos outros...é só estar atenta e depois levar esses tópicos para serem trabalhados na sala de aula com os alunos.” (E2)*

*“É uma formação necessária ao longo da vida, não é só importante para exercer a minha profissão. E por isso ela vai-se adquirindo e desenvolvendo ao longo da vida, através das conversas, da partilha de experiências e com as vivências diárias.” (E5)*

*“Vivendo, estudando e reflectindo casos reais sobre os quais tecemos alguns comentários e estabelecemos diferentes soluções.” (E6)*

Esta *formação pela experiência* passa pelo contributo de várias situações, informações e por uma reapreciação das experiências vividas um pouco por toda a parte e ao longo da vida, que proporcionam desenvolvimento pessoal e profissional e mudanças positivas na prática pedagógica, desde que o docente identifique essa mudança como uma necessidade.

Não se descarta a concepção da reflexão aliada à experiência profissional como uma forma de despoletar o desenvolvimento de competências (Schön, 1987; Perrenoud, 1993) de dimensões variadas, uma vez que “é analisando a sua própria acção, resolvendo os problemas de forma reflectida, que os professores desenvolvem «saberes de acção»” (Paquay, 2001:130); isto faz com que, num processo *continuum*, se construam mais competências profissionais. A capacidade de questionar as situações na tentativa de melhorar a *praxis* ou enveredar por novos caminhos, ajuda a favorecer o desenvolvimento profissional e contribui para a aquisição de novas competências (Jacinto, 2003) essenciais à prática educativa.

Outros docentes referem-se a **fontes diversas** para a aquisição de ferramentas que melhorem a sua abordagem de cidadania em sala de aula. Desde a leitura de livros da especialidade, à visualização de filmes e comentários, passando por uma informação actualizada, os recursos são de facto vários, tal como podemos depreender das seguintes citações:

*“Através da leitura de bons livros, da visualização de bons filmes, da observação da sociedade, da participação em debates e palestras.” (E1)*

*“Informando-nos, participando, intervindo no nosso local de trabalho, no nosso bairro, cidade...” (E4)*

*“Há também outros meios, como por exemplo: ouvindo e vendo documentários, através da leitura, de pesquisas, etc...é preciso é estarmos atentas ao que nos rodeia.” (E5)*

*“Através de informação de comunicação social ... de algumas notícias, em livros específicos...” (E7)*

*“Através de leituras, de jornais, dos mass-media...enfim...dos meios de comunicação social. A internet também pode dar uma grande ajuda.” (E8)*

As fontes indicadas parecem mostrar que os nossos entrevistados se preocupam efectivamente com questões de cidadania, uma vez que, mesmo não recorrendo a formações mais convencionais, procuram recorrer a recursos na tentativa de se preparem mais e melhor e encararem o desafio da cidadania como apenas mais um importante apontamento curricular.

## **8.2 SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS PROFERIDAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES**

Ao procurarem definir o conceito de cidadania, os entrevistados expõem diversos pontos de vista. Não existe uma só definição, simples e definitiva. Dos discursos sobressai a ideia que o conceito vai-se (re)construindo através das mudanças ocorridas e das necessidades da própria sociedade. Subjaz a noção de cidadania como sinónimo de socialização, de comportamentos e regras, de respeito pelo que está instituído de modo a existir uma (con)vivência saudável numa sociedade que se quer livre, tolerante e justa. É também perceptível nas concepções de cidadania, noções como o apelo ao compromisso social, à participação na vida da sociedade e da escola, o gesto crítico e comprometido. As definições e algumas características indicadas enquadram-se na perspectiva de cidadania multidimensional apontada por Kubow, Grossman e Ninomiyam (1998).

Os professores convocados para o estudo admitem que a educação para a cidadania não pode ser só da responsabilidade da escola e salientam a importância da presença de outros agentes de socialização neste processo. De qualquer forma, admitem também que a escola é um espaço privilegiado de educação e cidadania, por estar mais atenta em proporcionar aprendizagens que favoreçam o enriquecimento holístico dos alunos. Todos os professores reconhecem e valorizam a importância da educação e da aprendizagem da cidadania em contexto educativo e mostram-se empenhados em contribuir para que os alunos fiquem mais preparados para a vida cívica e tenham uma participação responsável e efectiva na sociedade. A maior parte é da opinião que a família abdicou de educar os seus filhos e que por isso os professores e a escola têm

uma missão dupla: ensinar e educar. Nesta matéria alguns professores manifestam um certo desassossego pois consideram que há um hiato entre as práticas de cidadania da escola e as práticas de cidadania em casa. Expressam a sua preocupação pelo descontínuo existente entre o que se promove em contexto educativo e o que se pratica em contextos informais.

Todos os docentes reiteram que a sua prática profissional é orientada por valores pessoais. Os valores acompanham toda a prática educativa e ajudam a educar para a cidadania. Na opinião dos entrevistados, a transmissão de valores pode ser responsável pelo estabelecimento de relações interpessoais positivas e podem contribuir para a construção de uma consciência axiológica. A relevância dos valores universais é também referida como uma estratégia utilizada na *praxis* para promover a educação para a cidadania, uma vez que os entrevistados assumem os valores como determinantes no equilíbrio da personalidade e na gestão de comportamentos e atitudes adequadas. Sobressai ainda a ideia que há um esmorecimento considerável do respeito pelo outro e pelas normas de regulação do mesmo. Deixam transparecer a ideia de que não há uma inculcação deliberada de valores, mas sim uma indução feita a partir de experiências e práticas axiológicas. Educa-se para os valores, através dos valores.

Embora o *modus vivendi* da escola, o seu dia-a-dia e as suas práticas institucionalizadas nem sempre sejam a confirmação da cidadania democrática que se deseja, os entrevistados afirmam promover a cidadania em contexto escolar, através de inúmeras estratégias e privilegiando uma abordagem transdisciplinar. Para este grupo de docentes, o desenvolvimento e apropriação de valores, de regras e de saberes fundamentais para a vida democrática em sociedade, implica que todos os participantes estejam atentos às diversas situações do dia-a-dia que possam constituir-se como oportunidades para educar e aprender questões de cidadania. Assim, admitem os inquiridos, a educação para a cidadania concretiza-se em certos *momentos* oportunos de aula e através da sua difusão um pouco por todo o *currículum*. Embora tenha sido citada, são poucos os que escolhem outras abordagens para fomentar a cidadania, como é o caso do espaço curricular próprio da educação cívica. A área curricular disciplinar de Estudo do Meio foi também citada como uma das áreas cujo conteúdo programático mais favorece a educação e aprendizagem da cidadania. Há também referência a uma abordagem não formal, principalmente quando se recorre à dinamização de projectos interdisciplinares

da escola, exigindo a participação da criança na vida escolar. Transparece a ideia que estas abordagens co-existem em simultâneo nas práticas diárias do professor, reforçando assim a dinâmica da cidadania democrática em contexto educativo. De um modo geral, todos os docentes respeitam as directrizes expressas no Decreto-Lei 6/2001.

Para colocar em prática a educação para a cidadania a maioria dos professores diz recorrer ao diálogo, debate e discussão de temas, de modo a permitir a partilha de opiniões, de experiências e conhecimentos. Acrescentam ainda que a partilha, a cooperação e a disponibilidade para ouvir o outro poderão promover um relacionamento salutar entre todos e contribuir para a formação do carácter e do desenvolvimento de competências de cidadania. Outros inquiridos referem diversas estratégias, como por exemplo, o trabalho de grupo, o serviço cívico e a análise de vivências. Recorrem ainda a dramatizações, à visualização de filmes e documentários, à leitura de histórias e ao comentário de atitudes, como estratégias que proporcionam uma explanação de opiniões de natureza cívica e de sentimentos de cidadania. Reconhecem, deste modo, a importância das aprendizagens efectuadas na construção de uma consciência crítica e cívica e no desenvolvimento holístico da criança.

A grande parte dos docentes reconhece que o núcleo familiar e social se constitui como uma limitação ou oportunidade na abordagem da educação para a cidadania. As vivências familiares são um assunto que inquieta este grupo de entrevistados que deixam antever a necessidade de existir uma partilha de saberes, atitudes e práticas axiológicas entre a escola, a família e outras instituições da comunidade em relação à cidadania e à formação cívica das crianças. A ideia preconizada passa por assumir a formação para a cidadania como uma tarefa de todos, como uma função colectiva. São ainda indicados, mas com uma fraca ocorrência, o horário escolar e a extensão dos programas das áreas curriculares disciplinares como restrições que se colocam à abordagem da cidadania na sala de aula, mas que os docentes tentam superar.

As competências que o professor empenhado em educar para a cidadania deve ter, prendem-se, para a maioria dos entrevistados, com as competências do domínio pessoal e do domínio social e relacional. Acredita-se que estas são fundamentais para ajudar a fomentar e a desenvolver competências de cidadania nos seus alunos e que sem elas esta missão poderia ficar comprometida. Estas competências são, na sua essência, responsáveis pelo estabelecimento de boas relações interpessoais e podem contribuir

para uma participação intensa e democrática nos assuntos da escola e da sociedade civil. Deste modo, os docentes entendem que podem ser *veículo* de transmissão e desenvolvimento de competências de cidadania, principalmente através do seu exemplo diário e na orientação pedagógica dos seus alunos. Por um lado as suas atitudes e palavras acabam por ser uma referência para as crianças, que facilmente imitam os comportamentos observáveis. Por outro lado o professor apresenta-se como um guia que orienta os seus alunos para o caminho da cidadania e chama a atenção para assuntos do interesse da criança. Acrescentam ainda que o professor não deve estar dissociado da pessoa que realmente é e que, por isso, um docente cidadão deve ser, acima de tudo, responsável, empenhado, ser um bom cidadão e ser um formador. Só um profissional com estas características estará preparado para enfrentar o desafio da cidadania em contexto escolar e proporcionar aos seus alunos verdadeiras aprendizagens de cidadania, cujo significado seja relevante para a criança, que facilmente as mobilizará, como um vínculo, ao longo da sua vida.

Todos os entrevistados declaram aperceber-se que os seus alunos estão a desenvolver novas competências no âmbito da cidadania. Dizem notar este facto, em diversas situações do dia-a-dia, principalmente na mudança de atitudes, comportamentos e conversas. Esta alteração é acompanhada de gestos mais humanos, equitativos e congruentes com os preceitos cívicos. Os efeitos mostram-se positivos nas relações com os outros, no cumprimento de regras estabelecidas, na valorização de uma conduta mais solidária, imparcial e justa. De acordo com algumas das opiniões, este desenvolvimento e aquisição de novas competências no âmbito da cidadania, conjuntamente com as mudanças de atitudes a nível individual, pode dar origem a uma dupla transformação: da criança, tornando-a mais cidadã e da sociedade onde ela irá actuar, tornando-a mais democrática e participativa.

Embora reconheçam a influência de outras agências de formação (não formal e informal), todos os inquiridos consideram que a formação inicial deve ser responsável pelo desenvolvimento de competências profissionais em todas as áreas que o professor do 1.º CEB irá ter que leccionar. Neste sentido, admitem que a sua formação de base, não teve especial atenção na formação pessoal, humana e social, que entendem como importante na abordagem de questões de cidadania e de educação cívica. Para os docentes o lado mais humanista da formação ficou um pouco aquém das expectativas,



apresentando-se como uma das principais lacunas evidenciadas por este grupo de trabalho.

A gestão da formação contínua é um dos aspectos que sobressai nos discursos dos entrevistados. Para estes, a formação de um professor é um processo inacabado, razão pela qual tenham procurado formações em diversas áreas. No que concerne à educação para a cidadania, os professores admitem ter sentido necessidade de uma formação mais específica, no entanto consideram que a experiência proporcionada pela prática ao longo do seu percurso profissional foi decisiva para se manterem actualizados. Algumas das opiniões recolhidas salientam também a auto-formação como fundamental para a abordagem de temas de cidadania. Para a obtenção de novos saberes, de materiais específicos, sobre a forma como explorar esta *matéria transversal*, os inquiridos realçam ainda o recurso a fontes de (in)formação diversas, como a leitura de livros, a visualização de filmes, a esclarecimento dos *mass media*, a pesquisa na internet, o olhar atento aos problemas da sociedade.

### **8.3 O QUE EU PENSO SOBRE... APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS**

Na perspectiva de Christen e James (2005) existem diferenças entre a investigação que se faz com os adultos e a que se realiza com as crianças, principalmente porque o conhecimento, a experiência de vida, a linguagem e a comunicação de uns difere da de outros. Enquanto estes aspectos nos aproximam dos adultos, afastam-nos do mundo da criança. Assim, os códigos de comunicação utilizados pelas crianças nem sempre são decodificados pelos adultos de forma rápida e eficaz. Esta decodificação exige presença, tempo, escuta, esforço e dedicação. Procurou-se, ao longo desta investigação, fazer esse esforço, o que se tornou numa tarefa agradável, pois ficámos inebriadas com as respostas das crianças e com a sua postura face a todo este processo. Procurou-se também traduzir fielmente os seus saberes e conhecimentos acerca dos temas propostos.

Tal como pretendido, a entrevista às crianças foi considerada como uma oportunidade de se expressarem ideias e opiniões. Foi entendida como um meio de as crianças se fazerem ouvir. Por considerarmos que este processo de escuta das vozes da criança é

essencial para o reconhecimento da sua cidadania (Soares, 2005), nós ouvimo-las e escutámo-las. Tratámos as crianças como verdadeiras companheiras de investigação, fazendo uma pesquisa *com* crianças, ao invés de uma pesquisa *sobre* crianças.

Houve uma criança que manifestou o seu agrado por ter sido auscultada, como se pode comprovar no excerto da nota de campo a seguir reproduzida:

*“Quando cheguei à EBI, a AC veio ter comigo, abraçou-me com força e muito tímida disse-me: “Gostei muito da senhora!” agradei e perguntei porquê “Porque conversou comigo e me ouviu! Obrigada por ter tempo para mim! Já não precisava de mais motivação, o simples facto da minha presença e da minha conversa terem feito a diferença com alguma criança, já me deixou feliz e revigorada”.*

(Nota de campo n.º7\_14 de Março 2008)

Face a este comentário, várias questões assombraram o nosso pensamento e ficamos, de certa forma, atónitas e a pensar porque será que nós, adultos, apenas sondamos as crianças quando precisamos de o fazer, por exemplo, para investigações? E nos restantes dias, nas actividades diárias e contactos com as crianças, será que não as escutamos? Será que o nosso *estatuto hierárquico* de adulto não permite uma aproximação diferente, sem autoridade ou submissão. Será que, sob o ponto de vista das crianças, os adultos não têm tempo para as ouvir ou mesmo para saberem o que elas pensam? Afinal o que é que se conhece acerca da visão das crianças sobre o seu mundo? Talvez se se entrar no(s) seu(s) mundo(s) se possa clarificar estas inquietações.

Interessa-nos o modo como as crianças dão sentido aos acontecimentos das suas vidas e à forma como interpretam as suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem (Bogdan & Biklen, 1994). E para tal ter mais significado, ao longo do percurso da investigação contactou-se com crianças, procurou-se entrar no seu mundo, pretendeu-se ver através dos seus olhos, ouviu-se o que queriam dizer. Todos estes itens permitiram uma partilha de experiências, de saberes adquiridos que contribuíram para se tentar compreender as suas representações sobre os temas apresentados.

A informação produzida na investigação mostrou-se diversa e com características únicas. Foram encontrados três temas ou macro-categorias (i) representações sobre cidadania, (ii) compreensão acerca dos direitos da criança e (iii) representações sobre os valores presentes na sociedade. Da análise de conteúdo às entrevistas efectuadas

sobressaem cinco categorias, dezoito sub-categorias e cinquenta e seis indicadores, como se pode ver no quadro a seguir indicado (quadro 20).

**Quadro 20 Descrição das categorias, sub-categorias e indicadores**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
A. Noção de cidadania	A1 Ouviu falar em diversos locais	A1.1 Na escola
		A1.2 Em casa
		A1.3 Nos <i>mass media</i>
		A1.4 Pela investigadora
	A2. Refere-se ...	A2.1 Ao ambiente
		A2.2 Aos cidadãos
		A2.3 Aos direitos das pessoas
	A3. É importante ou não?	A3.1 Por causa da poluição
		A3.2 Para viver em harmonia
		A3.3 Por ser esquisita
	A4. Um bom cidadão é aquele que...	A4.1 Cuida da natureza
		A4.2 Respeita as pessoas
		A4.3 Respeita as regras
B. Noção de direitos	B1 Sabe o que é	B1.1 É aquilo que se pode fazer
		B1.2 É ter opinião
	B2 Quais são os teus direitos	B2.1 Brincar
		B2.2 Ter uma família
		B2.3 Ser ouvido e participar
		B2.4 Ser feliz
		B2.5 Ir à escola
		B2.6 Ser respeitado
		B2.7 Ajudar os outros
	B3 Direitos que algumas crianças não têm	B3.1 Direito à liberdade
		B3.2 Direito de se alimentarem
		B3.3 Direito de brincarem
	B4 Direitos dos adultos	B4.1 Serem respeitados
		B4.2 Ajudarem e sustentarem os filhos
		B4.3 Trabalharem
		B4.4 Perceberem as crianças
C. Direito a ter uma família	C1 A importância da família	C1.1 Dá sustento e ajuda
		C1.2 Cuida e protege
		C1.3 Dá carinho e amor
		C1.4 Ajuda a crescer
		C1.5 Compra brinquedos
		C1.6 Dá educação
	C2 Perspectiva futura em relação aos filhos enquanto pai/mãe	C2.1 Vai tratar bem
		C2.2 Vai comprar brinquedos e roupa
		C2.3 Vai ensinar e educar
		C2.4 Vai tratar com carinho
		C2.5 Vai dar o melhor para eles
	C3 O que é que mudavas no relacionamento com a tua família?	C3.1 Queria portar-me melhor
		C3.2 Estar mais tempo com eles e ajudá-los
		C3.3 Fazia a família mais feliz
	D Direito a ir à escola	D1 Trabalho infantil <i>versus</i> educação
D2 A atitude dos pais		
		D2.1 Devem trabalhar
		D2.2 Devem deixar as crianças ir à escola
E. Os valores na sociedade	E1. Noção de valor	E1.1 É educação
		E1.2 É o valor das <i>coisas</i>
		E1.3 É fazer boas acções
		E1.4 São <i>coisas</i> importantes
	E2. A amizade	E2.1 Ter atitudes correctas
	E3 A (in)diferença	E3.1 Todos são iguais
	E4 A (des)honestidade	E4.1 Ser sincero
		E4.2 Reconhecer os erros

	E5 Generosidade e partilha	E5.1 Ajudar os outros
		E5.2 Não sermos egoístas

### **8.3.1. REPRESENTAÇÕES SOBRE CIDADANIA**

Ao longo deste trabalho fizemos referência a diversas concepções sobre cidadania (cf. capítulo 1; ponto 1.2) e procurámos (re) conceptualizar o novo sentido de cidadania. Nesta esquematização é recorrente encontrarmos a menção a conceitos como participação, identidade, direitos e deveres, valores, viver em sociedade. De uma maneira geral, fazemos salientar que os nossos respondentes mais pequenos foram, de certa forma, ao encontro destas premissas.

Desde tenra idade que as crianças começam a construir as suas representações sobre o mundo que as rodeia. Com o passar do tempo, através das suas próprias experiências, das observações do meio onde vivem, através das informações que acolhem dos adultos, dos meios de comunicação, das conversas informais, essas representações vão-se tornando cada vez mais próximas da realidade social. Inicia-se, assim, no processo de apropriação e construção de significados para novos conteúdos, que vão sendo (re) construídos a partir do sentido previamente construído nas experiências vividas. O nível de complexidade dos conceitos e das aprendizagens vai acompanhando o seu nível de desenvolvimento.

Tendo em consideração que as crianças “só podem verdadeiramente compreender conceitos e proposições abstractas assimilando-os metaforicamente, ou por associação a experiências concretas, seja emocionais, físicas, sensório-motores, espaciais, sociais” (Levy, 1988; *cit in* Tomás, 2007:228) não se questionaram directamente as crianças sobre o conceito de cidadania, por o considerarmos complexo e um pouco abstracto. Procurou-se sim, saber quais as representações que as crianças têm acerca da cidadania e de questões a ela associada.

### **8.3.1.1 Ouviste falar de cidadania... Aqui na escola já ouvi algumas vezes, mas na televisão já ouvi muitas vezes**

Uma das primeiras questões efectuadas na entrevista tinha como objectivo entender se as crianças já tinham ouvido falar da palavra cidadania. Nesta questão obteve-se catorze (39%) respostas negativas e vinte e duas (61%) respostas positivas. Parece-nos que as crianças que referiram nunca ter ouvido falar desta palavra, simplesmente não se recordavam dela, uma vez que responderam a todas as outras questões sobre este conceito, evidenciando saber do que se tratava. As crianças sabem o que é a cidadania, porque a praticam no seu dia-a-dia, ainda que por vezes lhes cause algum desconforto definir aspectos relacionados com ela.

A maioria das crianças dizem ter ouvido falar desta palavra essencialmente em ambiente escolar pela professora (33%) e nos dias em que a investigadora se deslocou à escola (14%).

*“Na escola. Pela professora. [quando nos diz para...] Respeitar o ambiente, reciclar, não botar lixo para o chão e não poluir” AR 3*

*“Cá na escola. Quando a senhora deu aqueles papéis.” Em 7*

*“Na escola. Quando começámos esta iniciativa sim. FR 9*

*“A professora já falou muito. Acho que é quando nós ‘botamos’ lixo ao chão. Nós somos sentinelas do ambiente e quando começou isso ela começou a falar de cidadania.” Raf 14*

Uma criança (3%) refere que às vezes ouve falar de cidadania na área curricular não disciplinar de Educação Cívica. Três crianças (8%) fazem ainda referência à família como propagadores do conceito de cidadania.

*“Em minha casa. E na escola raramente” Tat 18*

*Ilda - Já ouviste falar da palavra cidadania?*

*Cat 21 - Já.*

*Ilda - Onde?*

*Cat 21 - Em casa, pelos meus pais.*

*Ilda - E aqui na escola?*

*Cat 21 - Às vezes.*

*Ilda - Em que situações é que a palavra é referida?*

*Cat 21 - Pelos meus pais, dizem que não há convívio entre os cidadãos e que por isso não há cidadania. Na escola, sobre a convivência dos cidadãos.*

Das afirmações destas crianças podemos salientar o papel basilar da família na educação dos mais novos. A referência à família como *veículo* de emissão de questões de cidadania, ainda que proferida em número reduzido, numa visão optimista, parece querer contrariar a ideia, difundida actualmente, da demissão da família na tarefa educativa (Tedesco, 2000; Fernández Enguita, 2001; Barbosa, 2006), ou pelo menos atenuar o hiato existente entre a agência socializadora primária e a educação que deve proporcionar às gerações vindouras. Reconhece-se a importância da família. Sabe-se que no contexto familiar se proporcionam vastas aprendizagens. É um espaço com enorme significado emocional, de socialização mais íntimo, onde as crianças podem ter uma atenção individualizada, fazendo com que se sintam mais confiantes. Assim, as actividades desenvolvidas em família e as rotinas diárias reflectem aspectos da vida social e as diferentes experiências familiares ajudam a clarificar e a construir novos conhecimentos, ajudam a edificar valores e referências a seguir. Parece-nos que os pais destas três crianças têm noção da importância dos seus ensinamentos, e se preocupam com a educação dos seus filhos e têm a cuidado de alertá-los para temas da actualidade e para conceitos que permitirão fazer dos seus filhos cidadãos participativos, esclarecidos e (in)formados.

Outras crianças (11%) dizem ter ouvido falar de cidadania através dos *mass media*, evidenciando a televisão e as leituras ocasionais que fazem em diversos livros. Os discursos apresentados indicam que a maioria das crianças está devidamente informada sobre a temática. Os discursos deixam ainda antever a necessidade da criança procurar informação nos meios de comunicação social sobre assuntos actuais e do seu interesse pessoal, nomeadamente questões de cidadania.

*Ilda - Já ouviste falar da palavra cidadania?*

*RF 16 - Já.*

*Ilda - Quando?*

*RF 16 - Nos livros, na televisão. A professora fala para nos portarmos bem e sermos boas pessoas para sermos bons cidadãos.*

*Ilda - E em casa?*

*RF 16 - Também.*

*Ilda - Já ouviste falar da palavra cidadania?*

*Ric 34 - Já.*

*Ilda - Onde?*

*Ric 34 - Num livro que li.*

*Ilda - Que livro?*

*Ric 34 - A cidadania explicada aos jovens e aos outros.*

*Ilda - E gostaste do livro?*

*Ric 34 - Não o entendi bem, tinha muitas palavras difíceis...*

A afirmação desta criança deixa transparecer a ideia de que alguns livros para crianças que falam sobre cidadania apresentam os conteúdos de forma pouco explícita e clara para o seu nível de abstracção. Mais do que ler, importa compreender e reter informação. E este acto de ler pode tornar-se enfadonho se existir o obstáculo da compreensão. Pensamos ser relevante adequar a significação de determinados conceitos à faixa etária à qual se apresentam e a leitura ser acompanhada por um educador que ajude a concretizar as ideias e a clarificar palavras.

### **8.3.1.2 Cidadania refere-se a... Refere-se às pessoas, aos meninos**

Uma parte das crianças considera que a cidadania se refere aos cidadãos (19%). Quase todos os alunos que apresentam este indicador associam-lhe o facto de quaisquer sujeitos serem educados uns com os outros, aspecto que na sua opinião pode contribuir para um futuro melhor e para uma convivência saudável.

*“A sermos bons cidadãos na escola e em todo o lado” AL 2*

*“É para eu ser bem educado, bom cidadão, para a cidadania ser melhor nós temos que ser muito educados porque o futuro é construído por nós” RF 16*

*“Que os cidadãos se dêem bem e sejam todos amigos” Cat 21*

*“Tem a ver com o cidadão, com as pessoas, se são boas ou más. Com o estado.” JS25*

Outras crianças (17%) consideram que a cidadania está directamente ligada com os direitos das pessoas e com a forma com que estas os respeitam em sociedade:

*“Aos direitos que as pessoas têm” Tat 18*

*“Refere-se ao direito dos cidadãos, àquilo que devem ou não fazer” MP 30*

*“Refere-se aos direitos dos cidadãos humanos” Ric 34.*

Decorre destas afirmações a ideia que as crianças associam cidadania ao cumprimento de deveres e direitos, à noção de atitudes correctas e incorrectas que se praticam no quotidiano. Parece-nos que as crianças interiorizam, desde cedo, algumas destas posturas que estão intimamente relacionadas com uma vivência social e ética.

*Ilda - Será uma palavra importante na sociedade?*

*RF 16 - Sim.*

*Ilda - Porquê?*

*RF 16 - Para toda a gente estar bem e não haja confusões ali na rua, porque senão estava tudo em guerra.*

*Ilda - Sabes dizer-me algumas palavras associadas a cidadania?*

*RF 16 - Cidadão e cidade.*

*Ilda - Quem é o cidadão?*

*RF 16 - Somos nós.*

*Ilda - Achas que se refere a quê?*

*Fil 22 - Ao ambiente que existe na cidade.*

*Ilda - Que tipo de ambiente?*

*Fil 22 - Não sei... a um ambiente bom. Aos cidadãos darem-se bem. Ao bom ambiente na cidade.*

*Ilda - O que é que se pode fazer para se criar esse bom ambiente?*

*Fil 22 - Respeitar-se, não fazerem grandes disparates...*

Parece estar subjacente nesta afirmação a noção que se não se respeitarem as normas de ética e conduta na sociedade, o exercício da cidadania poderá ser posto em causa. Como já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior (cf. ponto 8.1.1.2.2) o respeito, e o fazer respeitar-se, são aspectos determinantes para um relacionamento correcto e salutar. O respeito que se tem por si e pelos outros faz com que haja um *bom ambiente* na comunidade, “a verdade é que, se falta o respeito, a convivência torna-se impossível ou, pelo menos, transforma-se num tipo de convivência violenta e não democrática” (Jares, 2007:34). O não cumprimento deste valor, nas palavras das crianças, pode contribuir para debilitar a cidadania democrática.

Pensamos que os disparates a que se refere esta criança poderão corresponder a actos impróprios ou desacatos sociais que perturbem a ordem estabelecida e considerada como própria para o pleno exercício da cidadania e de uma participação activa e responsável.

A ideia de cidadania associada ao respeito pelo ambiente natural é também frequente (14%) nas falas das crianças.

*“Refere-se ao ambiente e à natureza” AR 3*

*“Ajudar as pessoas, reciclar, não poluir o ambiente” Br 5*

*“Não deitar lixo para o chão, poluir, respeitar as regras da natureza” Fil 8*

*“Exemplos? Deitar o lixo no ecoponto, não deitar o lixo para o chão. Problemas do ambiente” FR 9*



*“Refere-se a respeitar as regras do ambiente” FG 10*

Pensamos que o facto de se trabalharem temas relacionados com o ambiente e a reciclagem na área de projecto desta EB1, poderá contribuir para que esta associação se faça de forma natural. Ao longo de todas as entrevistas, as crianças, numa ou noutra resposta, evidenciam questões ambientais e a política dos 4 R's (reduzir, restaurar, reutilizar, reciclar) como condição para o bom exercício da cidadania. Algumas falas das crianças apelam para o exercício de boas práticas ambientais, como por exemplo, a poluição, a limpeza de espaços comuns, o aproveitamento dos recursos naturais. Está latente uma preocupação com a protecção da natureza e o cuidado do ambiente. Para os nossos entrevistados, a defesa do meio ambiente está nas mãos de todos os cidadãos e depende exclusivamente de uma participação activa e consciente. No discurso das crianças podemos ler nas entrelinhas que é cada vez mais importante pensarmos que tanto somos cidadãos do bairro, como cidadãos do planeta (Mayer, 2002). Assim, parece-nos fácil afirmar que para estas crianças, uma acção local pode ser entendida como global e vice-versa, e que as suas atitudes diárias podem contribuir para melhorar o mundo, uma vez que

*“Não podemos poluir por causa do futuro” AR 3.*

*“(…) ajuda o planeta, para ele não ficar poluído, não ficar poluído o país.” Br 5*

Nota-se ao longo do texto discursivo que há uma chamada de atenção para mudança dos gestos e hábitos pessoais das crianças, que demonstram claramente que na escola se está a contribuir para a aquisição de uma consciência ambiental. Como vimos em capítulos anteriores (cf. capítulo 1, ponto 1.2.4) a tendência actual é para considerar a educação ambiental como um dos itens que devem englobar a educação para a cidadania (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003; Imbernón, 2002; Mayer, 2002; Carneiro, 2001). E estas crianças parece saber disso, como tal consideram que para se ser um bom cidadão é fundamental respeitar a natureza e o ambiente, tal como evidenciam os seguintes diálogos:

*Ilda - Como é que podemos ser bons cidadãos?*

*AL 2 - Se virmos um papel no chão ou uma coisa qualquer, não lhe vamos dar-lhes pontapés, nem pisá-lo, vamos apanhá-lo e 'botá-lo' ao lixo...*

*Ilda - O que é para ti um bom cidadão?*

*AL 2 - É sermos pessoas que cuidem da natureza.*

*Ilda - E tu és um bom cidadão?*

*RF 16 - Sim*

*Ilda - Porquê?*

*RF 16 - Porque não deito o lixo para o chão, cuido da natureza, dou-me bem com as pessoas, não ando à bulha, bem às vezes aqui na escola sim...mas lá fora não sou mal-educado.*

Uma outra criança refere ainda que para se ser um bom cidadão é essencial “*Ser generoso, ajudar quem precisa, ser bom para toda a gente, ter respeito por pessoas de outras raças, cuidar bem das crianças e nunca as abandonar.*” (MP 30). Neste pequeno apontamento cabem inúmeros conceitos globais cujo sentido abarca várias dimensões da cidadania, principalmente a social e pessoal. Neste testemunho fazem-se representar aspectos como os valores universais, as relações interpessoais positivas, a educação inter/multicultural e os direitos das crianças. Parece-nos que se acrescentarmos uma vertente política e outra vertente participativa, obteremos um modelo de cidadão que poderá corresponder aos desafios que a sociedade contemporânea coloca, respondendo com atitude, responsabilidade e consciência.

### **8.3.1.3 A cidadania será importante? É importante porque nos pode dizer muitas coisas e nos falar de muitas coisas**

Para vinte e sete (75%) crianças a cidadania é um vocábulo importante, duas (6%) responderam que não sabiam, apenas uma (3%) disse que não era importante e a seis crianças (16%) não lhes foi perguntado, porque a conversa tomou rumos diferentes. Das que responderam afirmativamente, as suas justificações, na maioria, ficam-se pelo silêncio. Outras (14%) vão ao encontro do tema da área de projecto, legitimando a importância da palavra como fundamental para cuidar do ambiente e proteger a natureza, sobressaindo a ideia de cidadania ambiental. Duas crianças (6%) atribuem esta importância ao carácter particular e estranho da própria palavra, ou seja, cidadania não deve ser uma palavra que ouvem diariamente, e como tal consideram-na *esquisita*. No pensamento delas, importante poderá ser sinónimo de incomum, de invulgar, como comprovam as seguintes falas:

*“Para ser é uma palavra tão esquisita deve ser...” JC 11*

*“Sim. Porque é uma palavra muito grande e esquisita.” RM 17*

Cinco respostas (14%) referem que a cidadania é importante para um convívio saudável e harmonioso entre todas as pessoas, como fazem sobressair as seguintes citações:

*“Acho que sim, porque assim alerta as pessoas para não fazerem mal” Fil 8*

*Ilda - Será uma palavra importante?*

*MP 30 – Sim.*

*Ilda – Porquê?*

*MP 30 - Porque todos os cidadãos devem ter direitos, porque se não era uma confusão.*

*Ilda - Confusão como?*

*MP 30 - As pessoas têm de saber o que podem fazer e se não tivessem direitos não sabiam se estavam a fazer bem ou mal, mas com os direitos dos cidadãos já sabem que coisas devem fazer.*

Nestes enunciados parece estar subjacente a dimensão social da cidadania (Kubow, Grossman e Ninomiya; 1998) e os pressupostos de uma pedagogia da convivência (Jares, 2007) onde importa saber viver com o outro, compreender o outro, respeitar o pluralismo de ideias e o código de valores instituído. O modelo de convivência democrática, delineado por Jares (2007:27), “está assente num Estado de direito e no cumprimento de todos os direitos humanos para o conjunto da cidadania”. Ora, o respeito por estes direitos promove uma convivência democrática, ou seja, os direitos humanos aparecem como um modelo regulador da convivência ao promoverem um conjunto de valores, princípios e normas para um convívio salutar. A escolha dos direitos humanos como pilar para a construção da convivência recai na premissa que está subjacente ao conceito de direitos humanos que, segundo o autor, é a dignidade. De facto, a dignidade deve ser um aspecto inerente a todo o ser humano e é a partir desta noção que se deve construir a convivência em todos os campos sociais. Acrescenta ainda o autor, que a dignidade tem por base três qualidades essenciais e úteis à convivência social: liberdade, justiça e igualdade de todos os seres humanos. Há, no entanto, alguns aspectos que podem contribuir para que se quebre a convivência, como por exemplo o ódio, o medo, as mentiras, entre outros. Algumas crianças ainda que não refiram estes, salientam os seguintes aspectos como factores desagregadores de uma convivência positiva: confusão, guerra, fazer coisas mal, desrespeito pelas regras.

Dentro de qualquer sociedade existem modos de convivência diferentes, que se determinam em função dos contextos sociais em que o cidadão se movimenta. Cada um deles apresenta códigos de valores diferentes e relações diversificadas. A família, a escola, o grupo de pares, os meios de comunicação, os espaços e instrumentos de lazer,

o contexto político, económico e cultural dominante, são instâncias sociais e espaços de socialização onde a convivência se processa de diferentes formas. De qualquer forma, independentemente do contexto, o cidadão não pode esquecer-se que há limitações e deveres que a par com os seus direitos não devem descurar-se. No ponto de vista de algumas crianças, ultrapassar estes limites pode pôr em causa o exercício da cidadania, sendo por isso fundamental que se viva em plena cidadania, *“Porque sempre que vivemos em cidadania as pessoas são amigas.” Cat 21*

### **8.3.2 COMPREENSÃO ACERCA DOS DIREITOS DA CRIANÇA**

A Convenção dos Direitos das Crianças apresenta os direitos divididos em quatro grandes ordens: direitos de sobrevivência, de desenvolvimento, de protecção e participação. O cumprimento destes direitos apela para o superior interesse da criança.

Temos noção que é muito importante que as crianças tenham conhecimento dos seus direitos e que compreendam o seu real significado. Esta macro-categoria foi trabalhada inicialmente com as crianças através da leitura e interpretação de um poema de Matilde Rosa Araújo, com a discussão sobre o cartaz da Unicef e com a leitura dos direitos presentes nos marcadores de livros entregues a cada criança (cf. anexo 3). Ainda neste contacto inicial, a maioria das crianças mostrou-se surpresa com tantos direitos e outros nunca tinham pensado na questão dos direitos das crianças.

Da panóplia de direitos da criança que podiam ser trabalhados posteriormente, as crianças decidiram escolher (por votação directa) o direito da família e o direito à educação. Embora não se tenham questionado directamente sobre cada direito em particular, importava investigar não apenas como as crianças concebem cada um destes direitos, mas também qual é a sua compreensão acerca de todos os seus direitos. Outros direitos, como o direito de brincar e de participar, foram também alvo de uma pequena reflexão, nomeadamente quando se questionaram as crianças sobre quais eram os seus direitos.

### **8.3.2.1 Um direito é...? São coisas que nós podemos fazer e temos liberdade nisso**

Quando questionadas as crianças sobre se sabiam o significado da palavra direito, quase todas (83%) responderam afirmativamente. Estes dados vão ao encontro da pesquisa efectuada por Camino (2004) que ao entrevistar 160 crianças entre os 8 e os 18 anos, de escola públicas e privadas, apurou que 84,7% dos estudantes afirmaram já ter ouvido falar dos direitos quer das crianças quer dos direitos humanos.

Nas nossas entrevistas foram poucas as que arriscaram atribuir um significado à palavra:

*“Por exemplo, ser respeitada ter o direito de ser como as outras pessoas.” Le 12*

*“É que todas as pessoas devem ter os seus direitos, devem por exemplo reclamar se não há Dia Mundial da Criança, ou se não for respeitado.” JS 25*

*“São as nossas opiniões” JP 26*

Parece-nos que as definições apresentadas transportam três ideias centrais. Por um lado surge a ideia de direito como sinónimo de se poder fazer aquilo que se quer, de acordo com a sua vontade própria. Por outro, aparece a noção de direito associado a valores, como o respeito. E há também a ideia de que direito é ter liberdade de acção, de pensamento, de expressão. Em nenhuma das conversas foi referida a universalidade dos direitos das crianças.

Depreende-se que desde tenra idade as crianças aceitam e começam a querer interpretar as regras e normas que fazem parte da vida social, no entanto, vêem essas leis como proibitivas ou restritivas a certas condutas e não como normas que possam garantir o exercício dos seus direitos (Chakur *et al.*, 1998).

No decorrer da análise, verificámos que três crianças (8%) disseram que as pessoas não tinham direitos. Apenas uma justificou a sua resposta da seguinte forma:

*Ilda - Já ouviste falar de direitos?*

*Gui 23 - Já*

*Ilda - Achas que todas as pessoas têm direitos?*

*Gui 23 - Não.*

*Ilda - Porquê?*

*Gui 23 - Porque umas pessoas são mais pobres que outras.*

*Ilda - Explica lá melhor essa ideia.*

*Gui 23 - Umas não têm tantas coisas como as outras e por isso têm menos direitos, menos escolha das coisas...*

O poder económico das pessoas é para esta criança uma das condições para se ter direitos. Parece-nos que este testemunho quer referir-se às desigualdades socioeconómicas e à variável distribuição da riqueza. A nível universal, compreende-se que quanto mais acentuadas forem estas diferenças, maior serão as diferenças de rendimento entre as pessoas. Uma das consequências destas desigualdades poderá ser a diminuição do poder de escolha, menor igualdade de oportunidades, o desrespeito por si e também pelo outro e algumas situações de indignidade humana. É um facto que há centenas de milhões de pessoas que vivem precariamente, “as marcas do mundo de hoje são ainda de injustiça, desigualdade e impunidade” (Relatório AI, sd:sp).

Os dois primeiros artigos da Declaração Universal dos Humanos, dizem que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...) sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação...” apesar de ser uma grande conquista das civilizações, está ainda longe de ser uma realidade para todos. Uma parte significativa das pessoas do mundo “ainda não beneficiam inteiramente dos seus direitos, estando presos em situações de conflito ou pobreza” (Relatório AI, sd:sp). Parece que estas crianças têm uma ligeira noção do que se passa em alguns países e com algumas pessoas no que respeita ao não cumprimento do estipulado na Declaração Universal.

Dois outros alunos (6%) também apresentam a ideia que algumas pessoas não têm direitos, defendendo a sua resposta ao dizer que consideram que há indivíduos que são explorados no trabalho e outros que não são respeitados devido à cor da pele. Tal como testemunham as seguintes conversas:

*Ilda - Todas as pessoas têm direitos?*

*JP 26 - Nem todas.*

*Ilda - Porquê?*

*JP 26 - Porque há empregos... às vezes os patrões são muito cruéis. Pagam pouco e é como se os tivessem a usar.*

*Ilda - Todas as pessoas têm direitos?*

*Nun 31 - Nem todas.*

*Ilda - Porquê?*

*Nun 31 - Porque algumas pessoas não respeitam quem tem cara preta, de raça diferente.*

*Ilda - E essas pessoas não têm direitos?*

*Nun 31 - Não, só porque serem diferentes, as outras pessoas não gostam deles*

Estas crianças, reconhecem deste modo, que há várias pessoas no mundo que são alvo de discriminações sociais, raciais, étnicas e como tal não vêm honrados os seus direitos. Estas injustiças são ainda uma realidade universal e é necessário que as crianças se apercebam destas arbitrariedades de modo a adoptar atitudes transparentes, posturas abertas sem quaisquer reservas.

### **8.3.2.2 Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno**

Quando questionadas as crianças sobre quais eram os seus direitos, à excepção de três crianças (8%) que responderam não se lembrarem muito bem de quais eram os seus direitos, todas as outras (92%) enumeraram uma série de direitos que tinham sido apresentados durante as visitas que a investigadora fez à escola e outros mais. Os direitos mais citados foram aqueles que estão directamente ligados com as actividades lúdicas (50%), a seguir aparecem os direitos relativos à educação e aprendizagem, o direito à liberdade (de acção, de pensamento e de expressão) e vontade própria; direito a participar e o direito a ser respeitado, com 6 respostas cada um (17%); por último, é exposto o direito à família (6%). Além destes, as crianças referem-se ainda ao direito de ser feliz e ao direito de ajudar os outros. Retomamos a investigação de Camino (2004) para dizer que os direitos mais citados pelas 160 crianças envolvidas no estudo, foram a educação (27,32%), o lazer (15,60%), a alimentação (15,60%), a habitação e família (10,49%), e que não houve influência das variáveis sexo, idade e tipo de escola sobre as citações. Há uma coincidência nestes dados pois ambos os estudos revelam que as crianças dão importância aos mesmos direitos, embora na nossa pesquisa a primazia seja concedida ao direito de brincar.

Estão aqui representados exemplos de três distintas áreas de direitos: provisão, protecção e participação (Hammarberg, 1990), promovidos pela Convenção dos Direitos da Criança e que estão figuradas nas seguintes falas:

*“Brincar, jogar, estudar, ler, escrever...já não sei mais.” An 4*

*“Ser feliz, ter pais, direito de brincar.” Br 5*

*“Direito a poder brincar, direito de dar a minha opinião, direito de fazer o que eu quiser.” FR 9*

*“Hummm... privacidade, ser respeitada, ninguém gozar connosco...” Raf 14*

*“Direito de ser como os outros, a não ser racista, pois alguns meninos podem andar de cadeira de rodas ou serem negros e têm os mesmos direitos que os outros.” RF 16*

*“Brincar, estudar, aprender, ler, escrever, desenhar, pintar...” AS 20*

*“Ir ao parque, ir ao jardim, ir ao shopping, brincar, andar de bicicleta, cantar” RM17*

*“Ter jogos, comida, hum... ir à escola...” Ric 34*

Alguns estudos sobre as representações das crianças sobre os seus direitos (Chakur, *et al.*, 1998) revelam que a noção de direito precisa de algum tempo para ser construído pessoalmente pela criança, uma vez que esta construção pessoal está conectada com as estruturas cognitivas de cada um. Advertem ainda para o facto de saber que se tem direitos não significa que a criança os assimile efectivamente, pois é necessário ter capacidade para compreendê-los. Esta compreensão acontece quando as crianças, para além de conhecerem os seus direitos, os percebem, identificam situações onde aqueles possam estar a ser violados e quando procuram soluções apropriadas para os defender.

Nos discursos analisados há indicadores que revelam que a criança apresenta alguma confusão entre os seus direitos e os deveres, baralhando os seus direitos com obrigações, principalmente quando afirmam que têm direito de *“fazer os deveres”* (Ch 6), *“fazer os trabalhos de casa”* (JC11); o direito de *“respeitar as ordens da professora”* (Ch 6); o *“direito de quando o meu pai está a falar com uma pessoa não interromper”* (AC 1); o direito de *“manter a sala limpa”* (Tat 18); o direito de *“não bater aos outros”* (LB 28) e o direito de *“não atirar lixo para o chão, reciclar”* (LM 13). Esta aparente confusão parece, por um lado, apontar para um desconhecimento dos direitos da criança e, por outro, pode revelar o nível de amadurecimento e de compreensão das crianças em relação a estas questões.

Há também uma certa contradição de ideias nos discursos das crianças, principalmente quando questionadas sobre os seus direitos. O seguinte diálogo demonstra que aquela criança reconhece que todas as pessoas têm direitos, mas que ela não tem qualquer direito, porque apenas acata as ordens dos adultos.



*Ilda - Todas as pessoas têm direitos?*

*Rub 15- Sim.*

*Ilda - Tu tens direitos?*

*Rub 15 - Não.*

*Ilda - Porquê?*

*Rub 15 - Porque faço tudo o que me mandam...*

*Ilda - Então não tens nenhum direito?*

*Rub 15 - Se calhar só tenho um, na escola tenho o direito de brincar.*

Este testemunho é revelador de que a relação adulto-criança é baseada na inevitável questão de superioridade do primeiro em relação ao segundo. Parece que a criança reconhece que neste binómio há uma espécie de poder assimétrico, que pende mais para o lado superior hierárquico do adulto. A criança aceita, obedece, e muitas das vezes nem questiona. Acatar ordens pode ser sinónimo de boa educação, mas é importante ficar atento pois a liberdade e a autonomia da criança podem ficar condicionadas por uma obsessiva obediência.

Do rol de direitos citados o que ganha mais adeptos é, sem sombra de dúvidas, o direito de brincar (art.º31). É citado por metade das crianças respondentes, como sendo o mais importante de todos.

*“Deixarem-nos brincar, fazer desenhos, desenhar...” Em 7*

*“Jogar playstation, brincar, jogar futebol, passar um bocadinho com os amigos” Fil 8*

*“Direito a poder brincar...” FR 9*

*“Brincar...” FG 10*

A actividade lúdica potencia o são e harmonioso desenvolvimento da criança. Compreende diferentes capacidades: físico-motoras, criativas, intelectuais, afectivas, emocionais, de imitação, que proporcionam preciosos momentos de aprendizagem. Durante a brincadeira desenvolve-se a atenção, a memória, a imaginação, a percepção, a linguagem e a reflexão. Exploram-se aspectos da realidade sócio-cultural e étnica, questionam-se papéis sociais e regras, reinventam-se situações reais. Estimula-se a curiosidade, a autonomia, a concentração. De facto, a brincadeira é uma das actividades que as crianças mais privilegiam e a maioria nem se apercebe que há crianças no mundo que se vêem despojadas desse direito.

O direito de participar e ser ouvido parece ser relevante para estas crianças, pois ao longo de todo o corpus discursivo são palavras que aparecem várias vezes.

*“Temos o direito a participar, direito a ouvir... Por exemplo, está muita gente a falar sobre uma coisa e nós temos o direito de dar a nossa opinião (...)” RF 16*

*“Darem a sua opinião, terem liberdade, poderem dizer o que pensam e assim isso...Fil 22*

*“(...) ter expressão de palavra.” Pe 32*

Pensamos que a participação das crianças, quer da turma dos Astros, quer da turma dos Heróis, faz-se sentir. As professoras destas turmas, pelo que pudemos observar, fazem questão que as suas crianças participem no processo educativo. Estes adultos estão consciencializados para a promoção das crianças enquanto agentes participativas e parece-nos que percebem que não devem assumir sozinhos todas as decisões inerentes à sala de aula e à escola. As principais interessadas, as crianças, têm uma palavra a dizer, devem ser ouvidas e as suas opiniões devem ser consideradas. Dar visibilidade ao direito de participação, é também estar a contribuir para a socialização da criança o que poderá permitir uma adequada integração na sociedade. Ampliar de forma natural a participação da criança nos assuntos que lhe digam respeito é estar a promover a cidadania da criança.

### **8.3.2.3 Nem todas as crianças têm direitos**

Consideramos que a maneira de pensar das crianças sobre os seus direitos possa ser influenciada pelo contexto sócio-cultural e económico onde estão inseridas, pelas vivências e experiências com os adultos, com os seus pares e também pelo tipo de direito sobre o qual lhes é pedida opinião (Tomás, 2006; Chakur, *et al.*, 1998). Por exemplo, discorre dos discursos analisados dizer que estas crianças sabem que nem todas as crianças do mundo têm os mesmos privilégios delas e se vêem privadas de alguns direitos considerados fundamentais para todos os menores de idade. A ideia que surge é que os meninos de origem africana são os que têm uma infância sofrida e amargurada. Quatro crianças (11%) chegam mesmo a referir que há outras realidades paralelas onde as crianças não têm quase nenhum direito, vivem tristes só porque habitam num país pobre. Para estas crianças, noutros locais longínquos, as crianças *de lá* vêem suprimidos o direito: de liberdade, de se alimentarem, de brincarem e de irem à escola, como mostram as seguintes citações:

*Ilda - E as crianças têm direitos?*

*Jo 24 - Algumas.*

*Ilda - Quais é que não têm direitos?*

*Jo 24 - As de África.*

*Ilda - Porquê?*

*Jo 24 - Porque são de um país pobre.*

*Ilda - E por isso não têm direito?*

*Jo 24 - Têm, mas é mais complicado, porque vivem tristes, não têm comida, não têm nada...*

*“[não têm] O direito da liberdade, eles não têm oportunidade de ir à escola e quando forem grandes é como se não existissem, pois têm sempre de trabalhar no duro.” RF 16*

*“[Não têm] O direito de comerem e de puderem brincar.” AS 20*

*“Estas crianças de lá [referindo-se às crianças de países africanos] não têm o direito de dizer o que sentem, nem direito de brincar, pois passam o tempo todo a trabalhar.” Fil 22*

*Ilda - Estas crianças estarão felizes?*

*Lo 28 - Não. Porque onde eles vivem não há nada para eles se vestirem, nem comerem.*

*Ilda - E onde é que eles vivem?*

*Lo 28 - Em África.*

*Ilda - E em África não há nada disso?*

*Lo 28 - Não, é um país muito pobre e é por isso que elas estão magras e pobres.*

Numa apreciação global, parece-nos que as representações que estas crianças possuem acerca dos direitos de todas as crianças, são representações que ultrapassam a escala nacional e as suas próprias vivências. Parece-nos que para os nossos parceiros de investigação, os direitos existem para que a sociedade se torne mais justa e mais digna para todas as crianças, sem excepção, mas isso não acontece em todos os países do mundo.

Globalmente parecem-nos crianças interessadas e informadas relativamente a fenómenos de violação ou privação de direitos da criança. Revelam um nível de entendimento maior em relação a estas questões.

#### **8.3.2.4 O direito a ter uma família**

O direito à família é um direito de provisão, que está presente na convenção dos direitos da criança em pelo menos 6 artigos, o que é revelador da sua importância. Ao longo de todo o articulado, encontramos menções a relações familiares, aos deveres dos pais em relação aos filhos, à questão da adoção e à separação familiar. De acordo com Soares (2005) o direito à família é dos direitos que reúne mais consenso e é dos que têm acompanhado o longo percurso de construção de direitos para as crianças (cf. capítulo 6 ponto 6.2).

É no contexto familiar que se transmitem valores e regras essenciais à vida em sociedade e fundamentais para que a criança adquira e desenvolva competências para um desempenho de papéis sociais eficaz e responsável. Mas, cada família terá a sua própria cultura e pontos de referência que são fruto de um longo processo de interações sociais e culturais, que a criança tende a assimilar. Podemos ainda acrescentar que cada família se constitui como única na forma como age e interage com os seus membros e com os outros. Por isso, há famílias cujo ambiente é de estabilidade familiar e outras cujo ambiente se mostra instável e inseguro. As vivências da criança nestes dois ambientes têm de ser obrigatoriamente diferentes. Logo, as suas aprendizagens, a adoção de modelos e o seu comportamento em sociedade, diferem desde o início da sua existência. Se se viver num ambiente que respeita o outro, aprende-se a respeitar. É um facto incontornável a importância da família no desenvolvimento integral da criança, uma vez que as vivências familiares implicam a construção de laços afetivos e emocionais indispensáveis para um relacionamento interpessoal saudável.

O direito a ter uma família foi um dos direitos que as crianças escolheram para ser trabalhado durante as nossas conversas mais formais. Cerca de 80% das crianças (90% na turma dos Astros e 75% na turma dos Heróis) decidiram que durante as entrevistas, o direito a ter uma família era um dos direitos sobre o qual gostavam de conversar.

Na entrevista, era mostrada à criança uma imagem de uma criança que aparentemente não tinha família. Pretendia-se que a criança fizesse uma interpretação da fotografia, demonstrando deste modo a compreensão da criança sobre esta problemática. Depois era nossa intenção entender como é que a criança concebe a situação em análise, procurando saber se se trata de uma situação possível de acontecer ou não. Por fim,

procurou-se saber que tipo de soluções é que as crianças encontravam para colmatar o problema que a figura emana. Desta forma pensamos que se pode ficar a saber se as crianças realmente têm uma compreensão deste seu direito.

Numa análise geral, quase todas as crianças identificam a situação da criança abandonada pela família, numa primeira análise. Enquanto que umas condenam o acto dos pais em terem abandonado a criança, outros fazem sobressair a ideia que a criança não tem família porque os pais morreram e ela ficou sozinha, descartando assim as responsabilidades imputadas à família, como a protecção e cuidado. Uma grande parte condenou a atitude dos pais em abandonar os seus filhos alegando que era uma situação incorrecta e o que seria certo era:

*“Devia-se dar coisas, estar com a família” Gui 23*

*“[os pais] Deviam ajudá-lo para ele tirar um bom curso e um bom emprego. JS 25*

*“Isso é ser irresponsável. [os filhos] Bons ou maus, [os pais] deviam educá-los melhor e não os deviam abandonar.” JP 26*

*“[os pais] Deviam ficar com os filhos.” JT 27*

Foram várias as soluções apontadas pelas crianças. Uma mais simples, outras reveladoras de uma reflexão e um maior conhecimento sobre o assunto. Há também quem não apresente soluções encarando a situação-problema como uma condição definitiva para a criança que depende exclusivamente da decisão dos adultos.

Todas as crianças são unânimes ao afirmarem que a família é muito importante, fundamentando a sua resposta dizendo que a família dá sustento e ajuda; cuida e protege, dá carinho e amor, ajuda a crescer, compra brinquedos e dá educação, como revelam as seguintes citações:

*“Porque assim vivo feliz com ela e é triste algumas crianças não terem pais.” AR 3*

*“Porque trata de nós, dá-nos educação, ensina-nos coisas, e porque estão ao nosso lado.” Em 7*

*“Porque sem ela não tinha miminhos, não tinha brinquedos, não podia brincar com os irmãos e com os meus primos.” JC 11*

*“Porque ajudam-nos, dão-nos de comer, dão-nos roupa, brinquedos...” AS 20*

*“Porque nos protege... Protege-nos dos maus e dá-nos prendas” JT 27*

*“Porque é ela que me ensina a ter boas maneiras, ensina-me o que eu não compreendo, curiosidades que eu quero saber, e dão-me carinho para eu ser feliz” Sa35*

As representações sobre a família apresentam um vasto conjunto de aspectos que apontam a pluralidade de formas e sentidos atribuídas ao vocábulo família. É comumente aceite a ideia de que a família tem uma responsabilidade acrescida na educação da criança, nomeadamente no que diz respeito à transmissão cultural, à aquisição de certos comportamentos sociais, ao conhecimento e respeito de códigos sociais. A família é também responsável pela produção e reprodução de conceitos e saberes. Ela exerce a sua influência, directa e indirecta, ao longo de todo o acompanhamento do crescimento da criança.

Para estas crianças a família é como uma unidade doméstica que assegura as condições materiais necessárias à sua sobrevivência; é uma instituição protectora e um local de segurança; é uma instituição formadora do carácter e difusora de aprendizagens, crenças e valores; é um grupo que se liga pelos afectos e laços de proximidade; é um marco responsável pela felicidade. Não existem referências a situações onde as famílias assumam papéis considerados como pouco prováveis, não convencionais ou incongruentes com a sua visão ainda *romântica* de família. Para estas crianças o relacionamento com a sua família é tão especial que a maioria (55,5%), se pudesse, não mudava em nada a sua relação familiar:

*“Acho que não. Gosto da minha vida tal como ela é.” JP 26*

*“Nada. Eles tratam-me bem.” JT 27*

*“Nada. Porque está tudo bem, amamo-nos todos e somos felizes!” MP 30*

As representações familiares e as expectativas da criança em relação à sua futura família certamente que serão influenciadas pelo caminho pessoal e ambiente familiar vivido pela criança. Uma das crianças entrevistadas é uma criança institucionalizada. Os pais vivem noutro país e desde muito pequena que vive numa instituição de acolhimento. Perante as questões sobre a família, esta criança mostrou-se sempre muito disponível e

respondeu sem reservas ou mágoas em relação às suas vivências/representações familiares, como podemos verificar no seguinte diálogo:

*Ilda - Achas que esta criança está feliz?*

*Tk 19 - Não.*

*Ilda - Porquê?*

*Tk 19 - Porque não tem os pais.*

*Ilda - O que é que terá acontecido?*

*Tk 19 - Os pais se calhar abandonaram-na.*

*Ilda - Porquê?*

*Tk - 19 - Não sei.*

*Ilda - A família é importante?*

*Tk 19 - Sim. As pessoas sem família sentem-se sós, não têm pessoas para ajudar nem lhes dar carinho, e quando se tem mãe e pai as pessoas ajudam-se uns aos outros na família, vivem feliz[es] e têm o apoio da mãe e do pai e...*

*Ilda - Esse apoio é importante?*

*Tk 19 - É. Para...Por exemplo, se uma pessoa faz uma coisa e não tem a certeza do que quer e os pais apoiam se estiver bem e se estiver mal corrigem os erros.*

*Ilda - Esse apoio é importante?*

*Tk 19 - É. Para...Por exemplo se uma pessoa faz uma coisa e não tem a certeza do que quer e os pais apoiam se estiver bem e se estiver mal corrigem os erros.*

*Ilda - Quando vivias com os teus pais como é que te tratavam? Tk 19 - Bem.*

*Ilda - Se pudesses mudavas alguma coisa no relacionamento com os teus pais?*

*Tk 19 - Não.*

Esta criança reconhece que as crianças que não têm família ficam tristes, mas se ela pudesse nada mudaria no relacionamento com os seus pais, independentemente de estes terem falhado na garantia dos seus cuidados básicos de sobrevivência e afectivos. No entanto, quando questionada sobre os conselhos que poderia dar a outras crianças, entre outros, ela simplesmente diz: “... *que toda a gente tem o direito a ter uma família para acompanhar o crescimento*” (Tk 19). Mas ela não teve esse apoio nem acompanhamento familiar e nem por isso questiona as atitudes dos seus pais biológicos. Parece que há um conformismo assumido que aceita a situação sem questionar, como algo que foge ao seu controlo e por isso não vale a pena lutar.

A família de origem e os seus ensinamentos podem, de certa maneira, influenciar e diferenciar as representações que esta criança poderá ter e as expectativas em relação à constituição da sua própria família. Mas ela é peremptória em afirmar que quando for mãe, “*Vou tratar com carinho, com amor, vou dar-lhes apoio, vou levá-los à escola, vou ajudá-los a estudar, como uma família feliz. Nunca os vou deixar.*” (Tk 19), ou noutras palavras, vai proporcionar aos seus filhos aquilo que ela não teve.

Das leituras dos discursos, verificámos que duas crianças da mesma turma indicam o nome desta menina em duas situações distintas: uma diz que ela é “diferente” e outra refere-se à solidão, desamparo e difícil gestão emocional da criança em causa, tal como evidenciam as seguintes falas:

*Ilda - Tu tens algum amigo “diferente”?*

*AR 3 - Tenho a Tk.*

*Ilda - Ela é “diferente” porquê?*

*AR 3 – Ela é diferente porque está num lar. É a minha melhor amiga.*

*Ilda – Achas que isso é motivo para ser “diferente”?*

*AR 3 – Sim. Ela fica triste porque a mãe a deixou no lar...*

*Ilda - A família é importante?*

*RF 16 - Sim, para nos acompanhar. Porque assim ficava sozinho e sentia-me triste.*

*Eu tenho uma colega, a Tk, que tem os pais na França, está no lar e sente-se triste e às vezes chora aqui na sala.*

A percepção que estas crianças têm da vida da sua colega de turma é a de uma vida triste e solitária, porque aquela menina foi abandonada pelos pais, ficou sem o eixo norteador da sua vida. O abandono das crianças é uma realidade cada vez mais preocupante que alcança a escala mundial. As crianças são largadas em hospitais, nas ruas, em instituições sociais. Os motivos que podem estar na origem da negligência e abandono das crianças podem ser variados: famílias desestruturadas, fracas condições financeiras ou psicológicas para criar os filhos, situações de risco (alcooolismo, toxicodependência, prostituição, abusos sexuais), enfim, razões de ordem pessoal, psicológica, social e económica.

Para alguns autores (Palacios & Rodrigo, 1998) o abandono pode ser uma forma de maus-tratos, uma vez que implica uma acção não acidental e que pode colocar em risco a segurança da criança. Para os autores, os maus-tratos infantis constituem-se como uma subversão no relacionamento entre adultos e crianças pois não se espera que o progenitor não cuide da cria, assim como não se espera a adopção de atitudes que não sejam de protecção, cuidado e afecto. As crianças partilham desta opinião.

O abandono das crianças levanta uma outra problemática, que é o da adopção. Durante o ano de 2009 no nosso país, e de acordo com os dados divulgados pelo Instituto de Segurança Social no relatório de caracterização das condições de acolhimento em Portugal (Relatório ISS; 2009) cerca de 9563 crianças e jovens estavam institucionalizadas. Destas, mais de duas mil reúnem as condições legais para serem



adoptadas (IOL, 2009<sup>a</sup>). Mas a adopção ainda é um processo moroso envolto em burocracia, o que faz com muitas destas crianças esperem muito tempo até ter uma família. Embora os dados do Observatório Permanente do Instituto da Adopção em Portugal admitam que actualmente a “adopção deixou de ser um tema de lamúria nacional para ser um caso de sucesso” (IOL, 2009<sup>b</sup>). Estes números causam perplexidade. São reveladores que o superior interesse da criança não está a ser tido em consideração.

Mais uma vez, apraz-nos dizer que as crianças que entrevistámos têm consciência que há crianças que querem uma família e não a têm. Mostram deste modo entender que há uma não aplicação deste direito, que elas próprias consideram imprescindível para o desenvolvimento harmonioso da personalidade de todas as crianças, simplesmente *“Porque é a melhor coisa do mundo! Porque é a minha família e eu gosto muito dela.”* (Cat 21).

#### **8.3.2.5 O direito à educação**

O direito à educação é um dos direitos que reúne maior consenso em relação à sua incontestável importância. Ele é defendido por todas as pessoas e por todo o mundo, embora saibamos que há países onde se pratica diariamente a violação deste direito de desenvolvimento e provisão. Apesar de constituir um direito humano universal, o acesso a uma educação de qualidade para todos continua a ser apenas um sonho por realizar, e uma promessa ainda por cumprir. Os números continuam assustadores: em todo o mundo, há 101 milhões de crianças sem acesso à educação, e destas, 57 milhões são do sexo feminino e há 860 milhões de adultos analfabetos. O recente relatório da Unicef (2009:ii) apresenta novos números, mais favorecedores, dizendo que “cerca de 84% das crianças em idade escolar estão frequentando o curso primário, e as diferenças de género nesse nível de educação vêm sendo reduzidas através do mundo em desenvolvimento.”

O acesso à educação é um assunto de preocupação mundial. No ano de 2002, em Dakar, teve lugar um Fórum Mundial sobre a Educação. De longos debates elaboraram-se 8 objectivos universais para cumprir até 2015. Entre eles está o livre acesso à educação de

todos os cidadãos do mundo. Desta preocupação generalizada surge, promovida pelo Banco Mundial e pela Agência Holandesa, a Iniciativa Acelerada (Fast Track Initiative –FTI). A FIT baseia-se essencialmente no cumprimento de compromissos recíprocos: os países doadores devem prestar um maior apoio financeiro e técnico de forma coordenada e transparente; os países receptores devem elaborar e pôr em prática uma estratégia nacional para a redução da pobreza e um plano nacional sólido para a educação. Assim, cabe à comunidade internacional, principalmente aos países mais ricos, assumir a responsabilidade de doar dinheiro aos países mais carenciados, para que aumente o financiamento externo para a educação, fazendo com que nenhum país reduza o seu nível de educação por falta de recursos financeiros (Informe FIT, 2008).

São traçados seis objectivos gerais para atingir, até 2015, uma educação para todos e para todas: (i) expandir a preocupação pela educação pré-escolar (ii) promover a universalidade da educação primária gratuita e obrigatória para todos; (iii) promover competências para a aprendizagem ao longo da vida de jovens e adultos; (iv) aumentar a alfabetização dos adultos em 50%; (v) diminuir a discrepância entre sexos no acesso à educação e (vi) melhorar a qualidade da educação (Informe FIT, 2008).

De acordo com este relatório (Informe FIT, 2008), apesar dos compromissos internacionais, a educação continua sem se constituir, na prática, como uma das prioridades para os principais países doadores. Com excepção da Holanda, a ajuda oficial dos países doadores relativa aos sectores básicos da educação mantêm-se desproporcionalmente baixos. De entre várias recomendações, o relatório aconselha os países envolvidos a apoiar com mais ênfase os países mais carenciados de modo a melhorar estruturas educativas, melhorar o desenvolvimento educativo das regiões em progresso e a investir efectivamente na melhoria da qualidade da educação para todos e todas. São ainda necessários mais e melhores esforços.

O acesso de todos à educação traz benefícios que perduram por toda a vida. E as desigualdades que ainda persistem podem ser sinónimo de exclusão social. As crianças que não frequentam a escola não podem usufruir das mesmas oportunidades que as outras crianças que fazem o seu percurso escolar com normalidade. A rentabilização efectiva das competências educativas de cada uma das crianças que são privadas deste direito de provisão, pode contribuir para que estas crianças tenham um futuro melhor, assegurando uma participação mais justa e igualitária.

As crianças que colaboraram nesta pesquisa parece que têm a noção que a educação é um bem necessário. Todas, sem exceção, consideram relevante que as crianças, mesmo aquelas que vivem em locais menos favorecidos, devem ter a oportunidade de frequentar a escola. A maioria das crianças entrevistadas, de forma natural, assume como certo que os meninos da imagem não tiveram oportunidade de frequentar a escola, demonstrando uma incompatibilidade entre o trabalho nesta idade e a frequência da escola.

Por considerarem este direito como fundamental 97,5% (100% na turma dos Heróis e 95% na turma dos Astros) das crianças optaram por querer conversar sobre ele. O processo foi o mesmo do direito anterior. A ideia que surgiu era a de confrontar as crianças com imagens de outras crianças que estavam a trabalhar arduamente (cf. anexo 5). Solicitar uma interpretação e posteriormente, uma possível solução para colmatar a situação daquelas crianças era essencialmente o pretendido.

Quase todas as crianças se mostraram indignadas com a situação das crianças da fotografia, embora algumas pensassem que as crianças da imagem estavam a brincar. Isto leva-nos a pensar que para estas crianças a aproximação com a ideia do trabalho infantil não é uma questão que se coloque, pois aquilo que as crianças devem fazer nesta idade é apenas brincar e estudar.

*“Estão a brincar” Br 5*

*“São crianças a brincar, pobrezinhas, não têm roupa e estão a brincar com pedras.”  
Cat 21*

*“Se calhar a brincar, porque não têm brinquedos.” Jo 24*

*“A brincar, porque elas não têm tantas coisas como nós temos e por isso têm de brincar com pedras e paus.” Ric 34*

*Ilda - O que estarão a fazer estas crianças?*

*LM 13 - Estão a brincar.*

*Ilda - Achas que estão a brincar?*

*LM 13 - Não, estão a traba... sim, acho.*

*Ilda - O que é que estarão a fazer?*

*Gui 23 - Estão a brincar nas pedras com martelos.*

*Ilda - Tu brincas com martelos?*

*Gui 23 - Não. Se calhar estão a trabalhar.*

Outra perspectiva que surge é a percepção que aquelas crianças estão a trabalhar porque é necessário para a sua sobrevivência, uma vez que não têm recursos materiais nem financeiros para terem uma vida como a deles. A percepção destas crianças sobre a situação apresentada na imagem é que ela acontece num lugar distante do delas e por isso consideram a não ida à escola como uma situação normal do país onde essas crianças vivem. Mais uma vez as nossas entrevistadas associam as crianças da fotografia a um país africano, e para muitas, o que se passa na imagem é ainda utópico ou então só é possível em países pobres e carenciados, como testemunham as seguintes citações:

*“Não. Porque lá não havia escolas... Nem comida para elas comerem... Também porque na terra deles não há escolas.” AC 1*

*“Não. Acho que onde eles estão não havia escola.” AL 2*

*“Porque não têm dinheiro, são pobres, moram na África e estão a morrer de fome.” Ch 6*

*“Não, porque são pobres e não tem o direito de ir à escola.” Em 7*

*“Porque têm de trabalhar por elas próprias, porque mal cresçam têm de começar logo a trabalhar pois não têm possibilidades, têm de se alimentar por elas próprias.” Le 12*

*Ilda - O que é que se passa com estas crianças?*

*Raf 14 - Têm de trabalhar. Não são como nós.*

*Ilda - Não são como nós como?*

*Raf 14 - Não. Porque como vemos na imagem elas estão a martelar pedra e isso nós quase não fazemos.*

*Ilda - O que estão a fazer estas crianças?*

*Rub 15 - Estão a martelar pedras para depois escrever.*

*Ilda - Escrever? Porque é que dizes isso?*

*Rub 15 - Porque na terra onde eles estão não há papel.*

*Ilda - E qual é a terra deles?*

*Rub 15 - É África.*

*Ilda - Porquê é que dizes isso?*

*Rub 15 - Porque tem uma cor diferente da nossa...*

*Ilda - Mas cá em Portugal não há pessoas de outra cor?*

*Rub 15 - Sim, mas...*

No ponto de vista destas crianças parece que o fenómeno da exploração infantil se apresenta como sendo algo “à escala global, de infâncias desconhecidas e longínquas, ignorando ou omitindo a realidade social em que se inserem” (Soares, 2005:251). A

exploração infantil parece, para as nossas colaboradoras mais pequenas, algo que é pouco provável ou até mesmo impossível, principalmente na sociedade onde vivem. Na sua óptica, no nosso país tal situação não deve acontecer pois é impensável que não se permita à criança fazer algo que para elas é muito normal e que faz parte do seu quotidiano, como é o caso do acesso à educação.

Enquanto que para as crianças entrevistadas o trabalho infantil parece uma realidade pouco nítida, para outras crianças, aquelas que são exploradas, é uma realidade sentida. O trabalho infantil está longe de ter um término. Estima-se que uma em cada sete crianças do mundo esteja envolvida em alguma forma de trabalho infantil. Embora a situação esteja a melhorar, a realidade ainda apresenta indicadores relevantes de exploração de crianças e jovens em todo o mundo. A adopção de medidas para combater esse fenómeno e assegurar o bem-estar de todas as crianças, aparece como solução eficaz. Em Portugal foram tomadas medidas de combate a esta situação, como é o caso do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PPETI). Entre os seus objectivos prioritários destacamos a remediação de situações de trabalho infantil, a remediação do abandono escolar precoce e o reforço da componente preventiva da política de combate e exploração do trabalho infantil.

Quando se apercebem da real situação daquelas crianças da imagem, os nossos colaboradores atribuem as responsabilidades desse acto aos adultos e mais propriamente aos pais.

*Ilda - Quem é que achas que as mandou [às crianças] ir trabalhar?*

*AS 20 - Os pais.*

*Ilda - Achas que os adultos estão a agir bem?*

*AS 20 - Não.*

*Ilda - Qual seria a atitude correcta?*

*AS 20 - Deviam meter os filhos na escola, dar-lhes de comer, comprar roupa, calçado.*

*Ilda - Essas crianças estarão ali porque lhes apetece?*

*Cat 21 - Não, porque os pais as obrigam.*

*Ilda - Achas que os adultos estão a agir bem?*

*Cat 21 - Não.*

*Ilda - Qual seria a atitude correcta?*

*Cat 21 - Eles [os adultos] é que deviam ir trabalhar e pôr as crianças a descansar e a brincar.*

*JP 26 - Coitados!*

*Ilda - Porque é que dizes isso?*

*JP 26 - Porque estão a ser usados como escravos, estão a sangrar, estão a partir pedras com martelos, o que é perigoso para a idade deles*

*Ilda - Usados como escravos?*

*JP 26 - Sim, porque estão a ser usados, porque os pais deles não têm dinheiro e põem-nos a trabalhar, com ferramentas que não são próprias para a idade deles, com sachos e martelos.*

*Ilda - Será uma atitude correcta por parte dos pais?*

*JP 26 - Não. Acho que os deviam tratar melhor.*

*Ilda - Como?*

*JP 26 - Dar-lhes mais atenção, ter mais cuidado com eles em vez de os porem a trabalhar que nem escravos.*

*Ilda - Estas crianças estarão felizes?*

*JP 26 - Não. Estão infelizes. E são escravos da humanidade.*

Deduz-se dos discursos analisados que as crianças chegam a reconhecer que é um direito da criança ser protegida contra qualquer forma de trabalho que coloque em causa a sua educação, a sua saúde, integridade ou o seu salutar desenvolvimento. Por isso consideram que os pais deviam ter outras atitudes para com os seus filhos, como por exemplo, colocá-los nas escolas para aprender, pois nas palavras do LM 13 “(...) *crianças como eu não devem trabalhar, têm de estudar*”. O modo como as crianças percebem as atitudes dos adultos sugere em grande parte juízos de valor que condenam os gestos dos adultos, que na sua opinião falharam nos cuidados essenciais para a sobrevivência humana que deviam prestar aos seus filhos. São constantemente referidos aspectos básicos necessários a uma vida digna, ligados com a alimentação, vestuário e educação, como podemos ler nos seguintes discursos:

*“Não deviam deixá-los trabalhar, deviam dar-lhes de comer e dar-lhes roupa.” Tk 19*

*“Deviam meter os filhos na escola, dar-lhes de comer, comprar roupa, calçado” AS20*

*“Eles [os adultos] é que deviam ir trabalhar e pôr as crianças a descansar e a brincar.” Cat 21*

*“...porque costuma-se dizer que “os filhos são o maior bem que se pode ter” e os pais devem ensinar os filhos a fazer qualquer coisa para serem grandes pessoas na vida e devem estudar com eles, ensinar-lhes coisas, o que devem ou não fazer, para um dia serem pessoas a sério, mas se os abandonam nunca serão.” MP 30*

*Ilda - Essas crianças estarão ali porque lhes apetece?*

*Jo 24 - Não. Porque são obrigadas.*

*Ilda - Quem é que achas que os obriga a ir trabalhar?*

*Jo 24 - Os pais.*

*Ilda - Achas que os adultos estão a agir bem?*

*Jo 24 - Não.*

*Ilda - Qual seria a atitude correcta?*

*Jo 24 - Deviam deixá-las brincar, porque ainda são muito pequeninas e não devem viver presas para trabalhar.*

*Ilda - Tiveram oportunidade de ir à escola?*

*Jo 24 - Não.*

*Ilda – Achas que estas crianças tiveram oportunidade de ir à escola?*  
*Sa 35 - Não. Porque há alguns países que obrigam as crianças a ir trabalhar.*  
*Ilda - Quem é que as obriga?*  
*Sa 35 - As pessoas adultas.*  
*Ilda - E será uma atitude correcta?*  
*Sa 35 - Não.*  
*Ilda - O que é que os adultos deviam fazer?*  
*Sa 35 - Os adultos deviam ensiná-las numa escola primária e os adultos é que deviam trabalhar.*

Quando questionadas sobre o que fariam se estivessem na situação das crianças da imagem, as opiniões dividem-se. Uns afirmam que não queriam estar em situações semelhantes, e se estivessem não iriam gostar, mas de qualquer forma, não encontram soluções para o problema.

*Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?*  
*Tk 19 - Ficava triste...*

*Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?*  
*AS 20 - Ficava triste, porque ainda sou muito nova para trabalhar.*

*Ilda - E se tu tivesses de ir trabalhar, ficavas contente?*  
*Em 7 - Não porque queria acabar os estudos quando for grande posso ter um trabalho bom.*

Outras dizem que apesar de não gostarem da situação, teriam que o fazer porque os adultos os obrigavam. Esse tipo de resposta revela, uma vez mais, a relação de submissão das crianças em relação à figura de autoridade. Remete-nos para uma imagem de infância sem poder, sem voz e sem qualquer participação no rumo da sua vida. Apesar de reprovarem o comportamento dos pais, as crianças não propõem nenhuma alternativa de solução, parecendo resignar-se à situação.

*Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?*  
*Cat 21 - Ia trabalhar. Mas ficava triste, porque sou criança e sou pequena e enquanto criança tenho que estudar e brincar.*

*Ilda - E se tu tivesses que ir trabalhar, como é que reagias?*  
*An 4 - Trabalhava. Ia com o meu pai para o trabalho e ajudava-o.*

Outros há que apresentam soluções simplificadas, que não ajudam a resolver a situação, bem pelo contrário, pois apresentam soluções que podem acarretar consequências inquietantes e preocupantes.

*Ilda - Já te imaginaste na situação deles?*

*JP 26 - Já e não gostava nada.*

*Ilda - O que é que fazias?*

*JP 26 - Só havia uma coisa a fazer: revoltar-me e se não conseguisse fugia de casa.*

*Ilda - Se estivesses na situação destas crianças, como é que te sentias?*

*Pe 32 - Infeliz e usado.*

*Ilda - O que é te apetecia fazer?*

*Pe 32 - Apetecia-me fugir dali e ir para outro país.*

Só apenas uma criança diz que fazia justiça, mas não explica como é que isso podia acontecer. Parece-nos que está implícito neste testemunho uma alusão, ainda que ténue, à violação dos direitos das crianças, no sentido em que a criança considera que é uma injustiça uma criança ter que trabalhar. Há uma menção à lei e a alguém com algum poder para resolver a situação, mas que não sabe muito bem quem é.

*Ilda - O que é que tu farias nesta situação?*

*Sa 35 - Justiça, pedia para não fazer isso, pois uma criança na idade dela deve aprender não trabalhar*

*Ilda - Pedias a quem?*

*Sa 35 - Humm... aos senhores que mandam... humm...*

A nível mundial há instituições e associações que têm por objectivo zelar pelo superior interesse da criança. São entidades movimentadas pelo apelo de uma infância com direitos, de uma infância feliz, fazendo frente aos diversos problemas que possam afectar as crianças (maus-tratos físicos, exploração do trabalho infantil, abusos, discriminação, abandono, exclusão social, etc..). Em Portugal, de entre outras, destacamos pela dedicação exclusiva e pelo trabalho no terreno: o Instituto de Apoio à Vitima (IAC), a Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR); o SOS Criança; a Confederação Nacional de Acção Sobre o Trabalho Infantil (CNASTI); e a Associação Portuguesa para a Promoção da Segurança Infantil (APSI). Consideramos que era relevante fazer um esclarecimento sobre os objectivos destas entidades de protecção para que todas as crianças fiquem a conhecê-las e que recorram a elas se precisarem. Pais, professores e outros membros da sociedade



poderiam assumir o papel de esclarecedores e informar as crianças sobre este e outros assuntos que digam directamente respeito à vida dos mais novos.

Crianças esclarecidas e informadas certamente serão crianças mais participativas e interventivas. Não basta apenas que o direito a ... ou o direito de... estejam consagrados na Declaração. Se os cidadãos não actuam para que qualquer direito seja realmente respeitado e não seja violado, os direitos não passarão de um artefacto decorativo na lei e sem aplicabilidade na vida democrática dos cidadãos e neste caso específico, das crianças. É importante conhecê-los, dar a conhecê-los e reivindicar aquando da sua infracção ou privação.

### **8.3.2.6 Os direitos dos adultos...**

Sete crianças (19%) quiseram fazer uma breve referência aos direitos dos adultos. Nas suas palavras estes direitos prendem-se essencialmente com retratos da vida familiar e do trabalho. A confusão entre direitos e deveres continua a persistir, uma vez que o respeito e a protecção pela família se constitui não como um direito, mas como um dever cívico, ético e humano. Ditam as normas da sociedade que o adulto deverá prestar toda a assistência necessária para que as crianças tenham uma vida digna, desde o seu nascimento até que atinja autonomia e mais maturidade.

As suas representações por um lado são reveladoras de preocupações com o seu próprio bem-estar e sobrevivência, quando referem que é direito dos adultos cuidar das crianças:

*“Ajudar os filhos, sustentar os filhos.” JC 11*

*“Trabalho, os filhos. Os pais têm direito de educar os filhos.” Fil 8*

*“Trabalhar, comprar comida, tratar dos meninos pequeninos” AS 20*

*“Perceber as crianças quando querem a atenção dos pais.” PR 33*

Por outro, mostram a importância de ter um emprego digno de modo a que os adultos sejam tratados com respeito. O direito ao trabalho encaixa-se nos direitos de 3.º geração (Marshall 1967; Cruz, 1997) que englobam os direitos sociais de bem-estar económico e

social, como é o caso do trabalho, habitação, saúde, assistência social, entre outros. É um direito importante que associado a outros permite uma vida digna:

*“Direito de serem respeitadas, ter um trabalho.” Br 5*

*“Poderem trabalhar, terem um bom ordenado no seu emprego.” Pe 32*

*“Direito de trabalho, direito de emprego, direito a serem sinceras e direito de ajudarem a família.” MP 30*

Outras crianças referem ainda o direito de liberdade de expressão, e de solidariedade com os outros,

*“Poder dizer o que acham sobre as coisas, se alguma coisa não estiver bem, compô-la e se alguma pessoa não estiver bem, ajudá-la.” JS 24*

A conquista da liberdade em todas as suas formas de expressão é um direito humano fundamental e uma espécie de condição necessária para o usufruto pleno de todos os outros direitos humanos. Quando alguém se vê privado deste direito, é como se houvesse uma violação dos outros direitos. Estas duas crianças referem a sua importância para todos os seres humanos, mas o Ric 34 faz uma ressalva dizendo que os adultos têm o direito de *“Fazerem o que quiserem...desde que sejam coisas boas”*. É como se estivesse a lembrar que a liberdade do outro é um marco importante para reconhecer onde começa e acaba a minha liberdade.

### **8.3.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS VALORES PRESENTES NA SOCIEDADE**

A sociedade contemporânea mostra cada vez mais sinais de complexidade (cf. capítulo 1; ponto 1.1). O tempo que se vive é de mudança e de inquietação. Mudanças que afectam intensamente a sociedade e que se processam em diversos níveis: social, cultural, étnico e tecnológico. As incertezas vividas levantam novos problemas que, por seu lado, originam a necessidade de se encontrarem novos rumos, novos valores, novas formas de intervenção. Na sociedade actual a presença de clivagens culturais, de ideologias diferentes, de aspirações diversas, apresentam diferentes valores. Todos têm lugar na sociedade, porém, por mais dissemelhante que sejam esses valores, pensamos que existem valores que devem ser partilhados por todos os cidadãos de forma a

permitir uma vida em comum saudável e dar uma maior consistência às relações humanas. Exemplos desses valores podem ser, entre outros, a partilha, o respeito, a tolerância. Consideramos também importante referir que reconhecemos na noção de valor uma dupla característica: bipolaridade e hierarquia (Marques, 2002:16). Bipolaridade no sentido de poderem ser colocados entre dois pontos opostos (negativo e positivo) e hierarquia no sentido de existir uma subordinação de valores pois uns são mais valiosos que outros. Neste último aspecto, queremos acrescentar que na nossa óptica, todos os valores se encontram no mesmo patamar, uns não devem sobrepor-se a outros (Péres Serrano, 2002) o que poderá acontecer é recorrer-se mais a uns valores que a outros, de acordo com os momentos.

A aquisição de valores da criança é um processo que se inicia desde o seu nascimento. Ao longo de uma vida, vários agentes de socialização irão exercer a sua influência sobre a criança, principalmente no que respeita à formação explícita de atitudes, valores, comportamentos. As crianças começam desde logo a querer mostrar alguns dos seus comportamentos sociais como uma forma de receberem o reconhecimento do adulto. Se houver uma relação baseada em valores positivos, confiança e harmonia, mesmo que a criança não consiga perceber as normas sociais, procura responder com um comportamento social adequado a cada situação.

Ao chegar à escola, as vivências da criança já lhe permitiram ter construído determinadas formas de ser, agir e pensar. Uma legítima educação para a cidadania deve englobar uma educação para os valores (cf. capítulo 1; ponto 1.3) onde se pode possibilitar repercussões positivas nos comportamentos das crianças, preparando-as para as contradições e contrariedades do dia-a-dia; diferenciando o justo do injusto, discriminando o bem do mal. Se na escola estiverem atentos aos apelos, a escola há-de converter-se, deste modo, num poder contra hegemónico (Santos-Guerra, 2002) que para além de ajudar a socializar os alunos, também tem que educá-los para serem críticos em relação aos aspectos bons e maus da sociedade. Neste sentido, e em defesa do bem comum, a escola deve “comprometer-se na eliminação daquilo que não é desejável na construção de uma sociedade melhor” (*idem;ibidem*:30).

### **8.3.3.1 Valores? Tem a ver com a nossa educação**

Definir a palavra *valores* não é fácil. De origem latina *valore* significa aquilo que tem merecimento, que tem beleza, que é verdadeiro. De um modo geral, para algo ter valor tem de valer alguma coisa, tem valor aquilo que é digno, correcto e tem sentido.

Por reconhecermos que a tarefa se torna complicada quando se solicita a definição do vocábulo valor, só no fim da entrevista, depois de conversarmos sobre os valores presentes nas histórias lidas pelas crianças, é que lhes perguntámos se sabiam o que queria dizer esta palavra. Algumas das crianças (11%) responderam que sabiam o que era, mas não conseguiam explicar; outras (14%) associaram a noção de valor ao valor económico dos objectos; outras (14%) responderam apresentando exemplos, como a amizade e outras crianças (36%) arriscaram tecer um significado. Vejamos as seguintes definições:

*“(...) são coisas boas que nós temos. Por exemplo a amizade é um valor.” Pe 32*

*“Valor é ter uma coisa e dar-lhe valor. Temos um brinquedo que gostamos muito e não estragar e quando nos dão alguma coisa tentar retribuir.” FR 9*

*“São coisas boas...” FG 10*

*“É se as pessoas são boas ou más. Hum... Quando uma pessoa... hum... não sei explicar.... Uma boa acção... Sa 34*

Numa análise geral, a ideia que sobressai dos discursos analisados é que as crianças entrevistadas entendem que a palavra valor está ligada essencialmente com a valorização das “coisas” quer humanas quer materiais e com a valorização de pessoas imprescindíveis ao seu núcleo afectivo, como podemos verificar nas seguintes falas:

*“Valores é tudo o que damos valor na nossa vida. A família...” Tat 18*

*“Não sei... valores. São coisas importantes. Os meus pais estão sempre a dizer: «Tens de dar valor a isto...» [Eu dou valor] A muitas coisas. Dou valor aos meus pais, aos meus amigos, à minha família, à minha professora.” Cat 21*

Parece-nos que nesta representação os valores são estimados através do sentimento e das emoções. Nas palavras de Marques (2002:16) estimar um valor é apreendê-lo e recorrer a ele sempre que necessário. Para o autor, os valores são responsáveis por produzir reacções (positivas ou não) nas pessoas e grande parte do seu poder energético

advém dos afectos e são motivadores da maioria das atitudes e comportamentos das pessoas, ocupando parte central da personalidade humana.

Há também a percepção de valor associada à educação e ensinamentos que são disseminados nos contextos familiar e educativo:

*“É dar valor ao que temos, ao que nos ensinaram, à educação que os pais nos dão.” AR3*

*“É dar valor ao que as outras pessoas nos ensinam, à educação. O que a professora nos ensina na escola e o que os meus pais me ensinam em casa.” RF 16*

A educação, como temos vindo a sublinhar, não é neutra em valores, nem pode ficar indiferente a eles (Martins, 1991). Ela transporta em si um fenómeno moral, ideológico e político (Santos Guerra, 2002). A missão da educação é muito vasta e ilimitada. Santos Guerra adverte as instâncias educativas para a importância que é ajudar as pessoas a desenvolver ao máximo as suas competências e ensiná-las a (*con*)viver (parêntesis nossos) com todos, bem como ajudá-las a decifrar o conhecimento. Tudo isto, segundo o autor, só poderá ser possível se os responsáveis pela educação optarem por educar em valores e pelos valores. Importa que na escola as crianças aprendam a agir agindo, a pensar pensando, a participar participando, a respeitar respeitando e sendo respeitado e não por inculcação ou endoutrinação. É importante reter a ideia que “os valores vivem-se, não se adquirem através de conceitos abstractos” (Leite, 2002:25).

Os valores são relevantes no equilíbrio da personalidade, na formação do carácter e na construção de uma consciência axiológica e cívica. Eles são como um guia que orienta as tomadas de decisão e comandam as acções e, neste sentido, comportam uma dimensão objectiva. Por estarem intimamente ligados com as emoções e as sensações, comportam uma dimensão subjectiva.

Algumas crianças associaram a palavra às boas acções que se praticam no dia-a-dia com os outros. Ambas as citações a seguir apresentadas salientam o respeito como um valor a ter em consideração.

*“Respeito de cada pessoa, o respeito que ela merece. É o respeito que temos pelos outros, mesmo que sejam de outra raça. Devemos respeitar mesmo que sejam diferentes de nós.” Gui 22*

*“Os valores são coisas boas. Fazer coisas boas, respeitar as pessoas, esperar pela sua vez, deixar jogar os outros, emprestar.” Rub 15*

A maioria das crianças, embora de forma incipiente, conseguiu mostrar a sua percepção acerca da noção estudada. As crianças reconhecem a existência e a importância de valores necessários à vida em grupo.

### **8.3.3.2 Os valores presentes nas histórias**

Neste ponto da entrevista as crianças tinham que fazer escolhas. Eram-lhes apresentados oito títulos de histórias que posteriormente iriam ser tema de conversa. Pensamos que os títulos eram sugestivos e de alguma forma deixavam antever o conteúdo das histórias. No quadro a seguir proposto (quadro 21) podemos verificar a frequência de escolha das histórias pelas crianças. A história mais escolhida foi O Dragão das Mil Flores (19%) e a menos escolhida foi O Segredo do Nabo Gigante (5,5%).

#### **Quadro 21 Frequência de escolha das histórias**

<b>Títulos das histórias</b>	<b>N.º crianças que escolheram a história</b>
O Dragão Rabugento	5
A Salvação da Velha Macieira	5
Quem Tirou os Meus Morangos?	5
O Dragão das Mil Flores	7
O Castigo das Lanternas Mágicas	4
O Segredo do Crocodilo Nino	4
A História da Velhinha e das Raposas	4
O Segredo do Nabo Gigante	2

Soubemos, ainda no decorrer da entrevista, que a história mais eleita já tinha sido trabalhada por uma das turmas, a turma dos Heróis. Das conversas informais que tivemos com a professora da turma sobre este trabalho podemos referir que constou uma teia de aprendizagem, com tarefas integradoras em todas as áreas do saber. Foi englobado num momento de Educação Cívica e foi aproveitado para ser trabalhado ao longo de dois dias, uma vez que se encontraram actividades que permitiram uma conexão com todas as áreas disciplinares e não disciplinares. Dos alunos que seleccionaram esta história, quatro já a conheciam ao pormenor.

Todas as histórias apresentadas transportavam consigo determinados comportamentos e valores a eles associados (quadro 22). As crianças eram convidadas a falar sobre os comportamentos dos personagens e quase sem se aperceberem, iam dando a sua opinião sobre os valores representados.

Nenhuma das crianças teve dificuldade em emitir a sua opinião sobre o assunto central das histórias. Todas se mostraram muito à-vontade e conversaram sem quaisquer reservas. Isto talvez tenha acontecido porque as situações vividas nas histórias podiam ser facilmente identificadas com episódios vividos ou presenciados pelas próprias crianças.

### **Quadro 22 Valores possíveis de serem trabalhados**

<b>Títulos das histórias</b>	<b>Valores a serem trabalhados</b>	<b>Citações representativas da história analisada</b>
O Dragão Rabugento	Abertura de espírito, sociabilidade, amizade	“Para não sermos rabugentos, não assustar os outros, ser uma pessoa bondosa.” JP 26
A Salvação da Velha Macieira	Ambientalismo, trabalho, abertura de espírito	“A natureza é importante para nós e sem ela nós morremos.” Ch 6
Quem Tirou os Meus Morangos?	Egoísmo, zelo, partilha	“Fala-nos de uma pessoa egoísta que não quer partilhar” Raf 14
O Dragão das Mil Flores	Sociabilidade, auto-estima, respeito	“Que não é preciso ser igual aos outros para ser feliz!” AL 2
O Castigo das Lanternas Mágicas	Respeito, honestidade, ser verdadeiro	“Que não devemos roubar. Não devemos ser injustos e desonestos.” JC 12
O Segredo do Crocodilo Nino	Honestidade, amizade, carácter, maturidade	“É fingir para as outras pessoas, e mascarar. Nós devemos realizar a nossa verdade e não dizer mentiras.” SM 36
A História da Velhinha e das Raposas	Altruísmo, reconhecimento, estima, amizade	“Que há pessoas que ajudam as outras sem pedir nada em troca, sem condições. As pessoas generosas são aquelas que ajudam porque querem ajudar, sem nada em troca, são bondosas.” MP 30
O Segredo do Nabo Gigante	Generosidade, partilha, fraternidade	“O irmão do agricultor era ambicioso. E queria tudo para ele, queria mais...” RM 17

O Dragão das Mil Flores é uma história que narra a vida de um dragão que anda sempre triste porque não consegue deitar fogo pela boca como todos os outros dragões. As crianças que analisaram os conceitos presentes nesta pequena história disseram que todos temos o dever de compreender e, acima de tudo, respeitar aqueles que por alguma razão **são diferentes**, como salientam as falas seguintes:

*“Pessoas de outros países e de outras raças. Trato-as bem. Elas por fora podem ser diferentes de nós por fora, mas por dentro são iguais.” AL 2*

*“Para eles se sentirem felizes porque... para se sentirem iguais aos outros. Porque têm os direitos que têm aos outros. Devemos tratar igual como tratamos os nossos amigos. Porque eles são iguais aos outros. Por dentro são iguais, mas por fora podem ter uma cor diferente, mas são iguais.” AR 3*

*“ (...) a cor da pele não interessa. A maneira como nós somos por dentro. Pois cada um tem o seu modo de vida. Somos todos diferentes e todos iguais” RF 16*

As crianças admitem ter amigos de outras nacionalidades, cor ou etnia, demonstrando assim uma postura intercultural.

*“Tenho amigos pretos, e outros amarelos. Damo-nos bem, e brincamos todos juntos quando vou para a aldeia e quando estou cá telefonamos. Só por serem diferentes de nós não quer dizer nada” LB 28*

A educação intercultural está intimamente relacionada com a educação para a cidadania, uma vez que esta tem uma dimensão intercultural, que passa essencialmente “pelo desenvolvimento e interiorização, em liberdade de consciência, de atitudes e valores democráticos” (Cardoso, 1998:100). Parece-nos que estas crianças estão a ser educadas para os preceitos de uma educação intercultural, interessada em preparar cidadãos interessados na promoção da justiça social e na irradiação da exclusão em todas as suas formas. O fomento destas atitudes de “*solidariedade activa*”, pensamos, deve ser iniciado logo no início da escolaridade para que a formação adquirida evite “a assimilação de estereótipos e de atitudes que, frequentemente, surgem associados a fenómenos como o racismo e a xenofobia” (Leite e Rodrigues, 2001:23).

As crianças reconhecem que há pessoas na sociedade que têm um comportamento inadequado com algumas pessoas de cor diferente. Parece que, pelo testemunho a seguir apresentado, estas crianças condenam essas posturas e se acontecesse uma situação parecida afirmam que iriam tratar bem essas pessoas consideradas *diferentes*.

*“Bem... Umhas pessoas são racistas e por essas pessoas serem de cor, não lhes ligam, faltam-lhes ao respeito. É mal... Eu ia apresentar-lhe a escola, ser amiga dele, criar amizade com ele.” Sa 35*

*Ilda - Tens algum amigo diferente?*

*JS 25 - Não.*

*Ilda - E se tivesses?*

*JS 25 - Era como se ele fosse igual a mim, brincava com ele e não dizia: “Tu ficas de fora, porque és diferente de mim”, aceitava-o.*

*Ilda - Imagina que havia um menino de cor na tua turma. Como é que ele se iria sentir?*

*JS 25 - Mal.*



*Ilda - Porquê?*

*JS 25 - Porque iam todos dizer que ele era negro e ele não se ia sentir à vontade.*

*Ilda - E os meninos da tua turma, como é que o iriam tratar?*

*JS 25 - Eu falo por mim, eu ia tratá-lo bem e não ia implicar com ele, mas os outros iam.*

*Ilda - Porquê?*

*JS 25 - Porque começavam logo a dizer que ele é racista, é negro e não quero brincar com ele.*

Esta criança também tem a mesma opinião da criança anterior, mas apresenta um dado novo ao denunciar os seus colegas como potenciais racistas uma vez que não iriam aceitar um novo colega se ele fosse de cor diferente. Este desiderato parece querer contradizer as falas anteriores, uma vez que ela reconhece que os seus pares podem ser latentes discriminadores. Não pudemos observar nenhuma situação em que este episódio pudesse ocorrer, porque nesta EB1 não há meninos de outras cores, só há meninos oriundos de países diferentes do nosso.

Mas podemos referir que pelo menos uma criança desta EB1 sente essa discriminação. É uma criança de etnia cigana que diz que às vezes as outras crianças têm atitudes menos correctas com ela. Diz que os colegas da turma agora já “*Tratam-me bem. Não gozam comigo*”, mas já se sentiu “*angustiada*” por ser mal tratada e inferiorizada. Desabafa ainda o desconsolo que é ser acusada injustamente por um colega que “*portase mal e põe-me as culpas a mim. Isso acontece muitas vezes*”.

*SM 36 - Alguns começam a gozar comigo por eu ser cigana e às vezes...*

*Ilda - E como é que te sentes?*

*SM 36 - Angustiada, sinto-me mal porque somos todos iguais, não somos nenhuns estranhos.*

*Ilda - Foi sempre assim?*

*SM 36 - No princípio era mais, porque eu chumbei no outro ano, porque tive de ir para Espanha...*

Observámos muitas vezes a SM durante o intervalo. Reparámos que a maior parte das vezes está sozinha ou com outras crianças da mesma etnia. Foram escassas as vezes que vimos uma aproximação de outras crianças com ela e vice-versa. Na sala de aula, senta-se bem lá no fundo, sem companheiro de carteira, sem conversas paralelas, sem olhares de cumplicidade...

*“ (...) hoje está cá SM. Ela falta muitas vezes...a professora está sempre a dizer que isso só a prejudica: nos estudos e na relação com os outros. Juntamente com as outras crianças, nota-se bem a sua diferença de idades. É bem mais alta e maior. Está novamente isolada num canto do recreio. Come o seu lanche e não interage com ninguém. Aproximei-me dela e conversei um pouco com ela. Não revelou muito. Falou*

*da sua família e em relação aos colegas apenas me disse que gosta de estar sozinha, porque assim ninguém a chateia. Já está habituada...*

(Nota de campo n.º9\_10 de Abril 2008)

Parece que o estigma da indiferença e da inferioridade paira no ambiente desta EB1, pelo menos no que diz respeito aos membros da etnia cigana. Relembramos que houve um professor que no seu discurso indicou que os meninos da sua turma tinham alguma dificuldade em se relacionar com uma menina de etnia cigana e eram vários os esforços que ele fazia para reverter a situação mas o resultado não era bem o esperado. Pensamos que esta criança sente essa indiferença. Sente que é “a minoria menos amada em Portugal” tal como lamentou recentemente o presidente da Federação Calhim (ciganos) Portuguesa e da Associação Cristã de Apoio à Juventude Cigana (Público, 2010) considerando que o maior problema dos ciganos está no relacionamento com os outros. Numa visão pouco optimista, o presidente afirma que “muitas vezes o cigano não é bem aceite. Por culpa da pessoa ou da comunidade, ele continua a ser excluído” e a sociedade, continua, tem responsabilidade nesse facto, uma vez que desde muito cedo, ensinam as crianças a “temer e a desprezar os ciganos. Somos uns intrusos, na sua concepção, o que é lamentável”. Este entendimento dá a entender que tanto ontem como hoje e possivelmente amanhã, se não se modificarem gestos e vontades, a percepção social sobre os ciganos vai continuar a perpetuar-se como um ser *associal* e *estranho*.

Uma outra criança indica como diferente, um menino portador de uma deficiência física.

*“Tinha e tenho um amigo diferente. É um menino chamado Tom. Anda com o braço encolhido e não tem dois dedos. Anda na piscina e nunca se afogou. Ele anda na APADI e lá como há uma sala para crianças, fui para lá e conheci-o lá. Ele divertia-se e é como se ele tivesse os dois braços. Esse meu amigo brinca à vontade e nunca se chateia, ninguém goza com ele.” JC 11*

Neste testemunho podemos verificar a adopção de uma atitude positiva em relação ao outro que é deficiente e à sua integração na sociedade. Há uma aceitação da sua condição física e também um reconhecimento do seu mérito.

As crianças que falaram sobre este tema da *(in)diferença* referem várias vezes que aquele que é “*não é igual a nós*”, pode ser alvo de discriminação. Parece-nos que sabem claramente os condicionantes da sociedade face a este acontecimento. Nenhuma delas admitiu ser uma agente capaz de discriminar, mas deixam implícito conhecer quem seja

capaz de o fazer. Decorre dizer que embora os discursos apontem na direcção da aceitação, compreensão e inclusão do *outro*, as atitudes e posturas observadas vão na direcção oposta, nomeadamente no que diz respeito à etnia cigana. Parece que estas atitudes e estereótipos negativos estão de certo modo encobertos nas relações entre as crianças, pelo que muitas das vezes não é fácil percepcioná-las.

Desta forma achamos pertinente que na escola se continue a promover uma aprendizagem da convivência entre “*nós*” e os “*outros*”, pois só desta forma se poderá colmatar, atenuar e modificar atitudes discriminatórias e pouco coincidentes com a aprendizagem da cidadania democrática. Incluir em vez de excluir, aceitar em vez de humilhar.

Outras histórias – O Dragão Rabugento e O Segredo do Crocodilo Nino - tinham como tema central a **amizade**. Notámos que foi um dos temas sobre o qual as crianças gostaram mais de conversar. A amizade “*é tudo*” (JP 26) para estas crianças, é um valor muito importante e que se deve cultivar pois “*se nós não tivéssemos amigos estávamos sozinhos na escola e não podíamos estar a brincar com ninguém. Ficávamos tristes! Alguns até nos defendem...*” (AL 1).

A amizade dá à criança sentimentos de pertença, meios de entretenimento, estruturas para a fundação da identidade e assume-se como fonte de aprendizagem de competências sociais (Adler & Adler, 1998; *cit in* Trevisan, 2009).

A necessidade de criar laços afectivos vai-se tornando uma tarefa mais específica e selectiva, à medida que a criança vai crescendo. Existem diferenças entre as crianças mais pequenas e as crianças maiores sobre a concepção de amizade. Para as primeiras, segundo Adler & Adler, (1998; *cit in* Trevisan, 2009) é mais importante ter um círculo enorme de amigos do que ter poucos mas bons amigos. Para as segundas, o que realmente importa é escolher bem os amigos e mantê-los. Aqui nesta relação sobressai a necessidade de formar uma amizade mais profunda e baseada em critérios de fidelidade e verdade.

É como se fosse uma espécie de conquista fazer e manter um novo amigo. Para alguns nem sempre é fácil estabelecer uma amizade com alguém, por serem tímidos ou mais

reservados. É o caso do JP. É um menino que segundo as conversas que íamos tendo com ele, nos revelou não ter muitos amigos, “apenas dois ou três” e foi preciso algum tempo para os considerar amigos de verdade, como se apresenta no seguinte diálogo:

*Ilda - O que é que fazes para ser amigo deles?*

*JP 26 - Isso é só com o tempo... com o tempo é que se ganham amigos, pois eles ficam a conhecer-nos melhor.*

*Ilda - Como é que podemos manter uma amizade?*

*JP 26 - Olha, nunca mudar.*

*Ilda - Como assim?*

*JP 26 - Porque às vezes nós mudamos de comportamento e os nossos amigos já... por isso o ideal é nunca mudarmos.*

Há três crianças que também referem a ideia de que se mudarmos o nosso comportamento, ou tivermos comportamentos menos correctos, podemos pôr em causa uma amizade ou até mesmo não fazer amigos. Assim,

*“(...) ser egoísta não faz amigos” Nun 31*

*“Porque se não formos honestos não conseguimos arranjar amigos.” LM 13*

*“se os enganar nunca mais vão ser meus amigos, a não ser que tenham um coração bom e me perdoem” Cat 21*

*“Se não formos honestos podemos perder amigos...” Br 5*

Surge também a percepção de que os amigos ajudam a resolver e a ultrapassar problemas quando é necessário, fazem companhia e é com os amigos que se proporcionam brincadeiras divertidas, fazendo salientar dimensões distintas, mas ao mesmo tempo complementares da amizade: utilidade e prazer.

*“Que devemos ser amigos de muitas pessoas, para depois quando estivermos sós elas nos poderem ajudar e irem para ao pé de nós.” JT 27*

*Quando eles [os amigos] têm problemas eu pergunto o que é que têm e podem desabafar comigo e eu ajudo-os a resolver problemas.” P 32*

Entre os pares, apesar das crianças se identificarem mais com umas crianças do que com outras, pois “*Há alguns que brinco mais que outros*” (Sa 35) está presente nestas idades as questões de género e a separação de brincadeiras, “*os rapazes gostam mais de futebol e nós gostamos mais de dançar e outras coisas*” (Sa 35), mas no que toca à amizade, independentemente do divertimento lúdico, pensamos que todos, meninos e meninas,

“no fundo somos [são] todos amigos.” (Sa35). Ou, pelo menos em alguma situação específica, podem ser amigos ainda que a amizade não perdure ou se esvaneça.

Outros valores como a partilha, o respeito, o reconhecimento, a generosidade e a honestidade eram retratados noutras histórias. Ao falarmos sobre **a partilha** e a generosidade, valores presente nas histórias - Quem tirou os meus morangos?, A História da Velhinha e das Raposas, e o Segredo do Nabo Gigante - todas as crianças revelaram estar bem informadas sobre estes valores e sobre os comportamentos adequados ou não a ter em consideração para preservá-los. Todas elas dizem partilhar jogos, brinquedos, lanches, chocolates, material diverso, com os amigos e familiares.

“ (...) é importante partilhar as nossas coisas com os outros, com os nossos amigos.”  
Rub 15

“Partilho. (...) Partilho com os meus amigos, com o meu irmão.” RM 17

Todas as crianças entrevistadas têm a percepção da importância de tal acto, principalmente para manter amizades e por isso queixam-se de outras pessoas que são egoístas, atitude que, segundo os nossos colaboradores, pode levar ao rompimento de uma relação de amizade.

A percepção que as crianças têm de generosidade aparece associada à noção de ajudar os outros em situações diversas, como por exemplo: problemas de saúde, de sub-nutrição, e outras situações mais simples do dia-a-dia do ambiente escolar

“[Eu ajudo os outros] Quando estão aleijados, quando estão despidos, quando não sabem, eu ajudo a ler e a escrever, no intervalo brinco com eles.” C20

Há uma outra criança que revela ter atitudes solidárias com os mais carenciados e diz sentir-se alegre e compreender a verdadeira noção de felicidade ao ver que com simples gestos, consegue ajudar os outros que mais precisam. Esta maneira de pensar leva-nos a dizer que a solidariedade é “uma forma de orientar a vida e ser, por isso, mais feliz” Jares (2007:37), ou seja, ser solidário aumenta a possibilidade de realização da felicidade.

Esta criança deixa um apelo para “*Que os meninos ajudem sempre alguém, mesmo que seja diferente ou igual, porque somos todos humanos, apesar de sermos diferentes. Sejam generosos com os outros.*”(MP30). Vejamos o seu discurso:

*MP 30 – (...) há pessoas que ajudam as outras sem pedir nada em troca, sem condições. As pessoas generosas são aquelas que ajudam porque querem ajudar, sem nada em troca, são bondosas.*

*Ilda - Tu és generoso?*

*MP 30 - Sim. Eu ajudo as pessoas sem querer nada em troca. Quero que as outras pessoas estejam bem e se sintam bem.*

*Ilda - O que é que já fizeste para seres generoso?*

*MP 30 - Eu e a minha mãe oferecemos a minha roupa e da minha irmã a instituições. A minha mãe está ligada a uma organização mundial, a UNICEF, e mandamos para lá coisas, cartas, e o meu pai também está ligado a uma associação de apoio aos pobres e mandamos roupa, comida, e tudo o que pudermos, mandamos às pessoas que mais precisam.*

*Ilda - Esses gestos que tu e a tua família fazem serão importantes?*

*MP 30 - Sim, porque os valores são importantes. As pessoas deviam ser todas bondosas no mundo e ter valores, porque se as outras pessoas noutras terras não andassem em guerra o mundo seria melhor do que aquilo que está agora, sem guerras, nem confusões. Se fossem todos os cidadãos do mundo unidos, o mundo era melhor.*

*Ilda - As pessoas que tu ajudas reconhecem a tua acção?*

*MP 30 - Sim. Basta ver-lhes um sorriso na cara, para ver que elas ficam agradecidas e contentes, pela minha família lhe estar a dar coisas. Eu já tenho tudo, mas estas pessoas praticamente não têm nada. Nós queremos é ajudá-las.*

A solidariedade humana é um dos valores considerados nos direitos de 3.<sup>a</sup> geração (Marshall 1967; Cruz, 1997). Está inserido nos direitos sociais e de acordo com a Comissão Europeia (1997) é um dos valores a ter em consideração na educação das crianças e jovens. Opondo-se à noção de individualismo, a solidariedade tende a tornar mais humanos os cidadãos, pois ao ser-se solidário desenvolve-se um lado mais humanitário, que ajuda o cidadão a partilhar diferentes aspectos da vida, que envolvem bens materiais e *bens sentimentais*. A solidariedade pode ser encarada “como um imperativo ético, mas também como um espaço de realização, gratificação e de reciprocidade” (Torrado, 1998; *cit in* Jares, 2007:37). Deste modo corroboramos a opinião de Jares (2007) quando afirma que a solidariedade é um valor que se deve aprender e desenvolver desde a primeira infância.

Na EB1 estudada, todos o corpo docente se implica na promoção de actividades de solidariedade social. Assistimos a uma dessas acções solidárias, que consistia em

angariar roupa, alimentos não perecíveis e brinquedos para oferecer a uma instituição de solidariedade social local e podemos aferir que o resultado final foi muito positivo. Quase todas as crianças, mas principalmente as de 3.º e 4.º anos, se envolveram directamente na recolha dos materiais, na divulgação do evento e posteriormente na entrega destes bens às crianças da instituição escolhida. Pelo que nos foi possível observar o desenvolvimento da acção solidária foi enriquecedora quer para crianças, professores e funcionários e acreditamos que contribuiu para a aquisição de mais valores e para uma maior aproximação das crianças com a realidade social.

A aprendizagem da cidadania efectiva-se com acções deste género ao mesmo tempo que se contribui para a construção de um ambiente democrático, de partilha, ou seja, um ambiente verdadeiramente empenhado em educar para e na cidadania.

Outro dos valores representados nas histórias – O Segredo do Crocodilo Nino; O Castigo das Lanternas Mágicas - é a **honestidade**. As crianças que escolheram as histórias em questão condenaram atitudes incorrectas como, por exemplo, o acto de roubar e a mentira.

*“não devemos roubar as coisas aos outros, o que é dos outros não é nosso.” Cat 21*

*“mesmo que gozem connosco temos de enfrentar os problemas, pois sem desafios a vida não tinha graça.” Fil 22*

*Ilda - É importante sermos verdadeiras?*

*Cat 21 - É*

*Ilda – Porquê?*

*Cat 21 - Porque se levarmos a vida toda a dizer mentiras, ninguém vai confiar em nós.*

Duas das crianças admitem que já tiveram comportamentos menos sensatos e mais coincidentes com os das personagens da história, reconhecendo de imediato que não deviam ter agido de tal maneira.

*“Uma vez que eu andava muito séria vi uma amiga e menti-lhe. Perdi essa amiga. Mas depois fui falar contei-lhe a verdade e fizemos as pazes. Devemos ser honestos porque senão podem acontecer coisas más para nós.” Br 5*

*“Às vezes digo mentiras e eles [os pais] põem-me de castigo. Fico um pouco triste, mas nós merecemos.” Sa 35*

Por outro lado, uma criança assume uma postura muito correcta de estar com os outros, ao afirmar que “*Não minto, não resolvo coisas à pancada, quando alguém faz alguma coisa que está mal, digo, e ensino e corrijo.*” (Tk 19). Parece-nos que este testemunho é revelador de um saber estar, saber ser e saber pensar, tão úteis à educação do século XXI.

Ao finalizar esta análise relembramos que “Os valores não são transmitidos ou construídos mas sim descobertos através da identificação, do testemunho, do exemplo e da vivência.” (Marques, 2002:16).

#### **8.4. SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS PROFERIDAS PELAS CRIANÇAS**

A construção das representações apresentadas pelas crianças, na sua generalidade não deve ser atribuída unicamente à escola e às aprendizagens que nela fazem. Parece-nos que ela é resultado de um longo processo de socialização em vários contextos de vida da criança, onde se incluem contextos como: o familiar, o social, o informativo (*mass media*). As práticas sociais, as interações com a família, com os seus pares e outras pessoas, bem como o discurso público tendem a exercer a sua influência sobre a criança, o que contribui para que as percepções sobre a realidade se modifiquem ou mantenham, consoante a situação. Por isso podemos afirmar que todas as interpretações das crianças foram decorrentes das suas vivências feitas em diversos contextos.

Na generalidade revelam uma imagem de infância informada e crítica. Parece que têm ao seu alcance informações relevantes para poderem dialogar e tecerem considerações sobre os mais diversos assuntos. Dão-nos a ideia que acompanham a realidade social que as envolve e se preocupam com problemas sociais que lhes dizem respeito. Nota-se que a visão das crianças sobre a sociedade, enquanto sinónimo de homogénea, aos poucos vai dando lugar a uma visão mais realista da compreensão do que se passa em seu redor e no mundo mais distante. Ou seja, as ideias das crianças incluem competências capazes de coordenar diferentes aspectos da sociedade e da realidade nela existente. São capazes de fazer inferências, reflexões e tecer considerações sobre aspectos implícitos nas relações sociais.



As crianças desta investigação mostraram ter posturas coincidentes com aspectos ligados à cidadania. Parece-nos que o ambiente que se vive na EB1 é propício ao desenvolvimento e aquisição de competências de cidadania. A maioria já tinha ouvido falar de cidadania em diversos ambientes: escolar, familiar, social. Para as entrevistadas a cidadania refere-se essencialmente aos cidadãos e ao cumprimento de direitos e deveres relevantes para uma convivência positiva com o outro. Sobressai a ideia que o respeito é fundamental para que a cidadania se faça exercer na sua plenitude. Para se ser um bom cidadão, na óptica das crianças, deve cuidar-se a natureza, respeitar-se as pessoas e as regras de convivência na sociedade.

A percepção que as crianças têm sobre os direitos prende-se com a ideia de “poder fazer coisas”, é ter opinião e expressá-la, é ter liberdade de acção, de expressão e pensamento. Na generalidade todas as crianças demonstram ter conhecimento dos seus direitos na vida em comum. Podemos mesmo sublinhar que a maioria das crianças entrevistadas compreende os seus direitos. Porém, abrimos um parêntesis para referir que a percepção e o entendimento acerca dos direitos dependem, também, do tipo de direito a ser trabalhado. Foi vasta e diversificada a lista de direitos que as crianças enumeraram. Foram mencionados pelas crianças direitos de participação (ter opinião, ser ouvido, liberdade de expressão), direitos de provisão (educação, família) e direitos de protecção (contra comportamentos abusivos e maus-tratos). Desta lista, a prioridade vai para o direito de brincar.

Há nas falas das crianças uma menção às diferenças existentes entre o direito enquanto lei e o direito enquanto exercício, ou seja, estas crianças consideraram aspectos como a pobreza e a carência económica, como factores que podem condicionar o pleno exercício do direito de outras crianças. Esta correlação é reveladora de uma compreensão do mundo e de uma aproximação à noção daquilo que é (im)possível e a sua concretização efectiva. As crianças reconhecem que há pessoas que não têm os mesmos direitos de outros, e associam esta ideia à condição económica e social. Afirmam que as pessoas mais pobres, *diferentes* ou explorados por terceiros quase que não têm direitos.

A família e o direito de ter uma família são compreendidos pelas crianças como um direito fundamental à sobrevivência de todas as crianças. Na perspectiva das crianças, os pais têm deveres para com os filhos e por isso poucos admitem que eles possam

abandonar os filhos. Quando confrontadas com essa possibilidade mostram-se indignadas. O abandono é visto como uma atitude condenável. A questão da adoção não foi equacionada nas suas falas.

O direito à educação é considerado essencial, a par com o direito da família. Algumas crianças reconhecem que há infâncias diferentes em realidades paralelas e distantes. Têm também a percepção que há crianças que, por vezes, são obrigadas a trabalhar, para conseguirem sobreviver. Quase todas demonstram a existência de uma incompatibilidade entre o trabalho e a frequência da escola, admitindo deste modo, que o mais natural seria que todas as crianças tivessem livre acesso à educação. Deduz-se dos discursos analisados que as crianças chegam a reconhecer que é um direito da criança ser protegida contra qualquer forma de trabalho infantil que coloque em causa a sua educação, a sua saúde, integridade ou o seu salutar desenvolvimento. Persiste a ideia que este não cumprimento dos direitos se faz sentir em países pobres e carenciados. África é um dos países mais visados pelas crianças.

A percepção das crianças face ao conceito de valores prende-se com a educação e ensinamentos dos pais, com a prática de boas acções, com a *estima* material e sentimental. As crianças identificam a existência e a importância de valores necessários à vida em grupo.

Algumas crianças afirmam ter atitudes positivas no relacionamento com o *outro*. A maioria tem uma postura intercultural. As crianças reconhecem que na sociedade as pessoas não são tratadas todas da mesma forma e condenam atitudes discriminatórias e pouco cidadãs. Porém, há neste grupo crianças que, embora não o admitam, têm gestos menos correctos com outras crianças, principalmente no que toca à relação com pessoas de etnia cigana. Segundo estas crianças, quando o *outro* é negro ou de outra nacionalidade parece-nos que a aceitação é feita de forma mais natural do que quando o *outro* é cigano, uma vez que este aparentemente será considerado o “*eterno estranho*”. As crianças têm noção que há grupos sociais diferentes na sociedade e que cada um ocupa um lugar também diferente: diferentes grupos podem ser sinónimo de diferentes estatutos sociais. São, no entanto, poucas as crianças que partilham das visões estereotipadas e por vezes preconceituosas dos adultos.

A vida das crianças entrevistadas pauta-se por valores essenciais à vida em sociedade. Desde a amizade, à partilha, à honestidade e à generosidade, retratados nas histórias, muitos outros foram desvelados pelas crianças no decorrer de todo este processo, como solidariedade, respeito, sociabilidade e tolerância.

De uma maneira geral, podemos afirmar que estas crianças estão a desenvolver uma consciência axiológica e a desenvolver competências no âmbito da cidadania.

### **8.5 PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS**

Embora não tenham sido encontrados muitos pontos convergentes nos discursos analisados, também não se registaram a presença de muitos aspectos discordantes. As conversas com os nossos participantes – professores e crianças – fluíram em vários sentidos e na sua globalidade deram voz a diversas percepções. No entanto, achámos relevante fazer um breve entrecruzar dos dados recolhidos, procurando evidenciar alguns desses aspectos comuns e não comuns.

No que diz respeito às representações de cidadania, ficámos com a ideia que, e cruzando os dados das crianças com os dados recolhidos nas entrevistas aos professores, questões de cidadania são amplamente discutidas em sala de aula. De forma implícita ou explícita, a educação para a cidadania está presente nesta EB1 e nas salas de aula das turmas do 4.º ano de escolaridade, tal como salientam todos os entrevistados. Neste contexto educativo específico, pode afirmar-se que se vive um ambiente democrático, as crianças são incitadas a discutir diversos assuntos, emitindo a sua opinião e aceitando concepções diferentes. Podemos referir que se pratica uma cidadania participativa e responsável nesta EB1 onde todos os intervenientes, professores, funcionários e crianças, são convidados a exercer a sua cidadania, a sua liberdade; a respeitar o outro e a ser respeitado; a ter voz activa; a intervir nos assuntos comuns a todos; a informar e ser informado; a construir juntos uma escola verdadeiramente cidadã.

Os professores sublinham a importância de educar as crianças para a cidadania, afirmando que não descaram esta matéria transversal ao longo da sua prática pedagógica. No mesmo sentido vai a opinião dos mais novos. A maioria das crianças

diz conhecer o conceito de cidadania, a sua importância na sociedade e outras noções a ele associados, como por exemplo o de *cidadão*, mostrando deste modo estar informada sobre a temática. Quase todas afirmam ter ouvido falar de cidadania na escola e mesmo aquelas que dizem nunca a ter escutado, quando questionadas demonstram ter conhecimentos sobre a temática.

Nos dois discursos há uma preocupação evidente com a protecção do meio ambiente decorrente, pensamos, do tema da área de projecto. Professores e crianças evidenciam uma consciência ambiental e posicionam-se como cidadãos do bairro e do planeta. Para ambos ser bom cidadão é ser-se responsável, empenhado, respeitar os outros e as regras instituídas.

Os professores lamentam o facto de a maioria das crianças não respeitar as normas e assumirem comportamentos pouco adequados. Por seu turno, as crianças afirmam ser conhecedores dessas regras e reiteram que o seu não cumprimento pode colocar em causa o exercício salutar da cidadania. Admitem, porém, que por vezes ultrapassam os limites impostos e quando o fazem têm plena consciência que o fizeram. O apelo para a mudança de hábitos comportamentais menos correctos e a adopção de atitudes positivas e gestos mais humanos, parece estar presente ao longo da prática pedagógica do professor. As crianças revelam que já modificaram certas posturas por as considerarem negativas ou até mesmo discriminatórias. No entanto, ainda permanece a discriminação de crianças a outras crianças de etnia cigana, que é um dos temas abordados por ambos os grupos entrevistados.

Os gestos solidários são visados pelo grupo de ambos os protagonistas, desvelando que nesta EB1 se pratica uma espécie de solidariedade activa. Os professores proporcionam ambientes solidários e promovem, conjuntamente com as crianças, acções de solidariedade social nesta escola. Parece-nos que em ambiente escolar existe uma relação pedagógica positiva baseada em valores, o que proporciona interacções sociais mais humanas e eticamente saudáveis. Há coincidência nas atitudes dos professores e das crianças o que pode conduzir a um desenvolvimento axiológico notável dos educandos. Decorre da análise dizer que o corpo docente da escola está preocupado com a eticidade da prática educativa e isso reflecte-se nos discursos das crianças, pois verifica-se que as crianças estão a cultivar valores essenciais à vida em sociedade.

Os professores acreditam que as crianças estão a desenvolver uma consciência cívica, demonstrando assim que estão a ser educados pela via da cidadania. E o discurso das crianças mostra preocupação por questões de cidadania, nomeadamente ao nível de questões ambientais, sociais, rodoviárias, económicas, culturais e étnicas, raciais e relacionais. A existência de um envolvimento das crianças em actividades que proporcionam a aquisição de competências de cidadania está também presente nas falas dos interlocutores.

No que diz respeito aos direitos das crianças, ficámos com a noção que o tema é (re)tratado na escola, embora não seja feito com a frequência que os professores entrevistados desejariam. No entanto, parece que os professores revelam especial cuidado na promoção e divulgação destes direitos universais e as crianças mostram conhecimentos relevantes no tratamento do tema.

## **REFLEXÕES CONCLUSIVAS**



## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

No âmago deste estudo está a cidadania e questões de educação e aprendizagem pela cidadania. Foram duas as grandes finalidades propostas: por um lado, compreender as representações de cidadania na prática pedagógica, identificar competências de cidadania, reflexões e sentires relativos dos docentes e, por outro lado, conhecer as percepções e representações que as crianças possuem sobre a cidadania e sobre aspectos relacionados com o exercício da sua cidadania.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser... diz o poeta. E parece que nestes novos tempos as alterações são de tal forma constantes que sugerem readaptações a todos os níveis. As transformações sociais fragilizam o modo de estar dos cidadãos, evocam o exercício de uma cidadania participativa, crítica e informada que, por seu lado, apela para a necessidade de cidadãos mais competentes e capazes de navegar na complexidade do mundo que os rodeia. A cidadania contemporânea assume a sua *multidimensionalidade* ao englobar as dimensões pessoal, social, temporal e espacial (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998). E ser cidadão hoje, é assumir um compromisso com o local e o global (Cogan e Derricot, 1998; Parisot, 2001; Mayer, 2002; Perrenoud, 2005). A cidadania da actualidade transpôs os limites fronteiriços de cada nação e converteu-se numa cidadania à escala mundial. Impõem-se momentos de reflexão sobre que rumo (per)seguir.

As mudanças sociais, políticas, económicas e todos os problemas que as acompanham lançam novos desafios às instituições educativas (Delors, *et. al*, 1996; Morin, 2001; Tedesco, 2000; Selby, 2002; Barbosa, 2006). Acredita-se que o renovado papel da educação requer uma formação profissional que contribua para o elevar do nível educativo de todos e para a *proliferação* de cidadãos capazes de participarem activamente num projecto comum a todos os cidadãos. Ora, é aqui que confluem a educação e a cidadania, fazendo emergir a necessidade de uma educação para a cidadania em ambiente escolar.

Foram vários os esforços no sentido de assumir a educação para a cidadania como missão prioritária da escola (Mayor, 1999; Audigier, 2000; Conselho da Europa, 2002; Barbosa, 2006; Freire-Ribeiro, 2008). Investigadores e analistas reclamam essa centralidade nos *curricula* educativos e a legislação acompanha a tendência e, na

reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, institui a cidadania como uma matéria transversal a todas as disciplinas (Decreto-Lei 6/2001).

Ora, formar bons cidadãos traz implicações a vários níveis. A começar pela formação dos responsáveis por essa missão – os professores. Neste sentido, a formação de professores pode constituir-se num vector decisivo para levar a bom porto essa reorganização curricular, mostrando-se condição necessária para que ocorra a mudança e exista inovação. Pensa-se que a nível educativo, as mudanças ambicionadas, passam pela reformulação do perfil profissional e pela ampliação de novos saberes e competências profissionais que a grande maioria dos docentes não teve oportunidade de desenvolver totalmente durante a formação inicial. É de salientar, também, como o fazem notar os nossos entrevistados, a necessidade de uma formação que inclua no seu plano curricular “a formação pessoal e social dos futuros docentes”, de modo a favorecer “a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios” (Decreto-Lei n.º 344/89, art.º 7º, n.º 3, alínea a).

O saber adquirido e as competências desenvolvidas na primeira formação, para além de englobarem formação de carácter académico, devem agora incluir formação nos domínios pessoal, social e humano, fazendo frente aos desafios colocados pela sociedade. Reorientar a formação docente no sentido de dotar os futuros docentes de competências humanas, pessoais e intelectuais, para além de favorecer uma nova perspectiva de ensino (Delors *et al.*, 1996), garante a promoção de um desenvolvimento mais humano e social nas crianças e jovens. A mobilização destas competências de ordem cívica e social é essencial para se saber estar em todos os contextos da vida (FEpC; 2007) e nas mais diversas dimensões da sociedade. A sua operacionalização dependerá, em grande parte, da prática pedagógica do docente (onde se salienta uma pedagogia da autonomia e da participação), das reflexões pertinentes, diálogos que se efectuem na sala de aula, clima de abertura e de estímulo à participação.

Deste modo, desenvolver competências de cidadania, atitudes e valores implica o exercício de acções de cidadania, implica aprender cidadania pela via da cidadania. Os professores do nosso estudo referem que através das atitudes das crianças e de actos cívicos observáveis conseguem aperceber-se da aquisição e desenvolvimento de competências de cidadania, afirmando que as crianças começam desde cedo a revelar



essas mesmas competências. Aqui consideramos relevante repensar o *tempo* da escola, de forma a garantir o desenvolvimento da capacidade de acção cívica das crianças e jovens, bem como a mobilização de competências de cidadania.

As reflexões conclusivas que se apresentam estão alicerçadas nos resultados obtidos ao longo da investigação que por agora termina. Assim, e na triangulação de todos os dados que recolhemos, pensa-se que foi possível encontrar um contributo para a problemática desenhada. Deste modo pode reiterar-se que os professores do 1.º CEB, na sua prática pedagógica, potenciam o desenvolvimento de competências de cidadania em si próprios e nas crianças. Para nos certificarmos desse contributo e para apurarmos se o trabalho atingiu os objectivos a que se propunha, concluí-se mediante a apresentação de respostas sucintas às questões levantadas. Procurou-se incessantemente uma resposta baseada na consulta de bibliografia pertinente, na análise das práticas pedagógicas e na partilha de experiências e saberes que passamos a desvelar.

Quanto à questão *como é que os professores do 1.º CEB se posicionam face ao conceito de cidadania?* verificámos que a cidadania é um conceito complexo e de tal forma abrangente que pode ser perspectivado em múltiplas vertentes. São apresentados vários conceitos mostrando assim o seu carácter polissémico e plural. A cidadania é encarada como uma espécie de *prótese ortopédica* para fazer frente às situações-problema que ocorrem na sociedade e na educação. O campo de actuação da cidadania é visto como algo muito amplo e que se manifesta em vários contextos desde a família, até à escola, passando pela sociedade em geral.

Uma das características apontadas à cidadania é precisamente a ideia de socialização. Na opinião dos professores e das crianças participantes neste estudo, para que haja uma boa socialização entre todos os cidadãos importa que todos exerçam a sua cidadania em plenitude, o que implica que todos conheçam o código de conduta para viver em sociedade. O respeito pelas regras impostas, comportamentos e atitudes adequados a uma convivência saudável são preocupações constantes dos professores que afirmam que estes aspectos transcendem os muros da escola. Esta ideia de respeito pelas normas deixa antever que o conceito de cidadania está também intimamente relacionado com o conceito de civismo. Um professor faz a associação do conceito de cidadania à forma de participar activa e responsabilmente em sociedade, salientando que importa que os cidadãos não fiquem à margem daquilo que se passa em seu redor. Este envolvimento

na sociedade apela para um compromisso ético e social na construção do bem comum. Apela também para que na sociedade se crie mais justiça e igualdade de oportunidades através da educação, para que todos possam desfrutar de um desenvolvimento social e humano mais equitativo. Sublinha-se que a cidadania se materializa na participação, cooperação e implicação de todos os cidadãos na “coisa” pública e em prol do bem comum. Deste modo faz-se sobressair a ligação incontornável entre a educação do cidadão e a cidadania e o papel da escola no culto e promoção de mais e melhor cidadania.

Relativamente à questão *em que medida a prática pedagógica dos professores do 1.º CEB promove (ou não) a educação para e na cidadania?* pensamos estar na condição de justificar que estes professores seguem as directrizes legislativas nacionais no que respeita à implementação da educação para a cidadania. Ou seja, consideram que a prática pedagógica que praticam potencia e promove a educação para a cidadania. Nas suas práticas, procuram privilegiar uma abordagem transdisciplinar da educação para a cidadania. Procuram implementar nas suas práticas educativas novas propostas e inovações dentro da área. Por se mostrarem conscientes das transformações que ocorrem actualmente a nível nacional, europeu e mundial agenciam uma maior eficácia ao promoverem a aprendizagem e a educação da cidadania na escola. Procuram, na medida do possível, actuar com a competência indispensável à promoção de uma educação que aspire a formação holística da criança enquanto ser humano e cidadão responsável.

Verificámos que durante as últimas duas décadas do século XX, face aos desafios lançados, a educação para a cidadania emerge claramente nas preocupações dos discursos apresentados e, passo a passo, a sua importância e notoriedade tem vindo a ser realçada e a afirmar-se em várias dimensões da escola. À educação para a cidadania é concedida um lugar de destaque pelo menos no que concerne aos documentos orientadores das políticas educativas. Esta afirmação leva-nos por dois caminhos. Por um lado, esta reorganização curricular cria as condições para colocar a cidadania no centro do contexto educativo, mas por outro lado, parece-nos que a implementação de uma escola cidadã ainda está longe de ser uma realidade em todas as escolas. Permanece, muitas vezes, no âmbito das intenções, dos discursos, das ideologias. Apesar de todos os docentes que conosco colaboraram, reconhecerem a importância da

educação para a cidadania e a incontornável relação entre a educação e a cidadania, paira no ar a ideia que existe uma *tensão* entre a tradição educativa e a execução das áreas transversais, pois parece que por vezes existe a ideia de se querer *disciplinarizar* a aprendizagem da cidadania. São pelo menos três as limitações apontadas para não se concretizar a educação para a cidadania como seria ambicionado. Na opinião dos professores o horário escolar comporta muitas áreas diversificadas, dando primazia às disciplinas mais convencionais, o que nos leva a crer que há áreas que são mais beneficiadas que outras, e que a educação para a cidadania não faz parte desse rol. A extensão dos programas é outra limitação. Para se cumprir o que está estipulado e preparar as crianças para as provas de aferição de fim de ciclo, de Língua Portuguesa e Matemática, quase não resta tempo para ser dedicado a outras matérias. O núcleo familiar e social é outra das limitações apontadas e parece constituir-se como o principal entrave à educação para a cidadania, devido à fraca participação da família em questões de cidadania e também por não serem privilegiadas as mesmas práticas quer na escola quer em casa ou na sociedade. Na opinião destes professores, parece não existir uma continuidade entre o que se diz ou pratica na escola e o que se diz ou pratica em ambiente familiar. Admite-se que os discursos apresentados nestes contextos não são consonantes, mas coloca-se a hipótese deles serem complementares. Para isso era importante que os pais participassem mais da vida da escola, houvesse partilha de saberes e de valores e todos se implicassem directamente na educação para a cidadania da criança, considerando-a como um investimento e uma preparação para a vida em sociedade. Por sabermos que não se pode desligar a escola da comunidade em que se insere, consideramos necessário a construção de um diálogo aberto e colaborante de forma a dotar com uma nova abordagem a mítica relação família-escola. Sensibilizar as crianças para a cidadania é um acto que deve ser da responsabilidade de vários intervenientes: família, escola, sociedade. Nenhum deles pode alhear-se desta missão com prejuízo dela ser abortada ou mal concretizada.

Todos os professores entrevistados concordam que desde tenra idade a criança deve ser educada para as questões de cidadania, através da vivência de situações práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências cívicas e a aquisição de uma consciência mais democrática. No seio da escola, a prática pedagógica é, por excelência, o espaço que mais se adequa para se consubstanciar esse desiderato contribuindo também para a construção da autonomia e personalidade da criança. E por isso “À

educação escolar cabe *saber fazer-ser* pessoas, cidadãos capazes de participar activa e inteligentemente na sociedade, em ordem à re-construção contínua da civilização e de um modo mais justo e de uma vida melhor” (Silva, Azevedo e Fonseca, 2000:199).

Quando equacionamos *se os professores do 1.º CEB promovem ambientes propícios à reflexão ponderada e ao exercício de questões de cidadania democrática?* a resposta é positiva. De todos os discursos analisados subentende-se a intenção clara dos docentes em promover a educação e a aprendizagem da cidadania pela via da cidadania. As aprendizagens realizadas no campo de acção da cidadania, na opinião dos professores, relacionam-se essencialmente com a adopção de atitudes correctas e comportamentos positivos nas relações com o outro. Estas mudanças parecem ocorrer quer a nível individual, como por exemplo no cumprimento de regras estabelecidas, quer a nível de grupo, como por exemplo nas relações interpessoais.

O *ethos* educativo construído por estes professores é propício ao exercício da cidadania. São utilizadas estratégias facilitadoras da comunicação, como o diálogo, o debate e a discussão de temáticas actuais; estratégias favorecedoras de um envolvimento responsável, como o serviço cívico, o trabalho de grupo e estratégias estimuladoras de uma participação activa, como as assembleias de turma e de escola. Por estar bem claro que não se aprende cidadania através de leituras ou retórica, os professores privilegiam neste espaço de promoção de aprendizagem e educação para a cidadania, acções práticas que criem condições onde se aprende ao fazer, ou seja, onde se é (solidário, voluntário, respeitador, educado, etc.) sendo, onde se faz (serviço comunitário, boas acções, trabalhos diversos, etc.) fazendo e onde se participa (na dinamização de projectos de actuação político-social, nos diálogos, nas conversas, nas decisões, etc.) participando, pois só assim fará sentido. Torna-se imperioso proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica de cada criança, desenvolvendo-se atitudes autónomas e hábitos positivos de maneira a formar cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida escolar e comunitária.

O *modus vivendi* na EB1 estudada parece que se preocupa com as questões de cidadania, embora nos pareça que as crianças ainda são poucas vezes chamadas para fazer parte de decisões que afectam a vida da escola e, por consequência, as afecta a elas próprias. Parece-nos que esta vertente de envolver a criança no funcionamento da vida da instituição educativa poderia ser mais apreciada pelos interlocutores no processo de

ensino e aprendizagem, responsabilizando mais as crianças em actividades da escola e da sala de aula.

Para a questão *de que modo é que a prática pedagógica pode fomentar competências de cidadania?* podemos começar por afirmar que os professores do 1.º CEB entrevistados se revêem como *veículos* de transmissão e desenvolvimento de competências de cidadania. A aprendizagem da cidadania, para estes professores, é uma componente do contexto educativo e, como tal, é fundamental que o docente se transforme num *mensageiro* favorável à aquisição e desenvolvimento de competências de cidadania.

Embora se reconheça que a lógica de transmissão de conhecimentos e objectivos esteja ainda muito enraizada, aos poucos começa-se a pensar de acordo com uma aprendizagem por competências. Na óptica de Perrenoud, a “abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar” (2001<sup>c</sup>:17), ou seja, os saberes disciplinares são muito úteis e as competências mobilizam-nos em determinadas situações mais ou menos complexas da vida. Numa abordagem por competências o que interessa é compreender como utilizar e mobilizar o que se aprendeu para situações verdadeiras e nos mais diversificados contextos – trabalho, família, escola - e não o treinamento de situações fictícias. Tal exige tempo para que a transferência de saberes aconteça e exige também saber discernir entre os saberes mais úteis para a vida. Construir competências significa, grosso modo, aprender a identificar os saberes certos para os mobilizar na hora certa. Neste caso, o papel do professor é fundamental, uma vez que pode ajudar as crianças a relacionar os conhecimentos acumulados de forma que os saibam operacionalizar em situações concretas. Se os conhecimentos adquiridos durante toda a escolaridade não forem mobilizados, permanecem arquivados na obscuridade e tornam-se inúteis. A prática pedagógica é, neste sentido, responsável pela aquisição e desenvolvimento de novas competências e no que diz respeito às competências de cidadania, os professores dizem que elas são construídas ao longo da *praxis* educativa, principalmente através do exemplo diário do docente, e da orientação pedagógica. Uma prática educativa baseada nas diversas dimensões da cidadania e construída em alicerces positivos e democráticos, na opinião dos docentes fomentará competências de cidadania nas crianças.

Ora, aqui importa saber que competências contemplar na formação das crianças para que desde cedo sejam mais e melhores cidadãos. As competências apontadas são, na sua

essência, de índole pessoal, social e relacional e na opinião dos nossos colaboradores, facilmente se desenvolvem através de práticas activas, significativas, diversificadas, participadas e colaborativas, onde todos possam pôr em prática os saberes adquiridos. A aquisição e desenvolvimento de competências de cidadania evidenciam-se em diversas situações do dia-a-dia e da sala de aula. Os professores apercebem-se disso através das atitudes, comportamentos e conversas das crianças que é agora acompanhada de gestos mais justos, humanos e solidários. Ao proporcionar-se à criança a possibilidade de adquirir mais competências no âmbito da cidadania, está certamente a contribuir-se para a construção de uma percepção de cidadania mais democrática e responsável (Eurydice, 2005). Se na escola se observarem vivências de cidadania, certamente elas serão reflectidas noutros contextos o que pode, no presente e no futuro, favorecer transformações positivas a vários níveis.

Numa análise abrangente parece-nos que existe um certo enfraquecimento da capacidade socializadora da escola e também da família na transmissão de valores e de modelos culturais de coesão social, tão úteis à vida em sociedade. Por isso apelamos para um maior comprometimento destes agentes de socialização na promoção de uma educação rica em valores democráticos incitando a participação efectiva e a adopção de posturas condizentes com uma cidadania activa e plena.

Em relação à pergunta *as crianças reconhecem a importância da cidadania, por exemplo, para uma convivência saudável?* verificámos que as crianças entrevistadas têm essa percepção. Educar a criança de hoje em consonância com a sociedade contemporânea implica uma educação multifacetada e permanente. Multifacetada no sentido de se proporcionarem vivências conjuntas, discussões sobre o que se passa no mundo, concretizações dos direitos das crianças, intervenções reais das crianças em contexto. Permanente porque a educação da criança não se esgota nas primeiras etapas da vida escolar, bem pelo contrário, ela permanece durante toda a sua vida.

Às crianças entrevistadas está a ser-lhes proporcionada uma educação deste género e inserida no âmbito da cidadania. Como tal, todas as crianças reconhecem que a cidadania é um assunto muito importante para todas as pessoas. A maioria das crianças mostrou estar familiarizada com a palavra cidadania e com questões a ela inerentes. Responderam basicamente que quando “não há cidadania” não pode haver convivência entre os cidadãos, demonstrando assim perceberem que existe uma relação, ainda que

linear ou básica, entre os pressupostos da cidadania e uma relação saudável com o outro. Referem a importância do cumprimento dos deveres, o respeito pelas regras institucionalizadas, e tratar bem os outros, como premissas essenciais ao bom exercício da cidadania. Parece compreenderem que há outros aspectos na sociedade que contribuem para o escamoteamento de uma convivência saudável e são factores de desagregação, como por exemplo o desrespeito e a guerra. Estas crianças assumem atitudes positivas reveladoras do desenvolvimento de competências de cidadania, fruto de acções e actividades efectivadas tendo no seu cerne a cidadania.

Relativamente à questão *será que as crianças compreendem quais são os seus direitos e que respeitá-los é um acto de cidadania?* podemos mais uma vez responder afirmativamente. A grande maioria das crianças conhece e compreende o alcance dos direitos das crianças. Têm a noção que há locais, não no nosso país, em países longínquos que não respeitam os direitos das crianças e que deviam ser penalizados de alguma forma. A sua visão romântica de um mundo onde todos os direitos de todas as crianças sejam honrados, parece que aos poucos se dilui para dar lugar a uma visão mais real da dura realidade de crianças, que por razões aparentemente injustas, vêem os seus direitos apagados ou negados. Com este trabalho pensamos que as crianças ficaram a conhecer mais direitos do que aqueles que imaginavam ter, e quando começam a enumerá-los o rol é vasto e variado.

Há, no entanto, crianças menos esclarecidas, principalmente aquelas que apresentam uma aparente confusão entre direitos e deveres, pelo que propomos que se adoptem estratégias pedagógicas de participação, no sentido de (des)construir alguns conceitos pré-definidos sobre visões das crianças no mundo. O estereótipo e o preconceito demonstrado nalguns discursos dos mais novos deve ser trabalhado de forma a produzir novos conceitos e verdadeiras concepções sobre a vida das crianças no mundo. Este trabalho pode ser feito através do desenvolvimento de projectos com características humanas e sociais ou através da realização de trabalhos cívicos *in loco* (na sociedade), oferecendo oportunidades de reflexão e discussão sobre estas questões e outras que envolvam as crianças e os seus direitos. Cremos que estas estratégias pedagógicas podem contribuir para formar *crianças-cidadãs* mais participativas e preocupadas com os seus pares, mesmo que vivam numa terra distante.

## Reflexões Conclusivas

De forma a esclarecer todas as crianças sobre os seus direitos e contribuir para a sua compreensão pensamos que este assunto deve fazer parte inerente da educação para a cidadania. Em contexto educativo, de forma a propagar o lado universal dos Direitos das Crianças, devem trabalhar-se mais direitos e valorizar-se os mais desconhecidos. Entendemos assim que ao educar as crianças em relação aos seus direitos estamos a reforçar a ideia que eles, apesar de exercidos de maneiras diferentes (de acordo com os contextos), têm de ser respeitados de maneira a que nenhuma criança prejudique a outra. Esclarecer, educar e informar as crianças, pensamos, é contribuir para o exercício salutar da sua cidadania.

Verificámos que ao longo do tempo a condição da criança foi evoluindo até se chegar ao conceito de *criança-cidadã*. A criança de hoje assume-se como actor social activo, dinâmico, interventivo, com competência para colaborar dentro das suas principais esferas de acção. O desenvolvimento de atitudes mais autónomas, envolta em questões de cidadania, participação e responsabilidade é importante neste processo de reconhecimento, pelo que lançamos um apelo àquele que, de uma forma directa e indirecta, compete tornar efectiva essa participação – o adulto, o professor – para que faça valer o seu papel como mediador e facilite a vez e enalteça a voz das crianças.

\*\*\*\*

Ao concluir este trabalho, parece-nos pertinente enunciar as limitações com que nos deparámos ao longo da investigação. Uma das restrições prende-se com a escrita. Passar para o papel aquilo que pensamos e as nossas reflexões não é tarefa fácil. Tentou-se, ao longo destas páginas, ultrapassar este obstáculo com ponderação. Temos a consciência que os resultados conseguidos caracterizam aqueles que connosco colaboraram, são, portanto, únicos e irrepetíveis (Stake, 2005) pelo que a sua generalização pode não ser recomendável. Outra dificuldade prende-se com os conceitos estudados, ou melhor, com a polissemia que envolve conceitos como o de cidadania, educação e competência. Procurámos investigar a evolução desses conceitos sob a perspectiva de vários autores conceituados e sob a ideia de mudança e contemporaneidade. No entanto, e como não são conceitos estanques no tempo, num outro lugar e num outro espaço, podem fazer-se novas investigações e ir mais além na construção destes sedutores conceitos.



### ***Reflexões Conclusivas***

---

Pretendeu-se com esta investigação incitar um diálogo para aprofundar a reflexão sobre a educação e a cidadania em tempos de mudança. Por ser extemporâneo e até mesmo arriscado, não se ambiciona encerrar a arena da investigação. As questões em aberto são ainda muitas... Temos consciência que é uma área que pela sua vastidão, complexidade e interesse, certamente há-de continuar a mobilizar os mais diversos estudos e investigações.

A presente tese só almejou um modesto contributo para resposta a algumas questões de educação e cidadania.

**BIBLIOGRAFIA**

- ABRANTES, Paulo (2002<sup>a</sup>). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 9-18.
- ABRANTES, Paulo (2002<sup>b</sup>). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 7-16.
- AFONSO, Maria Rosa (2007). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [http://www.dgidec.min\\_edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/790/contexto\\_escolar.pdf](http://www.dgidec.min_edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/790/contexto_escolar.pdf) [Consultado em Abril 2010]
- ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES, Idália (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In: SÁ-CHAVES Idália, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 143-159.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina. (2.<sup>a</sup> edição revista e desenvolvida).
- ALARCÃO, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALBERICI, Aureliana & SERRERI, Paolo (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Alertes Educación.
- ALLAL, Linda (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In DOLZE, J. & OLLAGNIER, E. (Org.) *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed. 79-96
- ALONSO, Luísa (2005) Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In ALONSO Luísa & ROLDÃO Maria do Céu (coord.) *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho. 43-63.
- ALTET, Marguerit (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck. 27-40.

- ALTET, Marguerit (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALTET, Marguerit (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ANDRADE, Júlio Vaz (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- ANGOTTI, Maristela (2007). Maria Montessori: Uma mulher que ousou viver transgressões. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 95-114
- ANGULO, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. In PÉREZ, A; BARQUÍN, J. E ANGULO, J.F. (Éds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal. 467-505.
- ARAÚJO, Joaquim Machado & ARAÚJO, Alberto Filipe (2007a). Maria Montessori: infância, educação e paz. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 115-144.
- ARAÚJO, Joaquim Machado & ARAÚJO, Alberto Filipe (2007b). Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 171-196.
- ARENDS, Richard (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- ARISTÓTELES (1977). *Tratado da Política*. Mem Martins: Europa América.
- AUDIGIER, François. (1998). *Project "Education a la citoyenneté démocratique". Concepts de base et compétences clé. De L'éducation a la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- AUDIGIER, François. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l'éducation pour à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BAPTISTA, Maria Isabel (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º Ciclo: Uma aposta na formação profissional. In *Revista EduSer*. n.º 1. Out. 83-109.
- BARBOSA, Manuel (1999). Para construir uma nova utilidade da escola: educar para a autonomia e preparar para a cidadania. In BARBOSA, Manuel (coord.) *Olhares sobre*

- educação, autonomia e cidadania*. Braga: Universidade do Minho. 79-112.
- BARBOSA, Manuel (2000<sup>a</sup>). A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. In Revista *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Livro de Actas, n.º 4, vol.6, ano 4.º, 352-358.
- BARBOSA, Manuel (2000<sup>b</sup>). Educar para os valores da cidadania democrática. Estratégias de operacionalização curricular. In SANTOS REGO, Miguel A. (Ed.). *Pedagogia dos Valores en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 73-87.
- BARBOSA, Manuel (2001). Educar para a cidadania em ambiente escolar: Recontextualização e redefinição da missão do professor. In BARBOSA, Manuel (Ed.). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM, 75-98.
- BARBOSA, Manuel (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- BARCENA F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BARDIN, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- BÉLAIR, Louise (1998). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In PAQUAY Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne & PERRENOUD, Philippe (1998) (Éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck. 63-76
- BELTRÃO, Luísa; e NASCIMENTO, Helena (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- BENAVENTE, Ana (1993). Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar. In *Análise Psicológica*, série XI, n.º 3, 325-333.
- BÎRZEA, C (1996). *Projet: Éducation à la citoyenneté démocratique – rapport général*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- BORG, Walter & GALL, Meredith (1989). *Educational research: an introduction*. London: Longman.

## Bibliografia

- C.E.E. (1988). Comunicação da Comissão A educação nas comunidades europeias, perspectivas a médio prazo: 1989-1992. Bruxelas. 9-10
- CACHAPUZ, António, SÁ-CHAVES, Idália & PAIXÃO, Fátima (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. [Estudos e Relatório]. Lisboa: CNE.
- CAMINO, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. São Paulo: Relatório CNPq.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (1992). A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa In *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE.
- CANO, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARAVEO, Yolanda Corona & STOOPEN, Maria Morfin (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UNICEF - Universidade Autónoma Metropolitana, COMEXANI.
- CARDONA, Vitória (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?* Lisboa: Principia Editora, Lda.
- CARDOSO, Carlos (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições.
- CARDOSO, Carlos (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CARITA, A., ABREU, I & QUEIROZ, R. (1994). *A formação pessoal e social: desenho curricular*. Lisboa: IIE.
- CARNEIRO, Roberto (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144, (4). 391-413.
- CARNEIRO, Roberto. (2001). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 Ensaio para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01). Disponível em [www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf). [Consultado em Agosto de 2008]
- CHAKUR, Cilene; DELVAL, Juan; DE BARRIO, Cristina; ESPINOSA, Maria & BREÑA, Javier. (1998) A construção da noção dos direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadenos de pesquisa*, n.º 104 – 76-100. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>. [Consultado em Junho

2010].

CHARLIER, Évelyne (1998). Former des enseignants-professionnels: pour une formation continuée articulée à la pratique. In PAQUAY Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck. 97-118.

CHIZZOTTI, António (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison (Org.). (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.

COGAN, Jonh (1998). Citizenship education for the 21st century: setting the context. In: COGAN J. & DERRICOTT R. (Eds.). *Citizenship for the 21st century: An international perspective*. London: Kogan Page. 1-19.

COGAN, Jonh. & DERRICOTT, Ray. (Éds.) (1998). *Citizenship for the 21st century: An internacional perspective*. London: Kogan Page.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. (1995). *University supervisors and pre-service teachers: clarifying roles and negotiating relationships*. *Teacher Education*, 30 (3). 44-56.

COMELLAS, Maria Jesús (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. In *Competencias para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis, 19-26.

COMISSÃO EUROPEIA (1997). *Rapport: Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTUREL (1998) Synopsis du Project *Éducation à la Citoyenneté Démocratique*. Conseil de la Coopération Culturel: UE

CONSELHO DA EUROPA (2002). Recomendação (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática. Disponível em

<http://www.cidadaniaeducacao.pt/Nova%20pasta/material/RECOMENDA%C3%87%C3%83O%202002.pdf> [Consultado em Julho de 2009]

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (1990). *Pareceres e recomendações -88-89, II vol*. Lisboa: Ministério da Educação.

## Bibliografia

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (1992). *Pareceres e recomendações – 1991*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (1997). *Contributo para a Definição de Políticas Nacionais de Educação e Formação ao Longo da Vida. In Pareceres e Recomendações 1997*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (2001). *Educação, competitividade e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (2004). *As bases da educação [actas] Seminário e colóquios*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (2007). *Debate nacional sobre educação: relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONTRERAS, José (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- COQ, Guy (1998). *Démocratie et citoyenneté: le rôle des valeurs*. In *Colóquio/Educação e Sociedade*. 3 (Nova série). 25-36.
- CORSARO, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.
- CRUZ, Manuel Braga (1997). *A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil*. *Brotéria*, 145 (2/3), pp. 195-202.
- CUNHA, Pedro d'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924). Disponível em <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> [Consultado em Agosto de 2009].
- Declaração Universal dos Direitos humanos, 10 de Dezembro de 1948.
- DELGADO, L. (1991). *Las Prácticas de Enseñanza: Sentido y Orientaciones Actuales*. In *Prácticas de Enseñanza — Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A.
- DELGADO, Paulo (2006). *Os direitos da criança - da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEZIM, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.



- DeSeCo - The definition and selection of key competencies. Executive summary. (2002). OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Consultado em Fevereiro de 2009].
- DEWEY, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional.
- DEWEY, John (1973). *Vida e educação: I – A criança e o programa escolar e II – Interesse e esforço*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Documento orientador das políticas educativas para o ensino básico (1998). *Educação, integração e cidadania*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dgicd.minedu.pt/DEB/recursos/biblioteca\\_digital/docorientbasico.asp](http://www.dgicd.minedu.pt/DEB/recursos/biblioteca_digital/docorientbasico.asp) [Consultado em Janeiro de 2001]
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. & cols. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo & SANCHES, Emília Cipriano (2007). Freinet e a pedagogia - uma velha ideia muito atual. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Morchida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 145-170.
- ESTEVES, Manuela (2006). Formação de professores: das concepções às práticas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. 137-194. Disponível em [www.debatereducacao.pt/index.php?option=com...task...](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com...task...) [Consultado em Fevereiro de 2009].
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*. XI, 1, 17-29.
- EURYDICE (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: União Europeia. Disponível em <http://www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0.../055PT.pdf> [Consultado em Agosto de 2008].
- FAULKS, Keith (2000). *Citizenship*. Londres: Routledge.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In HOUSTON, R. (éd.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. 212-233.

- FERNANDES, António (2004<sup>a</sup>). A mundividência cristã da criança numa perspectiva histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança. In FORMOSINHO, Júlia (coord.) *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta. 262-281.
- FERNANDES, António (2004<sup>b</sup>). Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. In FORMOSINHO, Júlia (coord.) *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta. 28-41.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 41-66.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In CARVALHO, Carolina *et al.* (Org.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora. 23-36.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele e SILVA, Augusto Santos (1999). A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999) In *Inovação*, vol.12, n.º 1. 27-45.
- FIGUEIREDO, Ilda (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- FONSECA, António Manuel (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, António Manuel (2003). *Formação cívica: guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João & NIZA, Sérgio (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In FORMOSINHO, João (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. 119-139.
- FORMOSINHO, João (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, João (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Campos (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora / Inafop.

- FORMOSINHO, João (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista GEDEI)*, 4, 19-35.
- FORMOSINHO, João (2009<sup>a</sup>). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In FORMOSINHO, João (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. 93-117.
- FORMOSINHO, João (2009<sup>b</sup>). Da especialização docente à formação especializada de professores. In FORMOSINHO, João (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. 165-198.
- FORMOSINHO, João (2009<sup>c</sup>). A academização da formação de professores. In FORMOSINHO, João (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. 73-92.
- FORTIN, Maria-Fabienne. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- FORUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2007). *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/2147.html>. [Consultado em Agosto de 2008].
- FRAGATEIRO, Lourdes; et al. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social: Situação em 1994*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FREINET, Célestin (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Ed. Presença [1ªed.1969]
- FREINET, Célestin (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Ed. Estampa [1ª ed.1964]
- FREIRE Paulo (1996 / 2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (31.ª Edição).
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE-RIBEIRO, Ilda. (2008). A cidadania como a nova prioridade da educação. *Revista Egítania Scientia* n.º 3. Instituto Politécnico da Guarda. 33-46.
- GADOTTI, Moacir (2001). Perspectivas actuais da educação. Ideias para um debate. In Teodoro, António (Org.) *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Afrontamento. 176-199.
- GAITÁN, Angel (1998). Protagonismo Infantil. Seminário: *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, Visiones y*

*Perspectivas*. Bogotá. 85-104.

GALICHET, François (1998). *L'éducation à la citoyenne*. Paris: Anthropos.

GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.

GAVIDIA, Valentín. (2002). A construção do conceito de transversalidade. In ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. Nieves, et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 15-30.

GHIGLIONE, R & MATALON, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIALDINO, I. V. (1993). *Metodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

GIDDENS, Antony (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Editorial Presença.

GIDDENS, Antony (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

GILLET, P. (Eds). (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et le formateur*. Paris: ESF.

GIMENO SACRISTAN, J. & FERNANDÉZ, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. (1983). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.

GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

GOETZ Judith P. & LECOMPTE Margret D (1988). *Etnografia e desenho cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GONÇALVES, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08. 23-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado em Julho 2009].

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRUPO DE LISBOA (1994). *Os limites à competição*. Mem-Martins: Publicações

Europa-América.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. DEZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 105-117.

HAMMARBERG, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child - and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12. 97-100.

HANSEN, D. (2000). La moral está en la práctica. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 3, n.1, 125-150.

HARGREAVES, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. In *Teachers and teaching: theory and practice*. 6 (2). 151-182.

HART, Roger (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. Disponível em [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) [Consultado em Julho de 2009]

HELD, David (2000). The changing contours of political community: rethinking democracy in the context of globalization. In HELD, David (org.). *Global Democracy. Key debates*. London: Routledge, 17-31

HENRIQUES, Mendo, REIS, João, & LOIA, Luís (2006). *Educação para a cidadania. Saber & inovar*. Lisboa: Plátano Editora.

IMBERNÓN, Francisco (coord.). (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó

INFORME FIT (2008). *Campaña mundial por la educación*. Coalición Española. Disponível em [http://www.cme-espana.org/archivos\\_2008/Recursos/Informe\\_FTI.pdf](http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/Informe_FTI.pdf) [Consultado em Junho 2010].

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1989). *Projecto da escola cultural*. Relatório anual. Lisboa: IIE.

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1991). *Ensino Básico – 1.º ciclo. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: IIE.

INSTITUTO PORTUGUÊS DA JUVENTUDE (2005). *Sondagem do Observatório do IPJ*. Disponível em [http://recursos.juventude.gov.pt/IPJ\\_observatorio.pdf](http://recursos.juventude.gov.pt/IPJ_observatorio.pdf) [Consultado em Agosto de 2008].

IOL (2009<sup>a</sup>). *Adopção é caso de sucesso*. Disponível em <http://www.ionline.pt/conteudo/10001-observatorio-defende-que-adopcao-e-caso-sucesso-em-portugal> [Consultado em Junho 2010]

- IOL (2009<sup>b</sup>). Duas mil crianças para adotar em Portugal. Disponível em <http://diario.iol.pt/sociedade/adopcao-instituicao-portugal-numeros-processo-tvi24/1054849-4071.html> [Consultado em Junho 2010].
- ITURRA, Raul (2000). *O saber sexual das crianças. Desejo-te porque te amo*. Porto: Edições Afrontamento.
- JACINTO, Manuela (2003). Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação. DEB: Lisboa
- JANS, Marc (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*. Disponível em <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/27> [Consultado em Agosto de 2009].
- JARES, Xesús R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- JONNAERT, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KUBOW, P., GROSSMAN, D. & NINOMIYA, A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century. In: COGAN Jonh e DERRICOTT Ray (Eds.). *Citizenship for the 21st century: An international perspective*. London: Kogan Page. 115-134.
- KYMLICKA, Will & NORMAN, Wayne (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In BEINER, Ronald (org.). *Theorizing citizenship*. New York: New York Press, 283-322.
- LANSDOWN, Gerison (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. Haia: Fundación Bernard van Leer.
- LATORRE, Antonio, del RINCÓN, Delio & ARNAL, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LE BOTERF, Guy (1994). *De lá compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (1997). *De lá compétences à lá navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy. (2005). *Construir Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.

- LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LE GAL, Jean. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- LELEUX, Claudine (2006). *Educar para a cidadania*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUNTI, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, F. Farello (1994). *Poder Político e Caciquismo na 1.ª República Portuguesa*. Lisboa: Estampa.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. Carmem (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- LOURENÇO, Orlando M. (1992). Desenvolvimento Pessoal e Social: Educação para a justiça ou para a santidade? In *Revista Portuguesa de Educação* vol.5, n.º 2, 129-136.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUKES, Steven & GARCIA, Soledad (1999). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- MAGALHÃES, António (2007). Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade da economia e do conhecimento. In SANCHES, Maria Chorão; VEIGA, Feliciano, SOUSA, Florbela & PINTASSILGO, Joaquim (org.) *Cidadania e liderança escolar* Porto: Porto Editora. 13-37.
- MAGALHÃES, Justino (1999). Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico. In Barbosa, Manuel (coord.) (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.
- MAGALHÃES, Pedro & MORAL, Jesus Sanz (2008). *Os jovens e a política*. Centro de sondagens e estudos de opinião da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em [http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os\\_jovens\\_e\\_a\\_politica.pdf](http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf) [Consultado em Agosto de 2008].
- MAJÓ, Joan (2002). Cidadanía Social. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 29-45.

## Bibliografia

- MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8. 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado em Julho de 2009].
- MARQUES, Ramiro (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, Ramiro (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Barcarena: Editorial Presença.
- MARSHALL, Thomas Humprey (1967). *Cidadania, classe social e "status"*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MARTÍN GARCÍA, Xus & PUIG ROVIRA, Josep (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Editorial Graó.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- MAYALL, Berry (2005). Conversas com crianças. Trabalhando os problemas geracionais. In CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.) *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 123-142.
- MAYER, Frederick (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- MAYER, Michela (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 83-104.
- MAYOR, Federico (1999). *Un monde nouveau*. Paris: Odile Jacob.
- MEIRIEU, Philippe (2004). *El maestro y los derechos del niño: historia de un malentendido?* Pamplona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.
- MEIRIEU, Philippe e GUIRAUD, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- MENEZES, Isabel (1995). *Educação cívica em Portugal: Estudo preliminar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- MENEZES, Isabel; AFONSO, Maria Rosa; GIÃO, Joana & AMARO, Gertudes (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Um estudo*



- internacional*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa
- MILLER, R. (1997). *What are schools for?* Holistic education press: Brandon.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement – les orientations – les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MONTEIRO Agostinho Reis (2000). O direito à educação para a cidadania. In *Noesis*, n.º 56. Lisboa: IIE. 22-23.
- MONTEIRO, Agostinho Reis (1999). O 25 de Abril e o direito à educação. In *Inovação*, vol. 12, n.º 1, 109-129.
- MONTEIRO, Filipe Silva (2002). *O Direito de Castigo ou o direito dos pais baterem nos filhos*. Braga: Livraria Minho.
- MORAIS, M. Fátima (1994). Estudo de Caso: Reencontro de um paradigma perdido? In: *Revista Portuguesa de Educação*, n.º1 e 2. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho. 127-135.
- MORIN, Edgar (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MORIN, Edgar (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: Cortez Editora.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In: J. FORGAS (Ed.). *Social cognitions perspectives on everyday understanding*. Academic Press. Nova York. 181-209.
- MUÑOZ SERVÁN P. & MUÑOZ SERVÁN I. (1998). Intervención en la Familia. Estudio de Casos. In: PÉREZ SERRANO, Gloria (coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea. 221-252.
- NAVAL, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: EUNSA.
- NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Isabel (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA A. (coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 15-34
- O'KANE, Claire (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando o

- ponto de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. In CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.) *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 143-170
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis da participação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Morchida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 13-36.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2004). *Introdução*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ORTEGA RUIZ, Pedro & MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón (2003). Educar para una cultura medioambiental. In *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 271-294.
- PACHECO, José Augusto (1995). *Formação de Professores. Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- PALACIOS, J. & RODRIGO, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In RODRIGO, J. & PALACIOS, J. (coord.) *Familia e desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial. 25-44.
- PAPADOPOULOS, George S. (2005) Aprender para o século XXI. In DELORS, Jacques (Org.) (2005). *Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora. 19-34.
- PAQUAY, Léopold. (2001). Abordagem da construção da profissionalidade dos psicopedagogos, formadores de futuros professores. In PERRENOUD, Philippe, *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo: Artemed Editora. 119-137.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerit; CHARLIER, EÉvelyne; PERRENOUD, Philippe (1998). *Former des Enseignants Professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: Département de Boeck Université.
- PARISOT, Françoise (coord.) (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PATRÍCIO Manuel (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1992<sup>a</sup>). *A Formação Pessoal e Social quadro da Escola*

- Cultural*. Évora: Associação da Escola Pluridimensional e da Escola Cultural.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1992<sup>b</sup>). *A Área – Escola no quadro da Escola Cultural*. Évora: Associação da Escola Pluridimensional e da Escola Cultural.
- PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições, Lda.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992). O pensamento prático do professor: A formação profissional do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 95-114.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artemed Editora. (2.<sup>a</sup> Edição).
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000<sup>a</sup>). Construindo competências. In *Nova Escola*. (entrevista a Philippe Perrenoud), 19-31.
- PERRENOUD, Philippe (2000<sup>b</sup>). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001<sup>a</sup>). Dez novas competências para uma nova profissão. In *Pátio, Revista Pedagógica*. Maio-Julho, n.º 17, 8-12.
- PERRENOUD, Philippe (2001<sup>b</sup>). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, Philippe (2001<sup>c</sup>). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA.
- PERRENOUD, Philippe (2002<sup>a</sup>). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, Philippe; *et al.* *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora. 11-33.
- PERRENOUD, Philippe (2002<sup>b</sup>). *A escola e a aprendizagem democrática*. Porto: Edições ASA.

## Bibliografia

- PERRENOUD, Philippe (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In DOLZE, J. & OLLAGNIER, E. *et al.* *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed. 47-64.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (s.d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (dir.) *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés. 141-186.
- PINTASSILGO, Joaquim (2007) O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In SANCHES, Maria de Fátima Chorão; VEIGA, Feliciano, SOUSA, Florbela & PINTASSILGO, Joaquim (org.). *Cidadania e liderança escolar* Porto: Porto Editora. 59-70.
- PINTO, Amâncio C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- PINTO, Fernando Cabral (1995). Reforma curricular do ensino básico. Conservadorismo e modernidade. In *Educação, sociedade e culturas*. n.º 4, 7-48.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, Eurico Lemos (1994). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PLANCHARD, Emile (1979). *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POMBO, Olga (1993). Reorganização curricular e Área-Escola: limites e virtualidades de uma reforma. In *Educação Matemática*, n.º 25, 3-8.
- PONTE, João Pedro (2004). *Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores*. Elaborado ao abrigo do Despacho n.º13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior. Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004. 10579-80. Disponível em [www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha\\_Formacao\\_Professores](http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores) [Consultado em Dezembro de 2008].
- PORTUGAL, Gabriela (2008). Desenvolvimento da aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (relatório do estudo)*. 7-28. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf> [Consultado em Agosto de 2009].
- POSTMAN, Neil. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

## Bibliografia

- PRAIA Maria (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA
- PÚBLICO (2010). Notícia: Somos a minoria menos amada em Portugal. Disponível em [http://www.publico.pt/Sociedade/somos-a-minoria-menos-amada-em-portugal\\_1443420](http://www.publico.pt/Sociedade/somos-a-minoria-menos-amada-em-portugal_1443420). [Consultado em Junho 2010].
- PUREZA, José Manuel (2000). O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos. *Noesis*, 56, 27-28.
- PUREZA, José Manuel (coord); CIBELE, Carla; HENRIQUES, Mendo; PRAIA, Maria (2001). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA
- QUELOZ, Nicolas (1990). Protecção, intervenções e direitos das crianças e dos jovens. *Revista Infância e Juventude*, 90 (2), 39-59.
- QUINTANA CABANAS, José María (1995). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU, SA.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- RALHA-SIMÕES, Helena (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- RAMOS, Rui (2004). Para uma história política da cidadania em Portugal. In *Análise Social*, vol. XXXIX (172), 547-569.
- RATHS, Louis; HARMIN, Merrill; SIMON, Sidney B. (1966). *Values and Teaching*. Charles E. Merrill: Columbus, Ohio
- REDDY, Nandana & RATNA, Kavita (2002). *A Journey in Children's Participation*. India: Concerned for Working Children.
- Relatório da Amnistia Internacional. As Tendências dos Direitos Humanos dos Últimos 60 Anos. Disponível em [http://www.amnistia-internacional.pt/dmdocuments/DUDH\\_DH\\_60\\_Anos.pdf](http://www.amnistia-internacional.pt/dmdocuments/DUDH_DH_60_Anos.pdf). [consultado em Maio de 2010].
- Relatório do Instituto de Segurança Social (2009). Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento. Disponível em <https://docs.google.com/a/labirintoscoloridos.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bGFiaXJpbmRvc2NvbG9yaWRvcy5jb218ZG9jdW1lbnRvcy1wdWJsaWNvc3xneDo3ZGUxN>

WI3OWIxNDI2Y2E1 [Consultado em Junho 2010]

REY, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.

RIBEIRO, Ilda P. Freire (2003). *Novas prioridades da escola básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

RYCHEN, Dominique Simone (2005). Competências-chave para todos: uma estrutura conceptual de referência abrangente. In RYCHEN, D.S. & TIANA, A. *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Lisboa: Edições ASA. 9-54

ROCHA, Cristina, FERREIRA, Manuela, NEVES, Tiago (2002). O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17. 33-65.

ROCHA, Filipe (1996). *Educar em valores*. Aveiro: Estante Editora.

ROCHE, Jeremy (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. e GARCIA JIMÉNEZ (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona- Málaga: Ediciones Aljibe.

RODRÍGUEZ LAJO, Mercedes & SABARIEGO PUIG, Marta (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 295-320.

ROLDÃO, Maria do Céu (1993). Desenvolvimento Pessoal e Social: Contradições e limites de uma área curricular. In *Inovação*, vol. 6, n.º 3, 337-343.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In MARTINS I. & PORTUGAL G. (Org), 1.º *Simpósio Nacional de Educação Básica – Questões do presente e perspectivas futuras – Programa e resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (documento policopiado).

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*.

Workshop apresentado na Universidade de Aveiro. Disponível em [http://www.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias\\_rol dao.pdf](http://www.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias_rol dao.pdf). [Consultado em Agosto de 2008].

*Roteiro da reforma do sistema educativo, guia para pais e professores, 1986-1996* (1992). Lisboa: Ministério da Educação.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1965). *Sur l'économie politique*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, Volume I. Mem-Martins: Edições Europa-América.

SÁ-CHAVES, Idália (1994). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão & SEIÇA, Aline (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In SANCHES, Maria Chorão; VEIGA, Feliciano, SOUSA, Florbela & PINTASSILGO, Joaquim (org.). *Cidadania e liderança escolar* Porto: Porto Editora. 71-107.

SANTOS GUERRA Miguel Angel (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002) Hacia el futuro: riesgos y esperanzas. In ANAUT, Loli, et al. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó. 29-32.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. Porto. Edições Afrontamento.

SANTOS, Maria Eduarda (2005). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-edu.

SARMENTO, Manuel (2000). Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In *Sociedade e Cultura 2*, Cadernos do Noroeste, 13 (2): 145:164 (Série Sociologia).

SARMENTO, Manuel Jacinto (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Reflectindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 23, n. 01. Jan./Jul. 17-40 Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. [Consultado em Julho 2009].

SARMENTO, Manuel Jacinto (2006). *A construção social da cidadania na infância*.

- Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Texto policopiado.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (s/d). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Texto policopiado.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes & TOMÁS, Catarina (2004). Participação social e cidadania activa das crianças. Comunicação apresentada no *Fórum Paulo Freire*, Setembro, Porto.
- SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália & TOMÁS, Catarina (s.d). *Participação social e cidadania activa das crianças*. Disponível em <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/02.%20Inf%E2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>. [Consultado em Abril de 2008].
- SARMENTO, Teresa (2009<sup>a</sup>). *Projectos educativos e promoção de igualdade – realidade ou retórica*. Comunicação apresentada no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais na Universidade do Minho em Braga.
- SARMENTO, Teresa (2009<sup>b</sup>). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In SARMENTO, Teresa (Org.) *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora. 43-68.
- SARMENTO, Teresa (2009<sup>c</sup>). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In FORMOSINHO, João (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. 303-327.
- SAUNIER, Francis (s/d). *Em defesa da criança*. Lisboa: Edições Pórtico.
- SCHÖN, Donald (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEIÇA, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: ME.
- SELBY, David (2002). Educación global: hacia una irreducible perspectiva global en la escuela. In ANAUT, Loli, et al. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó. 13-27
- SHIER, Harry (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In *Children & Society*, 15 (2). 107-117.
- SILVA, Anibal Cavaco (2008). Discurso do Presidente da República na 34ª Sessão



Comemorativa do 25 de Abril na Assembleia da República, 25 de Abril de 2008. Disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=15539> [Consultado em Agosto de 2008].

SILVA, Augusto Santos (2000). *A actualidade dos direitos humanos e a educação para a cidadania*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”, realizado em Lisboa entre 5 e 7 de Dezembro.

SILVA, Augusto Santos; AZEVEDO, Joaquim & FONSECA, António M. (1999). *Valores e cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, Augusto Santos (2001). *A Cidadania é o horizonte da educação*. Entrevista a Augusto Santos Silva. (2001.03.16). Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=1037623129CC3A1FE0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B> [Consultado em Junho de 2001].

SILVA, J.J.R. Fraústo da; CARNEIRO, Roberto; EMÍDIO, Manuel Tavares & GRILO, Eduardo Marçal (1988). *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.; CARROLO, C.; et al. (Orgs.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

SOARES, Natália Fernandes & TOMÁS, Catarina. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In SARMENTO, Manuel e CERISARA, Ana (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. 135-162.

SOARES, Natália Fernandes (1997). Direitos da Criança: utopia ou realidade? In SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (Coords.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 77-110.

SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado).

SOARES, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1. Jan/Jun. 25-40

- SOROMANHO-MARQUES, Viriato (1996). *A era da cidadania*. Lisboa: Europa América, Lda.
- SOUSA, Fernando, MACHAQUEIRO, M & CARVALHO, S. (1993). *Os direitos humanos e a escola*. Sintra: Sintra Editora.
- SOUTA, Luís (1991). A Educação Multicultural. In *Inovação*, n.º 4; 2-3, 45-42.
- STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. In N. K. DEZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 236-247.
- STAKE, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, Robert, E. (2007). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEPHENSON, Paul; GOURLEY, Steve & MILES, Glenn (2004). *Participação infantil*. Roots 7. England: Tearfund. Disponível em: [http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Roots/Portuguese/Child%20participation/Roots\\_7\\_P.pdf](http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Roots/Portuguese/Child%20participation/Roots_7_P.pdf) [Consultado em Julho de 2009]
- TAVARES, José (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In MARQUES, Ramiro & ROLDÃO, M.ª Céu (orgs.) *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora, 83-97.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEDESCO, Juan Carlos (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In IMBERNÓN, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 47-61.
- TEODORO, António (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- TIANA Alejandro (2005). O desenvolvimento de competências-chave nos sistemas educativos: alguns exemplos provenientes de estudos internacionais e experiências nacionais. In RYCHEN, D.S. & TIANA, A. *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Lisboa: Edições ASA. 55-126.
- TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134.
- TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA (1992). JO N.º C191, de 27 de Julho. Disponível

em [http://europa.eu.int/eur-lex/pt/treaties/dat/EU\\_treaty.html](http://europa.eu.int/eur-lex/pt/treaties/dat/EU_treaty.html) [Consultado em Agosto de 2008].

TRATADO DE AMESTERDÃO (1997). Disponível em <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/pt/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> [Consultado em Agosto de 2008]

TREVISAN, Gabriela de Pina (2009). Amigos (as) e namorados (as): Relacionamentos entre pares. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/348/artigo\\_gabriela\\_encontro\\_final.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/348/artigo_gabriela_encontro_final.pdf?sequence=1) [Consultado em Junho 2010]

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (2009). *Situação mundial da infância – Edição Especial*. Disponível em [http://www.unicef.pt/18/sowc\\_20anoscdc.pdf](http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf) [Consultado em Junho 2010].

UNICEF (2007). *Situação mundial da infância - Sobrevivência infantil*. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/situacao\\_mundial\\_da\\_infancia\\_2008.pdf](http://www.unicef.pt/docs/situacao_mundial_da_infancia_2008.pdf) [Consultado em Setembro de 2008].

UNICEF. Disponível em <http://www.unicef.com>

VALA, Jorge (1986). Análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 101-127.

VALENTE, Maria Odete (2001). Segredos da educação básica. In *A Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: CRIAPASA, 7-15.

VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología.

VILARINHO, Maria Emília (2000). Somos gente! As crianças entre a família, o estado e a sociedade. *Fórum Sociológico*, 3/4 (II.ª Série). 95-112.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de caso. Panejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. (3.ª Edição).

YUS RAMOS Rafael (2002<sup>a</sup>). *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.

YUS RAMOS, Rafael (2002<sup>b</sup>). Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI. In ANAUT, Loli, et al. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó. 33-44.

ZABALA, Antoni & ARNAU, Laia (2007). *Como aprender y enseñar competencias*.

Barcelona: Editorial Graó.

ZARAGOZA, Federico Mayor (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 15-27.

ZEICNHER, Kenneth M. (1993<sup>a</sup>). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICNHER, Kenneth M. (1993<sup>b</sup>). Traditions of practice in U.S. Preservice teacher education programs. In *Teaching and teacher education*, 9 (1), 1-13.

ZEICNHER, Kenneth M; e LISTON, Daniel P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In PÉREZ GÓMEZ A.; BARQUÍN RUIZ J. e ANGULO RASCO J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente – Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos. 506-532.

ZIMPHER, N. L. & HOWEY, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. In *Journal of curriculum and supervision*, n.º 2, 101-127.

## LEGISLAÇÃO

Constituição Política da República Portuguesa, de 21 de Agosto de 1911. Disponível em [http://purl.pt/6925/3/sc-11065-2-p\\_PDF/sc-11065-2-p\\_PDF\\_01-B-R0150/sc-11065-2-p\\_0000\\_capa-contracapa\\_t01-B-R0150.pdf](http://purl.pt/6925/3/sc-11065-2-p_PDF/sc-11065-2-p_PDF_01-B-R0150/sc-11065-2-p_0000_capa-contracapa_t01-B-R0150.pdf). [Consultado em Julho de 2008].

Decreto-Lei n.º 621/A/74, de 15 de Novembro, Abolidas todas as restrições baseadas no sexo quanto à capacidade eleitoral dos cidadãos.

Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro, Cria o ensino superior de curta duração.

Lei n.º 46/86, 16 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

Decreto-Lei n.º 286/89, 29 de Agosto, Reforma Educativa – Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

## Bibliografia

Despacho n.º 155/ME/89, de 29 de Setembro, cria uma comissão para dinamizar o desenvolvimento curricular da área de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Despacho n.º 141/ME/90, de 17 de Agosto, Modelo de apoio à organização das actividades de complemento curricular.

Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro, Concretização do plano de acção da Área-Escola.

Despacho n.º 65/ME/91, de 17 de Maio, Formação de docentes para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica; indica as escolas em que se iniciará a sua leccionação em 1991/92.

Despacho 143/ME/91, de 18 de Setembro, Programas das disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica.

Despacho n.º 171/ME/93, Modelo de formação de docentes para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Despacho n.º 177/ME/93, de 30 de Julho – Estabelece a implementação da rede experimental de 1993/94, do regime previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Decreto-Lei nº95/97, de 23 de Abril – Regime jurídico da formação especializada de professores.

Despacho n.º 9 590/99 de 14 de Maio de 1999, Gestão flexível do currículo.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Reorganização Curricular.

Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de Agosto, Perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de Agosto, Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Proposta de Lei n.º 74/IX, Lei de Bases da Educação, 27 de Maio de 2003.

Projecto Lei n.º 306/IX, 6 de Junho de 2003, Aprovação da Lei de Bases da Educação, na Assembleia da República. (Diário da República II série A N.º.101/IX/1 2003.06.07).

Constituição da República Portuguesa, (7.ª revisão constitucional - 2005). Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema\\_Politico/Constituicao/](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/) [Consultada em Julho de 2008]

Despacho n.º 12 591/2006, de 22 de Maio, Desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.o ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da

## ***Bibliografia***

---

habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

**ANEXOS**

