

A *Polis* como Nação. A Génese de uma Disciplina: Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos

José A. Pacheco

(jpacheco@ie.uminho.pt)

José C. Morgado

(jmorgado@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho

Resumo:

Baseando-nos nas ideias de Marilena Chauí (2006), que aborda a noção de cultura política como condição para a existência de uma cidadania cultural, bem como nas de Hannah Arendt (2006), focando a relação entre passado e futuro, e de José Gil (2009), explorando o conceito de identidade, entendemos a *Polis* no seu sentido mais lato de pertença do sujeito à Nação e aos seus sistemas de educação e formação. Este texto serve, também, para relatar a génese de uma disciplina como espaço curricular em Timor-Leste, sendo apresentados não só os motivos políticos e culturais que a legitimam, bem como os elementos para a sua organização em meio escolar.

La *Polis* en tant que Nation: la genèse d'une discipline d'éducation civique, citoyenneté et droits humains.

Résumé:

Suivant les idées de Marilena Chauí (2006), qui aborde la notion de culture politique comme condition pour l'existence d'une citoyenneté culturelle, celles de Hannah Arendt (2006), notamment la relation entre passé et futur, et de José Gil (2009), qui explore le concept d'identité, nous envisageons la *Polis* dans un sens plus vaste d'appartenance du sujet à la Nation et à ses systèmes d'éducation et de formation. Ce texte sert, aussi, à raconter la genèse d'une discipline en tant qu'espace curriculaire à Timor-Leste, en présentant les raisons politiques et culturelles qui la légitiment, aussi bien que les éléments nécessaires à son organisation en moyen scolaire.

Em tempos de incertezas, em que estamos entre o cepticismo e o dogmatismo epistemológicos, como se a verdade fosse, respectivamente, uma realidade totalmente subjectiva ou uma realidade objectiva, a educação é uma construção cultural e social, cuja finalidade, apesar das divergências existentes, é a de “permitir ao homem ser ele próprio *vir a se*” (Faure, 1972, p. 31).

Trata-se, com efeito, da discussão da educação como um porto de abrigo, no qual se amadurece, mediante a relação entre as esferas pública e privada, segundo Hannah Arendt (2006, p. 198):

“Quanto mais completamente a sociedade moderna suprime a diferença entre o que é público e o que é privado, entre o que só se pode desenvolver à sombra e o que reclama ser mostrado a todos na plena luz do mundo público, dito de outro modo, quanto mais a sociedade moderna introduz, entre o privado e o público, uma esfera social na qual o privado é tornado público e vice-versa, mais difíceis se tornam as coisas para as crianças, as quais, por natureza, necessitam da segurança de um abrigo para poder amadurecer sem perturbações.”

O debate sobre a educação, sempre em aberto e sempre inacabado, já que as formas da sua realização são obrigatoriamente diferentes, tem colocado em confronto duas dimensões: a educacional, ligada a uma componente geral e integradora em termos pessoais e sociais, e a instrucional, relativa ao domínio de conteúdos específicos em função de determinadas áreas e disciplinas.

Se o passado, o presente e o futuro da escolarização são o do confronto entre estas duas componentes - a de educar e a de ensinar – observando-se que “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (*Ibid.*, p. 206), a educação, nas suas duas vertentes e não apenas numa ou noutra, é um processo de construção de identidades.

Recorrendo-se à noção de identidade como processo de subjectivação do indivíduo, tal como é referida por José Gil (2009, p. 23), a educação, se for comparada a uma instituição, torna-se num espaço de territorialização de identidades, em que “o indivíduo livre será integrado no sistema graças a uma codificação ou à moldagem das forças livres pelas regras da instituição”. Esta visão *foucaultiana* das técnicas de biopoder faz da educação um processo de domesticação universal, imposto pela modernização e legitimado pela necessidade social das aprendizagens, sendo que “a aprendizagem torna-se uma técnica a que a subjectividade se deve adaptar, sob pena de exclusão social automática” (*Ibid.*, p. 25).

Independentemente das análises críticas que sejam realizadas sobre o papel determinante da educação na formação de subjectividades, a educação, como espaço de diálogo geracional, tem como finalidade introduzir os “recém-chegados” num mundo já existente, devendo protegê-los e igualmente proteger o próprio mundo (Arendt, 2006, p. 203):

“A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, porque só nisso podemos buscar a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição.”

Por mais conservador que seja este processo, em que o currículo como construção social e cultural é definido como sendo o que as gerações mais velhas transmitem às mais novas (Grumet, 1988), razão porque Kant (2002[1923]¹, p. 19) a considera uma arte “cuja prática necessita de

¹ As lições de Pedagogia foram ministradas por Kant de 1776 a 1787, tendo sido reunidas em texto pelos seus discípulos. Utiliza-se aqui a 3ª edição da tradução para língua portuguesa, realizada pela Editora UNIMEP, a partir do original da edição da Real Academia Prussiana, divulgada em 1923.

ser aperfeiçoada por várias gerações”², a educação tem por função a construção de identidades, de entre as quais a da identidade nacional. Trata-se de conferir à educação a lógica social, aliás já abordada por Aristóteles (s/d[1998]) quando faz a ligação da educação à qualidade do regime político (politeia), atribuindo-lhe a formação do cidadão (*polites*) e de uma cidade (polis) através de um espaço público.

A este respeito, Bernard Stiegler (2007, p. 149) analisa o conhecimento como ferramenta que singulariza o indivíduo no contexto de uma educação nacional, entendida como pilar da democracia industrial, no século XIX, e como chave da guerra económica mundial, a partir do século XX, e baseado numa *noopolítica*³, aliás já referida por Émile Durkheim (1984, p. 11): “cada sociedade, considerada num determinado momento do seu desenvolvimento, possui um sistema educativo que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível”.

A tarefa de educar a população através de uma *política do cuidado*⁴, jamais ligada a pretensas neutralidades, tem sido consagrada na instrução pública, gratuita, laica e obrigatória, “fazendo com que a população *forme* um povo, e não apenas uma população” (*Ibid.*, p. 153), mediante uma lógica de pertença a uma nação. Para Marilena Chauí (2006, p. 25), o “espírito de um povo”, tem como pressuposto o “sentimento nacional”, ou a “consciência nacional”, cuja unidade identitária depende da relação que se estabelece entre a exterioridade (o nacional) e a interioridade (o popular), dependendo a unidade social da cidadania cultural que é construída pela educação.

Na opinião de Stuart Hall (2006, p. 50), a cultura nacional, enquanto *discurso*, é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas acções quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Daí que, as culturas nacionais, “ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais nos podemos identificar”, contribuam para a construção de identidades (*ibid.*, p. 51)⁵. Como tais sentidos estão

² Esta é uma ideia que se encontra noutros autores, como, por exemplo, em Emile Durkheim, 1984, p. 17, quando define educação: “A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente”.

³ “O que assim se forma como sistema educativo constitui, nesse aspecto, uma *noopolítica*: uma política dos espíritos que permite a formação e a gestão de um espírito nacional ao serviço já não de uma fé religiosa ou de um poder político, teologicamente legitimado ou ditatorial, mas ao serviço de uma economia e de uma indústria nacionais que garantem também a possibilidade de uma promoção social dos indivíduos no interior do movimento de crescimento do saber do Estado-nação exigido e permitido pelo desenvolvimento industrial”.

⁴ Também em Immanuel Kant, 2002 [1923], pp. 11,14, se observa esta política do cuidado: “O Homem é a única criatura que precisa de ser educada. Por educação entende-se o cuidado da sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação (...) O Homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução”.

⁵ Stuart Hall (2006, p. 7) alerta para o facto das “velhas identidades”, que durante tanto tempo “estabilizaram o mundo social”, estarem em declínio, o que propicia o surgimento de novas identidades e a fragmentação

contidos nas histórias que nos contam sobre a nação, nas memórias que interligam o seu passado com o seu presente e nas imagens que dela são construídas, Benedict Anderson (1983, citado por Stuart Hall, 2006, p. 51) afirma que a *identidade nacional* mais não é do que uma “comunidade imaginada” e que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas”.

Neste sentido, a nação é uma “prática sociopolítica”, isto é, “um conjunto de relações *postas* pelas falas e pelas práticas sociais e políticas para as quais ela serve de suporte empírico (o território), imaginário (a comunidade e a unidade por meio do Estado) e simbólico (o campo de significações, valores e normas culturais historicamente produzidos pelas lutas sociais e políticas” (Chauí, 2006, p. 55), que depende do processo de educação e das formas específicas de organização da escolarização, sobretudo depois da sua institucionalização e da sua declaração como direito universal.

Pertencendo à ordem do simbólico, a educação, em geral, e a escolarização, em particular, contribuem de forma significativa para a formação da identidade nacional que ultrapassa a questão de soberania política e que se constitui num espaço de territorialização por excelência de memórias, normas, valores e atitudes amplamente partilhadas e socialmente reconhecidas. Se a identidade de ser português se constrói, hoje em dia, no dizer de José Gil (2009, p. 19), por um processo de “introjecção estilizada”, com a importação de modelos estrangeiros e a sua conseqüente absorção e territorialização, com epicentro na globalização e na União Europeia, também seria vantajoso afirmar que esse processo gera, ao mesmo tempo, a recuperação do sentido identitário promovido pelo espaço local que recupera termos como “espaço” e “território” e remete para um sentimento reforçado de inserção, de compartilhamento emocional (Mafessoli, 2004, p. 22). Ora, a globalização não só reforça a unidade do nacional, transformando-o em instrumento de uniformização de políticas, bem como acentua a sua identidade, elevando-o à categoria de um local fortemente identitário.

É neste sentido que a escola se torna numa fronteira identitária que, ao delimitar espaços de formação, proporciona percursos educacionais e instrucionais, veiculadores de saberes, expectativas, atitudes, crenças e valores, geralmente reunidos em torno da seguinte questão: qual é o conhecimento mais valioso?

Para responder-se a esta questão - uma questão central que define tanto a finalidade da educação quanto os conteúdos escolares - torna-se necessário retomar a noção de código curricular, isto é, princípios fundamentais a partir dos quais o conhecimento escolar é seleccionado,

do “indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Considera, por isso, que a denominada “crise de identidade” faz parte de “um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (*Ibid.*).

organizado e transmitido (Bernstein, 1977). O código curricular é uma forma de classificação de acordo com o grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, identificando o autor dois: código de colecção/mosaico e código de integração, em que o primeiro representa a fragmentação do conhecimento por disciplinas, no seguimento da noção de “cultura de mosaico” utilizada por Abraham Moles (1967, citado por Jean-Claude Forquin, 2000, p. 58), quando se refere à organização de saberes factuais ou pontuais sistematizados de forma fechada, e o segundo corresponde a uma relação aberta entre os conteúdos, não estando organizados numa base disciplinar.

Reconhecendo a importância do código disciplinar, a que chama código de organização burocrático, na aquisição do “conhecimento poderoso”, Michael Young (1988, 2010), quando se refere ao desenvolvimento pessoal, moral e social que a educação deve promover, utiliza a noção de código de organização relacional, e que, em termos globais, abrange a componente da formação pessoal e social, em contraste com a componente mais instrucional. Trata-se da componente educacional que integra quer as diversas educações (para a cidadania, para a saúde, rodoviária, sexual, para o consumidor, para a paz, para o desenvolvimento sustentável...), quer os saberes relacionais e identitários.

Sendo o currículo uma construção cultural, social e política (Goodson, 2001; Young, 2010) processada na base da relação entre as esferas pública e privada (Pinar, 2007), de modo que seja possível fazer do que se aprende na escola uma conversação dinâmica (Bruner, 2006) e complexa (Pinar, 2007), a discussão sobre qual o conhecimento mais valioso é algo que terá sempre muitas e divergentes respostas.

Para lá das inúmeras interrogações que podem ser feitas em torno dessa questão central, interessa-nos discutir se a componente pessoal e social das aprendizagens é ou não um aspecto fulcral na organização curricular dos sistemas educativos. Colocando-se a questão de outro modo: o código relacional das aprendizagens escolares tem a visibilidade curricular adequada para permitir a formação de identidades fortes relativamente à cidadania?

No plano dos discursos dir-se-ia que sim. Dos quatro saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, enunciados pela UNESCO (1996) – *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos* – até aos cinco saberes básicos, presentes em muitos sistemas educativos – *aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania activa, espírito crítico, resolver situações problemáticas e conflitos* (Cachapuz *et al*, 2004), a cidadania está presente e

apresenta-se como uma área obrigatória na organização curricular dos sistemas educativos mundiais.

No plano das práticas curriculares, a resposta é dúbia. Na realidade portuguesa, apesar de ter um estatuto de área curricular não disciplinar e de uma formação transdisciplinar, a cidadania, ou a componente pessoal e social, perde-se nas disciplinas e torna-se numa área de somenos importância curricular. Com efeito, é uma formação de vontades politicamente expressas, sem que o seu estatuto seja suficientemente reconhecido a nível escolar, na medida em que funciona pelo efeito de “transbordamento curricular” (Nóvoa, 2006), ou seja, através de uma lógica adicional e meramente aditiva.

Do mesmo modo, a escola tem sido associada a uma aprendizagem social, entendida por Emile Durkheim (1984, pp. 161, 162) como uma moral, pois considera que “agir moralmente é agir com vista a um interesse colectivo” no contexto de uma sociedade, que se define por “tudo quanto é um grupo humano, seja família, pátria ou humanidade, desde que, pelo menos, se encontre realizada”.

A génese da disciplina de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos

O exemplo que se descreve é significativamente diferente, uma vez que se considera que a educação para a cidadania, de acordo com as competências para a vida, definidas pela UNICEF/UNESCO (2009), assume um papel de destaque na educação das crianças e dos jovens timorenses.

No âmbito de um projecto⁶ patrocinado pela UNICEF, a Universidade do Minho foi incumbida de realizar a reforma curricular do 3º ciclo do ensino básico (Pacheco, Morgado, Flores e Castro, 2010) Um dos aspectos considerados fundamentais, quer pela UNICEF quer pelo Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste, reside na valorização curricular da educação cívica, da cidadania e dos direitos humanos. Tendo emergido como país em 2002, no quadro das decisões da ONU, Timor-Leste está em fase de construção de uma identidade nacional, ao mesmo tempo que luta afincadamente na resolução de problemas ligados a conflitos internos, marcados pela dissensão e pelo conflito.

⁶ Integrado no Projecto do Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste (CEB3-TL) – [Acordamento UNICEF/Universidade do Minho SSA/IDSM/2009/00000315-0]. O programa é coordenado por Rui Vieira de Castro, sendo o programa de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos elaborado inicialmente por José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado. A estrutura curricular do sistema educativo em Timor-Leste, no que diz respeito à educação formal, inclui o ensino básico de nove anos (com três ciclos, respectivamente de quatro, dois e três anos) e o ensino secundário (um ciclo de 3 anos).

Dada a situação complexa em que o país se encontra, ainda muito marcado por divisões de diversa ordem, os responsáveis pela educação em Timor-Leste consideram que a *educação para a cidadania* dever ter o estatuto de uma disciplina na organização curricular, com conteúdos que estejam explicitamente relacionados com os problemas que a nação enfrenta. Considera-se, assim, a *polis como nação* e a *cidadania cultural* como uma solução para problemas que exigem responsabilização pessoal e colectiva.

Neste texto dá-se conta da génese de uma disciplina - Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos (ECCDH) – cujas finalidades, competências e estrutura são, de seguida, apresentadas.

Finalidades

A ECCDH faz parte do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e organiza-se em resposta aos objectivos fundamentais da educação, aos objectivos gerais do ensino básico e aos objectivos específicos do 3º ciclo, definidos pela Lei de Bases da Educação de Timor-Leste.

Tratando-se de uma disciplina que aborda temas relevantes da sociedade, em geral, e da comunidade timorense, em particular, deve constituir-se como um espaço de diálogo e de partilha que permita aos alunos reflectirem sobre as suas experiências de vida e sobre os problemas que hoje afectam o mundo contemporâneo. No contexto de uma formação ética e cívica, o programa tem a função de preparar os jovens para a vida numa sociedade democrática, contribuindo para que sejam cidadãos activos, responsáveis e respeitadores de valores e atitudes socialmente partilhados. A ECCDH procura, ainda, que cada jovem timorense desenvolva um sentido social de pertença e assuma um compromisso cívico centrado no respeito pelos outros, na partilha de experiências e na vida em sociedade. Neste sentido, a disciplina de ECCDH destina-se a promover a participação dos timorenses na vida cívica de forma responsável mediante o respeito pela diversidade, pela cooperação com os outros, pela partilha das ideias, pela tolerância, pela partilha de valores, pela protecção do meio ambiente, pela preservação do património e pela convivência em grupo.

Em resposta a desafios contemporâneos nacionais e internacionais, o programa inclui temas que dizem respeito a actividades de educação para a cidadania, educação para os direitos humanos, educação para a paz, relações de género e competências para a vida, para além de outras temáticas que pertencem à componente transversal da formação pessoal e social. A abordagem dos conteúdos integra-se numa perspectiva de *aprendizagem ao longo da vida* e

concretiza-se numa lógica de articulação com temáticas de outras disciplinas e com a participação de elementos da comunidade educativa.

Para a elaboração deste programa foram considerados os contributos de organizações internacionais, com representação em Timor-Leste, bem como de instituições timorenses com intervenção na Educação Cívica e nos Direitos Humanos.

O programa da ECCDH tem como principais finalidades: (a) Favorecer práticas de aprendizagem de uma cultura democrática mediante a exploração de sentimentos de pertença e de compromisso cívico partilhados em sociedade; (b) Promover valores respeitantes à vida em sociedade, nomeadamente o respeito pelos outros, o diálogo, a partilha de experiências e a solidariedade; (c) Desenvolver atitudes de participação, partilha e solidariedade em função de valores social e culturalmente construídos; (d) Valorizar a existência de direitos humanos internacionalmente aceites e localmente reconhecidos em termos constitucionais.

Competências a desenvolver

A aquisição e desenvolvimento de competências necessárias ao indivíduo para a promoção de saberes, atitudes, valores e comportamentos ligados à cidadania realiza-se num contexto de interação social e no reconhecimento regras, direitos e deveres.

Para tal, é necessário que o aluno timorense no final dos três anos do 3º ciclo do ensino básico seja capaz de:

- Agir criticamente em contexto social mediante a formulação de juízos de valor e de tomada de decisões pessoais e em grupo.
- Cooperar responsavelmente no respeito dos outros e no uso do diálogo como forma de solução de problemas em contexto social.
- Comunicar com os outros e estabelecer formas de cooperação entre pessoas.
- Agir consciente e deliberadamente no seu contexto social na procura de resposta para problemas reais da comunidade e país em se insere.

Estrutura

A disciplina estrutura-se em módulos curriculares respeitantes à Educação Cívica, à Cidadania e aos Direitos Humanos, sequencialmente organizados, do 7º ao 9º anos de escolaridade, e entendidos como etapas de aprendizagem interdependentes.

Cada módulo é uma unidade de ensino horizontal e verticalmente relacionada com unidades de outros módulos, permitindo que a aprendizagem dos alunos se faça numa perspectiva global e integrada. Cada módulo contém Unidades de Trabalho, que podem ser exploradas de forma diferenciada pelos alunos, de acordo com as suas preferências. Pretende-se que o professor, em

cada módulo, seleccione, juntamente com os alunos, as Unidades a serem desenvolvidas como actividades didácticas.

Dada a diversidade do conceito, a Educação Cívica engloba um conjunto muito significativo de conteúdos que abrangem dimensões pessoais (identidade, destrezas individuais e inter-individuais), dimensões de envolvimento social ao nível de grupos (família, comunidade, Estado e Nação) e dimensões políticas (sistemas políticos, formas de governo, participação activa), em função de direitos, deveres e liberdades que são garantidos, exigidos e concedidos aos cidadãos. Por isso, trata-se de um conceito que se associa à cidadania e aos direitos humanos.

A educação do cidadão pela escola é um dos desafios contemporâneos mais complexos, sendo que a cidadania é, acima de tudo, uma prática que requer a discussão de comportamentos, atitudes e valores. Este desafio é ainda mais necessário na sociedade de Timor-Leste, em função da sua recente formação como Estado e dos problemas entretanto vividos nas últimas décadas.

Na disciplina de Cidadania, Educação Cívica e Direitos Humanos, os alunos têm a oportunidade de conhecer melhor os problemas que enfrentam como cidadãos timorenses, com a sua inserção a nível regional e mundial, podendo adquirir e desenvolver saberes (competências, comportamentos, valores, atitudes) que os preparem responsabilmente para a vida em sociedade. Ser cidadão significa, assim, o domínio de competências pessoais, sociais e políticas que permitam o conhecimento de si, dos outros, de instituições, de organismos e de convenções, bem como de regras, direitos e deveres necessários a uma participação cívica activa e responsável.

Nesse sentido, o programa da disciplina propiciará a diversidade formativa sem esbater o sentido de globalidade que deve nortear o desenvolvimento de cada cidadão (fig. 1):



Figura 1 – Estrutura do programa de ECCDH

Embora os módulos da disciplina sejam organizados, em cada ano de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico, a partir de vários conceitos, são três os conceitos fundamentais: *identidade*

(7º ano), *comunicação* (8º ano) e *responsabilidade* (9º ano). Tais conceitos são mobilizadores de competências de vida, tais como tomada de decisões/resolução de problemas, pensamento crítico/pensamento criativo, auto-consciência/participação, relações interpessoais/empatia e controlo do stress/ controlo das emoções.

Cidadania: um cidadão, ou um membro pleno de uma comunidade, tem direitos civis e políticos que usa num Estado livre e democrático. O uso da cidadania relaciona-se com direitos e deveres, estando ligado à identidade dos sujeitos a nível pessoal, familiar, social, cultural e político e sua participação activa através de tomada de decisões que o responsabilizam perante os outros.

Formação Cívica: a aquisição de saberes, a compreensão de valores, atitudes e a promoção de comportamentos são a base da educação pessoal, social e política do cidadão com vista ao seu desenvolvimento como pessoa e à sua integração nas diferentes esferas da sociedade.

Direitos Humanos: apesar de inicialmente serem referidos pela sua natureza civil e política, são reconhecidos, hoje em dia, nos mais diversos domínios de acção dos indivíduos, incluindo a discussão de problemas ligados à Humanidade, sobretudo na discussão de direitos, deveres e liberdades

Referências

- ARENDRT, H. (2006). *Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ARISTÓTELES (s/d[1998]). *Política*. Lisboa: Vega Universitária.
- BERNSTEIN, B. (1977). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control. Vol. IV*. London: Routledge.
- BRUNER, J. S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner*. New York: Routledge.
- CACHAPUZ, A. et al. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CHAUÍ, M. (2006). *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- DURHKEIM, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FORQUIN, J-C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 73, 47-70.
- GIL, J. (2009). *Em busca da identidade – o desnorde*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GOODSON, I. (2001). *Currículo e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GRUMET, M. (1988). *Bitter milk. Women and teaching*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade (11ª ed.)*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- KANT, I.(2002[1923]). *Sobre a Pedagogia (3ª ed.)*. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- MAFFESOLI, M. (2004). *Notas sobre a pós-modernidade. O lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora.
- NÓVOA, A. (2006). *Debate em Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- PACHECO, J., & MORGADO, J. (2010). *Programa de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos para o 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- PACHECO, J., MORGADO, J., FLORES, M. & CASTRO, R. (2010). *Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Estratégia de Implementação*. Braga: RepositoriUM. (URI: <http://hdl.handle.net/1822/10402>).
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- STIEGLER, B. (2007). Tomar cuidado: sobre a solícitude no século XXI. In AA.VV., *A urgência da teoria* (pp. 143-166). Lisboa: Tinta da China.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- UNICEF (2009). *Life Skill Program. Let's Protect Ourselves*. Life Skill Manual. Dili: UNICEF.
- YOUNG, M. (2010). *Conhecimento e currículo*. Porto: Porto Editora.
- YOUNG, M. (1998). *The curriculum of future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.