

Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

***A CIDADANIA COMO PROJECTO EDUCACIONAL:
Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva***



Universidade dos Açores

Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

***A CIDADANIA COMO PROJECTO EDUCACIONAL:
Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva***

Tese apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de doutor em Educação, na especialidade de Filosofia da Educação, realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria do Céu Patrão Neves, Professora Catedrática da Universidade dos Açores, e da Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Universidade dos Açores

Angra do Heroísmo

2011

Agradecimentos

À professora doutora Maria do Céu Patrão-Neves e à professora doutora Luísa Alonso pela disponibilidade, dedicação que investiram no meu processo de formação; pela amizade e incentivo dado; e por serem um importante pilar no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Escola Básica Integrada, e muito em especial aos professores participantes que colaboraram nesta investigação-acção, sem os quais não teria sido possível construir este conhecimento praxeológico em cidadania.

À Ana Tomas de Almeida, à Isabel Candeias, ao Francisco Sousa e à Raquel Dinis pelo apoio dado.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo carinho, dedicação, confiança e encorajamento que me ofereceram.

RESUMO

O presente trabalho de investigação tem como finalidade compreender o sentido e o lugar da educação para a cidadania no currículo da escola actual e contribuir para que este processo educativo se torne um pilar estruturante na formação dos alunos enquanto “pessoas”. Na sociedade do século XXI, a educação para a cidadania não pode continuar arraigada a um processo de instrução cívica que se revela inadequado para formar as “pessoas” enquanto cidadãos activos e responsáveis.

No referencial teórico que sustenta este trabalho, entende-se a educação para a cidadania como um processo educativo global e integrado, fundamentado numa ética da responsabilidade, que visa a promoção da formação do cidadão enquanto unicidade dinâmica do eu, na sua dimensão singular e na sua dimensão comunitária.

Tendo em consideração as exigências da educação para a cidadania na sociedade actual, achamos pertinente envolver a escola e os professores num trabalho de investigação-acção colaborativa, que lhes permitisse analisar e reflectir como concebiam e desenvolviam o processo educativo para a cidadania e potenciase a inovação das suas teorias práticas neste domínio.

Participou neste trabalho de investigação uma comunidade de aprendizagem, constituída pela investigadora principal e por dez professores de dois conselhos de turma, um do 8º e outro do 9º ano de escolaridade, de uma Escola Básica Integrada da Ilha Terceira.

O desenvolvimento do processo de investigação-acção colaborativa organizou-se em vários ciclos e fases, e sustentou-se prioritariamente numa acção de formação reflexiva e contextualizada, em modalidade de oficina, na qual os professores apreenderam novas perspectivas de educação, cidadania, desenvolvimento curricular e profissional, que concretizaram num projecto curricular integrado para a cidadania, nos seus conselhos de turma. No decorrer do processo foram adoptados diferentes procedimentos de recolha e análise de dados: entrevistas exploratórias e questionário diagnóstico e final; diversos instrumentos de registo; diário do investigador; relatórios da oficina de formação; entrevistas de seguimento em grupo, que possibilitaram a monitorização das mudanças produzidas pelos professores no processo educativo para a cidadania e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No final deste estudo, verificámos que os professores participantes evidenciaram transformações significativas na forma como concebem e desenvolvem a educação para

a cidadania, associando-a a uma ética da responsabilidade e desenvolvendo este processo educativo de forma intencional e integrada.

ABSTRACT

This research project aims at understanding the meaning and the role of citizenship education in the curriculum nowadays. In addition, I expect that it contributes to the consolidation of citizenship as a pillar of the education of students as “persons”. In the 21st century, citizenship education cannot be limited to instruction on civics, because such approach is insufficient if one wants to educate active and responsible citizens.

In the light of the theoretical framework of this study, citizenship education is defined as a global and integrated process, based on an ethics of responsibility, which aims at educating the citizen by taking the dynamic unity of the self into consideration, both at the individual and at the community level.

Considering the demands of citizenship education in the contemporary society, it is important to engage teachers in collaborative action research projects, which allow them to (1) reflect on their approaches to citizenship education and (2) foster innovation of their practice in that domain.

Accordingly, I have led a learning community, which included ten teachers of an elementary school from Terceira Island, as well as two class councils – one from the eighth and one from the ninth grade.

The action research process was supported by a workshop, aimed at enhancing the participants’ awareness of new perspectives on education, citizenship, curriculum development and professional development, which they embedded in an integrated curricular project with their class councils. Besides reflecting on that practice with the team, I collected data through different procedures: exploratory interviews; a diagnostic and a final questionnaire; a researcher’s journal; workshop reports; and follow-up group interviews, which allowed for the monitoring of the changes produced by the teachers in their approaches to citizenship education and in their own professional development.

By the end of this study, I had collected evidence of significant changes in the participants’ approaches to citizenship education, which became increasingly intentional, integrated and justified on the basis of an ethics of responsibility.

Índices

Índice Geral

Justificação de um Caminho em Educação para a Cidadania	1
Capítulo I - Sentidos de Educar	11
Capítulo II - Educar Hoje	40
2.1 “Educar” é “construir a Pessoa”: que Pessoa?.....	42
2.1.1. A “Pessoa” na sua dimensão singular.....	42
2.1.2. A Pessoa na sua dimensão comunitária	52
2.1.3. O Cidadão	61
2.2 “Construir a pessoa” é educar para os valores: que Valores?.....	69
2.2.1. Os valores como constitutivos da pessoa	69
2.2.1. A educação <i>de</i> valores <i>versus</i> a educação <i>para</i> valores	90
Capítulo III - A Educação para a Cidadania como Ética da Responsabilidade... 100	100
3.1. Sentido(s) de “Cidadania”	102
3.1.1. Perspectiva histórica da dimensão ético-política da cidadania.....	102
3.1.2. Noção de “Cidadania Activa”: perspectivas e alcance	115
3.2. A Responsabilidade como imperativo ético da Educação para a Cidadania	123
3.2.1. Sentido(s) de Responsabilidade	123
3.2.2. Responsabilidade e Formação Pessoal	133
3.2.3. Responsabilidade e Formação Cívica.....	137
3.2.4. Promoção da Cidadania através de uma Ética da Responsabilidade.....	145
Capítulo IV - Educação e Cidadania na Escola e no Currículo	154
4.1. Sentidos de cidadania na Escola Portuguesa	156
4.2. O Currículo como o pilar de desenvolvimento da Educação para a Cidadania na Escola	172
4.3. Currículo Integrado, Projecto Curricular e Educação para a Cidadania.....	187
4.4. A Educação para a Cidadania no desenvolvimento curricular e profissional ...	196
Capítulo V - Perspectivas e Práticas de Educação para a Cidadania na Escola .. 205	205
5.1. O Contexto da Investigação.....	210
5.2. Questões e Objectivos da Investigação	212
5.3. Percurso Metodológico.....	214

5.3.1. Metodologia de investigação	214
5.3.2. A equipa de investigação	221
5.3.3. As fases e técnicas de investigação	230
5.3.4. Quadro de análise de dados	242
5.4. Relatório de Investigação – entre o processo e os resultados.....	248
Contributos para um Percurso de Cidadania.....	385
Bibliografia.....	402

Anexos

Anexo I - Protocolos

Anexo II - Entrevistas às directoras de turma

Anexo III - Questionários realizados na investigação

Anexo IV - Reuniões dos conselhos

Anexo V - Oficina de Formação

Anexo VI - Encontro

Anexo VII - Relatórios da Oficina

Anexo VIII - Entrevistas em grande grupo

Índices das Figuras

Figura I - Fluxograma dos ciclos de investigação.....	230
Figura II - Referencial da Educação para a cidadania, produzido pelos professores Matilde, João, Joana e Constança.....	330

Índice Quadros

Quadro I - Ciclos e Fases da Investigação	231
Quadro II - Sistema de Categorias	244
Quadro III - Finalidades da educação para a cidadania.....	271
Quadro IV - Intencionalidade na educação para a cidadania - Concepções	272
Quadro V - Intencionalidade na educação para a cidadania - Prática.....	272
Quadro VI - Planificação da educação para a cidadania.....	273
Quadro VII - Abordagens utilizadas na educação para a cidadania - Concepções.....	273
Quadro VIII - Abordagem utilizada na educação para a cidadania - Prática	274
Quadro IX - Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania - Concepções	275
Quadro X - Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania – Práticas	276
Quadro XI - Formas de trabalho docentes na educação para a cidadania.....	277
Quadro XII - Estratégias utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania – Concepções.....	278
Quadro XIII - Estratégias utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania – Práticas	278
Quadro XIV - Avaliação – Concepções.....	279
Quadro XV - Avaliação – Prática	280
Quadro XVI - Finalidades da educação para a cidadania	351
Quadro XVII - Intencionalidade – Concepções.....	352
Quadro XVIII - Intencionalidade – Práticas.....	353
Quadro XIX - Abordagem – Concepções	355
Quadro XX - Abordagens – Práticas.....	356
Quadro XXI - Estratégias de Ensino – Concepções	357
Quadro XXII - Estratégias de Ensino – Prática	358

Quadro XXIII - Avaliação – Concepções	358
Quadro XXIV - Avaliação – Práticas	359
Quadro XXV - Formas de trabalho docente.....	360

Justificação de um Caminho em Educação para a Cidadania

A escola, enquanto instituição social educativa, tem a função de formar o homem para que este se desenvolva singular e comunitariamente. Isto é, a escola tem, na sua essência, a missão de educar para a cidadania.

Na Grécia Antiga, berço da cidadania, é possível identificar a relação intrínseca entre esta e a Paideia. Esta última diz respeito à formação do cidadão de acordo com a identidade do povo grego. Na cultura grega, o cidadão era educado para que praticasse a virtude cívica, isto é, para que conhecesse o bem e pudesse deliberar na vida política da polis, com sagesa, tendo em vista o bem-comum de toda a cidade-Estado.

Ao longo da história, mesmo nos períodos em se vivem momentos de repressão social e política, a educação para a cidadania esteve presente nos sistemas educativos das escolas, se bem que perspectivada e utilizada como veículo de transmissão de propaganda do regime político em vigor.

Nos regimes democráticos, as questões da cidadania continuam a estar presentes nos sistemas educativos. O próprio processo de democratização do ensino é uma forma de o projecto educativo assegurar a igualdade de todos os cidadãos no acesso ao conhecimento e à cultura, para lhes garantir que sejam membros activos na sua sociedade.

Na última década do século XX e início do século XXI, a educação para a cidadania assume um lugar de destaque nas políticas educativas europeias e portuguesas.

Na verdade, entendemos que é possível afirmar que em nenhum período da história se abordou tanto as questões da cidadania no domínio educativo como actualmente. As razões desta abordagem intensiva podem ser duas: 1) o facto de, desde a década de oitenta do século XX, a sociedade contemporânea viver mergulhada numa crise de valores (Lipovetsky, 1989), habitada por um homem light (Rojas, 1994), narcísico, permissivo e consumista. Esta sociedade está também fortemente marcada pelo poder tecnológico e económico, que pode tornar-se desenfreado e colocar em perigo a vida e a dignidade humana; 2) a questão de actualmente vivermos num mundo globalizado, que pressupõe novas formas de ser e conviver com os outros.

O cidadão do século XXI tem não só de conhecer muito bem os princípios e valores que sustentam a sua cultura e que fazem parte da sua identidade enquanto membro de uma determinada sociedade, como tem de desenvolver competências éticas que lhe permitam interagir e dialogar com a diversidade axiológica e cultural, estabelecendo consensos em prol da paz e do bem-comum. Este cidadão também tem de

estar preparado para se reconhecer como um elemento comunitário interventivo, responsável e solidário.

O contexto sociocultural dos finais do século XX e inícios do século XXI reclama um novo conceito de cidadania. Os cidadãos são aqueles que se reconhecem e assumem como membros livres, comprometidos com a sua comunidade e que, por isso mesmo, respondem face às suas necessidades e exigências. Trata-se de um conceito de cidadania que enfatiza a dimensão ética da responsabilidade, no sentido em que privilegia tanto o ser para si mesmo como o ser para e com os outros. De acordo com o que refere o Fórum da Educação para a Cidadania, este processo educativo pressupõe o

“[...] horizonte de uma cultura humanista e valores fundamentais para a individualidade e a sua experiência em comunidade. Propõe-se uma educação e uma formação transformadoras e comprometidas com os valores da igualdade, da democracia [...] baseados em processos activos, participativos, de diálogo.” (2008, p. 17)

Verifica-se que existe a preocupação de a educação para a cidadania preparar os alunos para o seu desenvolvimento como pessoas, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

Numa primeira instância, podemos questionar o ineditismo desta preocupação, uma vez que educar a pessoa na sua dimensão singular e comunitária deve ser o principal fundamento de todo o processo educativo, sobretudo das sociedades democráticas contemporâneas que preconizam a liberdade, a igualdade de direitos entre todas as pessoas e a justiça social. Assim sendo, qual o objectivo da grande ênfase atribuída à educação para a cidadania nos finais do século XX e inícios do século XXI?

Consideramos que o privilegiar da educação para a cidadania no currículo português se justifica em função da necessidade de a escola estar preparada e formar os jovens para saberem responder aos desafios da sociedade democrática global do século XXI. Entendemos também que, para responder a esses desafios, o processo educativo para a cidadania deve assumir uma vertente cada vez mais ética e fundamentar-se no princípio ético da “responsabilidade”.

Ao cidadão do século XXI não basta identificar-se como membro, com direitos e deveres, numa determinada comunidade. O cidadão actual necessita de reconhecer-se como membro integrante, activo, que, mais do que identificar-se como um ser livre, tem, de facto, de exercer essa liberdade, cumprir os seus deveres. Ele necessita de

compreender que é na relação dialógica com os outros e com a sociedade que constrói a sua identidade.

O cidadão do século XXI tem de se afirmar como um ser responsável por si e pela sua sociedade. Ele tem de se perspectivar como um ser que responde solidariamente às vulnerabilidades dos co-cidadãos, às necessidades e às exigências da vida em comunidade. Entenda-se, neste contexto, a comunidade não apenas no sentido restrito, daquela que lhe é próxima, mas no sentido global, aquela é distendida no espaço, que resulta da interligação de diferentes locais e regiões do planeta e, conseqüentemente, de diferentes contextos sociais, que se estrutura num tecido de relações sociais e humanas à escala mundial.

A educação para a cidadania no século XXI tem, decisivamente, de assentar numa ética da responsabilidade, para que o processo educativo faculte aos alunos a compreensão da cidadania como um elemento constitutivo da sua identidade, e não apenas como um conjunto de leis e normas que eles têm de conhecer e cumprir coercivamente.

Deste modo, defendemos que fundamentar a educação para a cidadania numa ética da responsabilidade constitui um elemento necessário na formação dos alunos como “cidadãos activos”.

A expressão “cidadania activa” tornou-se recorrente nos documentos e na bibliografia do domínio educativo divulgada no início deste século, como constitui exemplo o *Relatório Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004.

Nas actuais sociedades democráticas, a designação “cidadania activa “ não deixa de ser controversa, na medida em que ser cidadão em democracia pressupõe, impreterivelmente, ser um membro interventivo, que participa nas tomadas de decisão da sua comunidade.

A ênfase que alguns especialistas em educação atribuem ao desenvolvimento da “cidadania activa” justifica-se, provavelmente, por cidadão do século XXI ser considerado um ser socialmente “apático/passivo”. Este aspecto pode ser indicativo de que existem problemas na educação para a cidadania que tem sido promovida até agora pelas escolas.

Atendendo a todo este conjunto de factores, entendemos ser pertinente desenvolver um trabalho de investigação sobre o tema da educação para a cidadania e a sua fundamentação na ética da responsabilidade.

As grandes finalidades deste estudo consistem em reflectir sobre o sentido e o lugar que a educação para a cidadania ocupa na escola actual, sobre a importância da cidadania no processo de personalização humana, sobre o sentido ético da responsabilidade como uma componente intrínseca da educação para a cidadania; compreender como é que os professores concebem e desenvolvem o processo educativo, que valores lhe associam e como perspectivam a sua responsabilidade neste domínio; e, por último, envolver a escola num trabalho de investigação-acção colaborativa que propicie a pesquisa, a prática e a reflexão sobre a ética da responsabilidade na educação para a cidadania e os caminhos para o seu desenvolvimento.

A promoção de um processo educativo para a cidadania consubstanciado numa ética da responsabilidade exige alterações na forma como o professor concebe a cidadania, organiza e gere o currículo neste domínio. É importante que o professor se reconheça como “cidadão activo”, não só da aldeia global que é o mundo, mas também da sua escola, e que faça desta uma instituição verdadeiramente cidadã. Isto é, que todos os professores trabalhem colaborativamente, reflectam criticamente sobre o currículo e sobre as suas práticas, de modo a deliberarem e organizarem um processo educativo contextualizado, que favoreça aprendizagens significativas para os alunos.

Neste sentido, consideramos que a metodologia de trabalho que mais se adequa aos propósitos deste estudo é a investigação-acção colaborativa. Este tipo de metodologia de investigação, ao envolver e comprometer todos os participantes (investigadora principal e professores participantes) no diagnóstico dos seus problemas e necessidades, na procura de soluções viáveis, e ao acentuar a colaboração e a partilha do conhecimento entre eles, favorece o desenvolvimento da democracia. Defendemos assim, que a investigação-acção “[...] contribui para o progresso social, promove o progresso da cidadania” (Silva, 1990, p. 33).

O nosso projecto de investigação-acção colaborativa seguiu os passos específicos desta metodologia: houve momentos de diagnóstico, em que se auscultou os professores sobre os seus interesses, necessidades e dificuldades no âmbito da educação para a cidadania; atendendo às necessidades diagnosticadas e ao que consideramos dever ser um processo de educação para a cidadania, fundamentado numa ética da responsabilidade, elaborámos um plano de formação que fosse ao encontro das reais preocupações dos professores. A acção de formação foi organizada de modo a que os professores, pela abordagem de novos conceitos e perspectivas de educação para a cidadania e de currículo e pela análise, confrontação e reflexão das suas concepções e

práticas, reconstruísem o seu conhecimento e inovassem a sua *praxis* educativa no âmbito da cidadania; acompanhamento e monitorização das mudanças/inovações dos professores na educação para a cidadania.

O plano formativo, assim como todo o trabalho de investigação, sustentaram-se num consistente quadro teórico que pretende responder aos objectivos iniciais do estudo e que se foi complexificando e enriquecendo em função das questões, interrogações e problemas surgidos com o desenrolar do processo de investigação-acção colaborativa.

Como é característico desta metodologia, todo o processo investigativo construiu-se numa relação dialógica entre a teoria e a prática, na qual ambas se complementam e se enriquecem mutuamente. Ao longo da redacção da tese, procurámos que esta relação dialógica, própria da *praxis* educativa, se tornasse perceptível.

A dissertação encontra-se organizada em cinco grandes capítulos: sentido(s) de educar; educar hoje; a educação para a cidadania como ética da responsabilidade; educação e cidadania na escola e no currículo; perspectivas e práticas de educação para a cidadania.

Defendemos que o desenvolvimento de uma investigação-acção colaborativa sobre educação para a cidadania pressupõe uma análise e uma reflexão sobre em que consiste educar, desenvolvida no Capítulo I, *Sentido(s) de educar*.

Para a construção deste processo hermenêutico sobre o que é a educação contribui decisivamente uma abordagem sobre o sentido etimológico e conceptual que o vocábulo tem assumido ao longo dos diversos períodos históricos. Este percurso histórico permitir-nos-á compreender o verdadeiro significado da educação para o século XXI.

Educar Hoje, temática abordada no Capítulo II, consiste num processo de formação global da “pessoa”. A que dimensão da “pessoa” se dirige o processo educativo actual? À sua dimensão singular, como identidade única e irrepitível? À sua dimensão comunitária como membro integrante de uma determinada comunidade? Ou à pessoa enquanto unicidade dinâmica do eu na sua dimensão singular e comunitária, isto é, ao cidadão?

Educar a pessoa/cidadão é, na verdade, educar para valores. A relação que existe entre educação e valores é co-originária e fundante. Como referimos, educar consiste em formar a “pessoa”, em transmitir conhecimentos, valores e desenvolver competências para que esta se reconheça como um valor, “como um fim em si mesmo” e construa o seu projecto existencial num processo de mediação com o seu contexto sociocultural.

A educação para valores assume, neste contexto, grande pertinência, na medida em que vai permitir que o homem seja formado no sentido de garantir que, na sociedade, sejam criadas todas as condições que favoreçam o processo de personalização de todos os cidadãos.

Para que a educação possa, de facto, preparar a “pessoa” para viver em sociedade e fazer desta vivência uma parte integrante do seu desenvolvimento singular e comunitário, quais são os valores que devem nortear o processo educativo? E que tipo de educação axiológica deve ser promovida: uma educação *de* ou uma educação *para* valores?

Atendendo aos já referidos desafios éticos e axiológicos que a sociedade actual coloca ao cidadão, a educação para a cidadania do século XXI deve assentar num processo educativo para valores, consubstanciado numa ética da responsabilidade.

Actualmente, torna-se imperativo perspectivar *A educação para a cidadania como uma ética da responsabilidade*, problemática desenvolvida no Capítulo III. Entenda-se, neste contexto, a “responsabilidade” tanto no seu significado clássico, como imputação, como no sentido contemporâneo de ética da responsabilidade, de resposta à presença do outro.

A “responsabilidade” afirma-se, no século XXI, como um valor essencial na formação dos cidadãos, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

Na verdade, reconhecemos que a “responsabilidade” se constitui como um elemento-chave na formação pessoal e cívica dos alunos: na formação pessoal, no sentido em que é através das suas acções e no assumir destas que o homem vai constituindo a sua identidade, vai construindo o seu projecto existencial; na formação cívica, na medida em que a pessoa é um ser relacional que se constrói no tecido das relações intersubjectivas. Deste modo, é importante que cada eu responda não só às suas necessidades e solicitações, mas também às dos outros, para que todos juntos criem, na sociedade, condições favoráveis à realização do projecto existencial de cada um.

Atendendo à importância que o valor da “responsabilidade” assume no desenvolvimento da dimensão singular e comunitária do cidadão, torna-se relevante reflectir sobre como é que o currículo pode representar um processo educativo promotor da educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade.

Do mesmo modo, é pertinente compreender como é perspectivada a *Educação e cidadania na escola e no currículo*, em análise no Capítulo IV, tanto sob o ponto de vista do sistema educativo como do ponto de vista do processo curricular.

A compreensão do sentido actual da cidadania na escola exige que se proceda a uma breve reflexão histórica da evolução deste conceito no contexto educativo da realidade portuguesa. É nesta reflexão que é possível identificar com clareza o sentido da educação para a cidadania na escola do século XXI e as inovações conceptuais e curriculares que são sugeridas.

O currículo, entendido desde a sua raiz etimológica *currere, como* caminho, pista de corrida que se percorre na escola para alcançar a educação, constitui-se como um pilar fundamental na promoção da educação para a cidadania. A forma como se concebe o currículo, sob a perspectiva técnica, prática e crítica, potencia diferentes formações do cidadão.

No contexto das sociedades democráticas globais actuais, a postura do professor face ao currículo deverá ser a de um prático reflexivo, um intelectual transformador, capaz de analisar e reflectir criticamente o currículo, o seu contexto escolar e, em função destas leituras, traçar um plano de acção que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos, que os prepare para serem cidadãos responsáveis.

Os professores necessitam de transformar a sua escola numa instituição cidadã. Para tal, é necessário um novo conceito de formação – formação contínua contextualizada –, na qual os professores desenvolvam competências de investigação e reflexão, aprendam a trabalhar colaborativamente e a ser gestores críticos do currículo numa escola cidadã.

Perspectivas e práticas de educação para a cidadania, temática abordada no Capítulo V, relata todo o processo de investigação-acção colaborativa que desenvolvemos na escola com os professores, com o objectivo de estes melhorarem e inovarem as suas práticas educativas no âmbito da cidadania.

A prossecução deste projecto investigativo implica a tomada de um conjunto de procedimentos e decisões, tais como: a caracterização do contexto educativo, a elencação do conjunto de objectivos e questões que orientam a investigação, o delineamento do percurso metodológico e a identificação das diferentes fases deste processo.

Todo o conhecimento construído neste processo investigativo é apresentado e reflectido no relatório da investigação. Atendendo a que este projecto se tratou de

investigação-acção colaborativa e que esta se desenvolve num processo cíclico de observação-planificação-acção-reflexão, a construção do conhecimento ocorreu de forma contínua e obedeceu a este esquema cíclico e praxeológico. Cada momento de recolha de dados foi sujeito a um processo de análise e interpretação, que nos permitiu planificar e/ou replanificar a acção nos ciclos de investigação posteriores, pelo que a estrutura do Capítulo V não obedece à nomenclatura clássica: uma parte dedicada à apresentação dos dados e outra à sua interpretação.

O relatório de investigação apresenta um conhecimento que se construiu e reconstruiu numa relação permanentemente dialógica, entre o saber do nosso enquadramento teórico e um saber teórico-prático, que se foi reconceptualizando nas observações, intervenções e discussões que tivemos com os participantes na investigação.

Em síntese, podemos afirmar que este trabalho é um projecto de investigação cuja intencionalidade consiste em reflectir sobre *a cidadania* como *projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*, uma vez que pretendemos, em conjunto com os professores participantes neste estudo, favorecer a (re)construção e a (re)conceptualização de novos processos de educação para a cidadania, de forma a que esta se consubstancie numa ética da responsabilidade e promova o desenvolvimento de cidadãos activos e responsáveis.

Para este processo de reflexão e (re)conceptualização contribui a problematização filosófica dos principais conceitos associados à educação para a cidadania e ao seu desenvolvimento curricular. Trata-se de uma problematização filosófica que se constrói dialecticamente, na medida em que, numa primeira instância, serve de base e orienta o intensivo trabalho de investigação-acção colaborativo a realizar com os professores e, numa segunda instância, se complexifica com as necessidades investigativas que este trabalho sugere.

Nas etapas cíclicas de investigação-acção, pela confrontação das suas concepções, valores e práticas e pela construção de novos conceitos, os professores participantes (re)construem o seu conhecimento praxeológico e pelas exigências que são colocadas por este processo a investigadora principal também o faz.

Assim, todo este projecto de investigação consiste numa reconstrução dialéctica e interactiva do conhecimento sobre o que é um projecto educacional em cidadania, na qual se reflecte sobre a promoção da educação para a cidadania e sobre a formação de professores neste âmbito.

Capítulo I

Sentidos de Educar

Aceder ao sentido pleno do conceito de “educação” não é uma tarefa fácil, pois muitos são os termos que lhe são próximos e, conseqüentemente, muitos são os significados que lhe são atribuídos. A complexidade e polissemia do conceito podem ser compreendidas com base em duas ordens de razões. A primeira, a raiz etimológica do termo – os vocábulos latinos *ducere* e *e-ducere* – que admite associar o conceito a um conjunto de palavras sinónimas, como seja “crescer”, “criar”, “nutrir”, “desenvolver”. O crescimento, a nutrição e o desenvolvimento, evocados pela palavra educação, dizem respeito tanto à dimensão física, como às dimensões intelectual e espiritual do homem. A segunda ordem de razões refere-se à evolução histórica e conceptual da palavra “educar”. Ao longo dos tempos, de acordo com o contexto social e ideológico de cada período, a educação tem-se assumido como um processo de humanização e de socialização, sendo, por isso, concebida como sinónimo de instrução, de cultura e/ou de formação.

Cumprindo o objectivo a que nos propomos neste capítulo, e que é o de explicitar de forma clara e coerente as diferentes acepções do conceito de educação, começamos por analisar e reflectir sobre o sentido etimológico do termo. Como é do conhecimento comum, a palavra “educar” tem a sua raiz etimológica no vocábulo latino *ducere*, que significa “alimentar”, “nutrir para deixar crescer”, e no termo *e-ducere*, que designa conduzir para fora de, fazer sair. Qualquer um dos vocábulos indica-nos que, na origem da palavra “educar”, está a preocupação e a necessidade de crescimento. De que crescimento se trata porém, bio-fisiológico, psicológico, espiritual/cultural?

No termo latino, *ducere*, a palavra “educar” parece assumir um sentido biológico, que realça a necessidade que cada ser vivo tem de se alimentar para que possa crescer e ganhar forças (físicas ou intelectuais) que o ajudem a viver e a ultrapassar as adversidades que a vida e o mundo lhe impõem, para que seja possível a preservação da sua espécie. Na realidade, e seguindo a linha de orientação de Oliver Reboul (2000), pode considerar-se que o vocábulo *ducere* remete para a concepção da educação como um acto de criação. Entenda-se, neste domínio, criar como a tarefa familiar de alimentar, de cuidar física e afectivamente da criança, de transmitir as primeiras palavras, as formas mais rudimentares de se comportar e saber viver com os outros. A educação é, desta forma, concebida como um acto familiar espontâneo, cujo principal objectivo consiste em garantir todos os meios de subsistência física e afectiva das gerações mais novas.

No acto de criação, entendido neste domínio como cuidar, a família, como forma de garantir a subsistência física e psico-afectiva das crianças, também lhes “ensina” modos de ser, estar e agir. Estes modos reportam-se, quer às condições físicas, como sejam o ensino de formas de alimentação, higiene e alerta para os perigos, quer à abordagem dos primeiros valores, maneiras de se comportar em família e em sociedade.

Em síntese, é legítimo afirmar que o étimo *ducere* evoca a educação como um processo simples que está associado ao facto de as famílias criarem/cuidarem e ensinarem as gerações mais novas no saber instituído. Este tipo de educação não pode ser entendido à luz da forma como Olivier Reboul (2000) o define, como um acto educativo intencional desenvolvido numa instituição própria com fins e métodos delineados para o efeito, mas como um processo espontâneo desenvolvido pela família, tendo em vista garantir os requisitos mínimos de sobrevivência física, psico-afectiva e social da criança.

Na verdade, o vocábulo latino *ducere* expressa o sentido mais restrito da educação. A acessão ao sentido mais pleno e complexo de educação, tal como hoje se conhece, pressupõe a associação deste termo latino, *ducere*, com o outro étimo latino, *e-ducere*, que também está na origem do verbo educar.

O termo *e-ducere* indica a necessidade de percorrer um itinerário que nos leva de um lugar para outro em que ainda não estamos, ir para onde ainda não se está, ser o que ainda não se é; é, na realidade, mudar. Neste domínio, a mudança é entendida como um processo de desenvolvimento. Entenda-se a palavra “desenvolvimento” a partir da composição da palavra do prefixo de negação “des” e do verbo “envolver”, ou seja, desenvolver significa retirar o que envolve, desocultar o que está latente no indivíduo. Desta forma, a educação pode ser concebida como o caminho de desocultação, ou seja, como o processo que permite ao homem o “desencarcerar” das suas capacidades físicas, intelectuais e afectivas. Recorrendo à linguagem aristotélica, é possível definir a educação como um processo que possibilita a “actualização” das capacidades humanas em “potência”.

Na realidade, *e-ducere* atribui à educação um sentido espiritual, na acepção mais ampla do termo. Num sentido muito abrangente, a palavra espiritual designa a dimensão imaterial do ser humano, entendido no duplo sentido do termo: alma, experiência e reflexão religiosas, trabalhadas no âmbito da religião e da teologia; e como “princípio imaterial das funções superiores – como pensamento intelectual (conceptual, judicativo,

discursivo), o querer deliberado, a criatividade ética, político-cultural e estética, a reflexão filosófica em geral, [...] a personalidade livre.” (Teixeira, 1992, pp. 238-39).

É enquanto desenvolvimento da criatividade ética e da personalidade livre que compreendemos e utilizamos o sentido espiritual da educação. Na verdade, concebemos que a educação, na sua dimensão espiritual, diz respeito à formação global da personalidade livre do homem, por considerarmos que o querer deliberado e a criatividade ética são intrínsecos a esta formação. Assim, o sentido de crescimento que o vocábulo *e-ducere* sugere reporta-se ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e racionais do homem, que lhe permitem tornar-se um ser autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros.

Ao mesmo tempo que indica desenvolvimento, o termo latino *e-ducere* atribui à educação o sentido de caminho ou itinerário a percorrer, como vimos anteriormente. O sentido de “educação” como caminho conduz-nos a uma reflexão mais complexa sobre o verdadeiro significado do que é educar, que pode iniciar-se na formulação de duas questões: onde começa e termina este caminho que o termo *e-ducere* evoca para a educação? Quem o percorre?

“Homem”, na sua acepção universal, é a resposta para estas duas questões. Na verdade, podemos afirmar que a educação tem como ponto de partida o Homem, que se visa promover o desenvolvimento do humano na sua globalidade. Toda a educação, tanto na perspectiva biológica, como nos sentidos intelectual e espiritual do conceito, é, na sua essência, antropológica.

A dimensão antropológica da educação decorre da própria imaturidade do homem comparativamente aos demais animais. Ao contrário dos restantes animais, o homem nasce organicamente inacabado e com dificuldade de adaptação ao meio ambiente. Este traço de imaturidade biológica da espécie humana torna o “homem” um ser frágil, dependente, que necessita do outro para sobreviver. Inscreve-se nesta perspectiva a acepção da educação como criar/cuidar, que referimos anteriormente, e que diz respeito à necessidade de ao homem serem prestados os cuidados de alimentação, higiene, afectos, que garantam o desenvolvimento morfológico que lhe permita sobreviver. Assim se compreende a afirmação de Octavi Fullat (1987, p. 25), que refere que

“Há educação no nosso planeta terra desde que a biologia foi impotente para transmitir através do código genético todas as possibilidades de sobreviver. [...] A educação nasce do divórcio [...] que rompeu a sagrada unidade da natureza.”

A imaturidade biológica da espécie humana tem igualmente repercussões no domínio do conhecimento e da conduta. O homem, ao contrário dos demais animais, não nasce com instintos puros. Ele é um ser racional, que necessita de aprender a usar a racionalidade, a conhecer, a deliberar. É pela educação que o homem desenvolve as suas capacidades intelectuais, tem acesso ao conhecimento e aprende a conhecer. Na verdade, é legítimo afirmar-se que, através do processo educativo, o homem toma consciência reflexiva de si, das suas capacidades, das suas fragilidades, do lugar que ocupa no mundo e das relações que estabelece com os outros.

A tomada de consciência de si mesmo, da sua racionalidade, a aquisição de conhecimento sobre o mundo e sobre os outros, permitem ao homem aceder a um maior grau de autonomia, que o orienta no sentido da superação das suas fragilidades e na busca incessante de uma maturidade e perfeição, que transcende longamente a dimensão orgânica-biológica.

Pela sua dimensão racional, o homem é também um ser espiritual/cultural. Entenda-se a dimensão espiritual do homem, como a define Max Scheler (1980, pp. 54-55), como uma característica especificamente do homem, que “não se reduz à evolução natural da vida”, na medida em que compreende “a intuição das coisas e dos fenómenos primários ou essências e uma determinada classe de actos emocionais e volitivos”. De acordo com Scheler (1980), o espírito é a propriedade que torna o homem livre, independente e que o abre ao mundo. Na perspectiva scheleriana, o espírito é sinónimo de objectividade, ou seja, é pela sua dimensão espiritual que o homem se abre ao mundo, reconhece as coisas como objectos que lhe são exteriores, aos quais o homem se encarrega de desvelar sentidos e de atribuir significados.

A dimensão espiritual do homem, entendida como o meio de lhe conferir liberdade e poder de deliberação, concede à educação um sentido antropológico mais complexo do que o expresso nas perspectivas biológica e intelectual. A educação consiste, como afirma Isabel Renaud (1996, p. 37), “[...] em acompanhar a emergência do espírito no corpo”, ou seja, consiste na consciência que cada homem toma de si e dos limites do seu corpo no mundo que o rodeia e, em última instância, da sua imperfeição.

Na dimensão espiritual, a educação visa promover o desenvolvimento da estrutura consciente e prospectiva do homem. Isto é, tem como objectivo preparar o homem para ser “gestor do seu próprio destino” e para a busca incessante do especificamente humano no homem, a capacidade de alcançar progressivamente a autonomia e o aperfeiçoamento.

De acordo com Adalberto Dias de Carvalho (1992, p. 56), esta autonomia da condição humana

“[...] advém precisamente da sua natureza educativa, isto é, da sua plasticidade, da sua condição de modelação e de modelar e de ser moldado em função de projectos que, no processo de realização, geram novas determinações e novos projectos: culturais [...] em função dos condicionamentos simbólicos e históricos da sua constituição e humanos [...] também.”

A plasticidade humana a que o autor se refere é definida comumente, no âmbito da filosofia da educação, como “educabilidade”, entendida como a capacidade de maleabilidade humana, que torna possível ao homem preparar-se extrinsecamente para o processo de maturação biológica, intelectual e para a perfectibilidade espiritual. A educabilidade é, segundo A. Sanvisens (1984), bidimensional, pressupõe a coexistência da capacidade do homem de ser educado e se educar.

A dupla dimensão da educabilidade exprime que, pela educação, o homem não é apenas educado pelos outros para desenvolver a sua racionalidade e a sua autonomia, mas é também, pela posse gradual desta autonomia, auto construtor e co-responsável pelo seu projecto de construção pessoal e identitária.

A construção do projecto antropológico humano ocorre através de um processo de mediação entre a natureza biológica e intelectual do homem e a interacção com o meio histórico, simbólico e ideológico em que este se situa. Esta mediação é tarefa da educação, que assume também, e concomitantemente com a dimensão espiritual, um sentido cultural.

Neste contexto, compreende-se a cultura como uma construção humana, que resulta da permanente interacção que o homem estabelece entre si, o mundo e os outros e se exprime no conjunto de significados, símbolos e valores que emergem desse processo de interacção.

Edward Taylor, antropólogo norte-americano do século XIX, na sua obra *Primitive Culture* de 1871, define a cultura como “[...] todo o complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (citado por Kahn, 1975, p. 35). A cultura é, neste sentido, entendida como uma forma de organização social, como um conjunto de costumes e pautas de conduta que são transmitidas de geração em geração e que consubstanciam a formação da identidade de um povo.

A cultura, enquanto legado gnoseológico, moral e axiológico, transmitido ao longo dos tempos de geração em geração, encontra na educação uma forte aliada para a sua perpetuação e para o seu desenvolvimento. É pela educação, enquanto meio que promove o aperfeiçoamento espiritual humano, que o homem pode desenvolver as suas três capacidades culturais (Kluckhohn, 1965): a de aprendizagem, de comunicação e de transmissão dos sistemas de conduta.

É pelo contacto com o meio, com as ideologias, com os valores, com as linguagens, com as obras de arte que os exprimem e pela transmissão de condutas e atitudes que o homem constrói, por aceitação ou rejeição, o seu modo de ser. O legado cultural é sempre o ponto de partida para a explicação do que é o homem e/ou do que ele pode vir a ser.

Através do processo educativo, o homem torna-se um ser de cultura, numa dupla perspectiva: conservadora e inovadora. A educação promove o processo de aculturação que permite ao homem integrar-se e interagir na sociedade e conservar o conjunto de conhecimentos, valores e costumes que consubstanciam a identidade de um determinado povo. Ao mesmo tempo que promove a aprendizagem e transmite o legado cultural, a educação, pela interpretação da linguagem e dos momentos que exprimem a essência de uma cultura, e pelo desenvolvimento da autonomia que lhe é intrínseco, cria as condições para que o homem seja inovador e recrie a sua cultura.

A educação consiste num processo de aperfeiçoamento do homem. Ou seja, a educação pode ser concebida como o caminho que o homem percorre para apreender a realidade e, nesta apreensão, compreender-se a si próprio, como um ser superior à natureza, que tem a capacidade de a conhecer e de a reconstruir. Neste processo de conhecimento e reconstrução, o homem constrói progressivamente a consciência reflexiva de si e reconhece-se como um ser insatisfeito, que busca incessantemente a sua perfeição.

O caminho educativo não é percorrido por pessoas singulares, individualmente consideradas. A educação é um processo intersubjectivo e inter-relacional, onde cada homem inicia o outro homem na descoberta dos outros e de si mesmo.

Em síntese, é legítimo afirmar-se que associada à raiz etimológica da palavra “educar” às diferentes conotações que esta assume ao longo dos tempos está sempre o sentido da educação como processo humanizador. A educação é o meio que permite “[...] assegurar a construção autêntica da consciência antropológica que, de facto, parece que o homem tardou a adquirir.” (Carvalho, 1994, p. 53). O carácter

antropológico da educação tem assumido diferentes contornos e expressões ao longo da história da educação, de acordo com a concepção de homem que se perfila e com a ênfase que a educação assume em cada período histórico.

A primeira referência à educação como um processo eminentemente antropológico surge na Grécia Antiga. A cultura grega foi a primeira que reconheceu o homem como um ser superior, dotado de uma natureza racional, capaz, portanto, de conhecer e traçar o seu percurso de vida com sabedoria. Assim se compreendem as célebres frases de Protágoras, no século V a.C., “o homem é a medida de todas as coisas” e de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”.

A frase de Protágoras exprime indubitavelmente a superioridade do homem face aos demais seres que habitam a *physis* (natureza), seres irracionais, pré-determinados e condenados a cumprir o percurso que as leis da natureza lhes impõem.

A análise mais detalhada e contextualizada desta expressão de Protágoras permite-nos compreender, não só a concepção de “homem” da sofística grega, mas também o sentido e o papel que a educação desempenhava na construção deste conceito.

O período histórico em que viveu Protágoras (século V e IV a.C.) era caracterizado por aquilo que hoje designamos por “relativismo cultural”: as leis, os valores eram considerados como coisas que fluem e variam de cidade para cidade, de indivíduo para indivíduo.

A afirmação do homem como medida de todas as coisas não exprime apenas a relação do homem com os objectos, corpos materiais. A palavra grega *chrémata* é utilizada como sinónimo de “coisa” expressa, no sentido literal do termo, os bens, os valores, as qualidades das coisas sensíveis. O homem é a medida de todas as coisas, porque estas, e todas as suas qualidades, dependem da percepção e da compreensão humana. A “verdade” é relativa, identifica-se com a aparência ou com a sensação que o homem tem das coisas.

Partindo do pressuposto de que todas as coisas fluem, Protágoras concebe a educação como meio de ensinar as leis, os valores, as atitudes e opiniões que forem úteis a uma determinada cidade (*polis*). É neste sentido que o filósofo considera que a virtude pode ser ensinada, que as opiniões podem ser modificadas: uma opinião má pode ser transformada numa opinião boa se assim for necessário e útil.

A educação consiste, portanto, no ensinamento das virtudes, leis boas e úteis à cidade (*polis*), permitindo a convivência pacífica de todos os habitantes de uma determinada cidade. Na realidade, Protágoras preconiza um conceito de educação que se

assemelha ao que actualmente se designa por processo de endoutrinação, entendido, neste contexto, como a heterónoma imposição dos conhecimentos, valores, atitudes e normas sociais. Na teoria de Protágoras, o que importa na educação não é o conhecimento científico da verdade e da falsidade das concepções e das normas, mas a sua transmissão e a aprendizagem do modo como estas atitudes e normas podem ser reproduzidas fielmente.

No sentido oposto à filosofia da educação de Protágoras, desenvolveu-se o pensamento socrático. A frase de Sócrates “conhece-te a ti mesmo” é a exortação para que o homem se reconheça como um ser ignorante, que necessita incessantemente de buscar a sabedoria. Na perspectiva socrática, o homem tem de ser preparado para conhecer as suas potencialidades e os seus limites. Assim, podemos afirmar que a frase de Sócrates exprime a necessidade que o homem tem de ser educado, a dimensão antropológica da educação, que referimos anteriormente.

Ao contrário do que se verificou em Protágoras, a educação socrática não se inscreve numa perspectiva de “relativismo cultural”, mas de “perfeccionismo humano”. A educação é concebida como o meio que promove o aperfeiçoamento do homem. O homem só pode conhecer-se se desenvolver a sua dimensão racional, o seu *logos*. Assim, a educação tem como objectivo promover o desenvolvimento contínuo da racionalidade humana, no sentido de permitir ao homem o conhecimento dos princípios universais, como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”, que estão na base das normas e das leis da *polis*, e que lhe permitiram aceder à ideia universal de Homem.

Sócrates não ensina doutrinas ou teorias; antes, instiga o homem à descoberta do “conhecimento” e da “verdade”. É neste sentido que o filósofo concebe a maiêutica como um meio privilegiado para promover o desenvolvimento do conhecimento humano.

Na Grécia Antiga, do pensamento socrático e pós socrático, a educação, sob a designação de *Paideia*, consiste no processo que promove a formação, o progressivo aperfeiçoamento do homem. Werner Jaeger (1979, p.3), na sua obra *Paideia: a formação do homem grego*, apresenta precisamente a educação como esse processo antropológico que conduz à perfeição humana, ao sustentar que “[...] a educação pode mudar a natureza física do Homem e as suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um ser superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria [...] formas melhores de existência”.

De acordo com esta citação, os gregos concebem a educação com uma forma de superar os instintos e de aperfeiçoar a capacidade racional do homem. Através da educação, o homem reconhece a ignorância e alcança a *phronésis*. Esta é entendida como a verdadeira sabedoria, concebida como a capacidade de orientar a acção do homem de acordo com os princípios universais que devem nortear toda e qualquer acção. Demócrito, filósofo grego do século V a.C., concebia a *phronésis* como sendo constituída por três coisas: o discutir o bem, o dizer o bem e o fazer o bem que se deve. Ao promover o acesso à *phronésis*, a educação permite ao homem conhecer e agir de acordo com a essência de “Bem” e de “Verdade”.

Platão concebe a educação como a forma de aceder à “Verdade” e ao “Bem”, como um meio que o homem possui de compreender que o conhecimento fornecido pelos sentidos é ilusório e aparente, não revelando a verdadeira essência das coisas. A *Alegoria da Caverna*¹ representa com minúcia a concepção de educação grega e a importância que de que esta se reveste na libertação do prisioneiro agrilhado na Caverna. O prisioneiro, habituado a contemplar as sombras, representa a ignorância humana e a necessidade que o homem tem de conhecer para se libertar e percorrer o trajecto que conduz à saída e à contemplação do Sol, entendido como a “Verdade”, o “Bem” e o “Belo”.

A saída do prisioneiro da Caverna não ocorre de forma imediata e solitária. Trata-se de um processo de libertação e de caminhada progressiva, coadjuvada pelo outro homem que já contemplou o Sol, e que instrui o prisioneiro no sentido de ele compreender que os objectos que vê projectados na parede são apenas sombras.

A análise da Alegoria da Caverna dá-nos a liberdade de entender que Platão já indicia uma concepção de educação como caminho de interacção intersubjectivo, realizado pelo homem na companhia do outro homem. Na verdade, consideramos que é

¹ No VII livro da República, Platão apresenta a Alegoria da Caverna. Esta metáfora descreve o modo como o homem, através da luz da verdade, se pode libertar da condição de escuridão e de ignorância que o aprisiona. No âmbito gnoseológico, a filosofia platónica concebe a existência de dois mundos: o mundo sensível e mundo das ideias. O mundo sensível diz respeito à realidade que nos é dada pelos sentidos e que é perecível, ilusória, aparente. O mundo das Ideias é o mundo da essências, que são universais e imutáveis, cujo conhecimento só é acessível pela razão. O mundo das Ideias, da verdadeira essência das coisas, é simbolizado pelo Sol. Na Alegoria da Caverna, o Sol representa, especificamente, a Ideia de “Verdade”, de “Bem” e de “Belo”.

Platão defende que as coisas do mundo sensíveis podem assumir Formas inteligíveis se participarem nessas formas. O autor dá exemplos geométricos e éticos que tornam esta teoria mais compreensível. O prato moldado pelo oleiro não é, em si mesmo, perfeitamente redondo, sendo a perfeita redondeza ideal; pode não ser encontrada no mundo, mas é algo em que as coisas redondas se aproximam. As intuições humanas não são justas em si mesmas, apenas se aproximam e participam nesse ideal. O uso do conceito de redondo e de justiça precisa impõe o conhecimento destes conceitos.

legítimo afirmar a *Paideia* como humano processo de formação, no sentido em que o homem inicia o outro homem a caminhar progressivamente para a sabedoria e para a sua realização de acordo com a ideia universal de Homem.

Aristóteles define o Homem como um *zoon politikon*, animal político, portanto, como um ser social que vive e age com os outros homens na *polis*. A ideia universal de Homem a que o povo grego tem de aceder é a imagem normativa da comunidade. A *Paideia* grega não diz respeito à educação do homem individual que visa alcançar a perfeição, mas do homem comunitário, do homem que alcança a *phronésis*, a sabedoria, e a virtude, *arete*, tendo em vista o bem da comunidade; isto é, o bem de todos os homens que habitam na *polis*.

O homem, enquanto animal político, é um ser que age. A acção humana tem que ser consciente e sábia. Ou seja, tem que ser uma *praxis*² estruturada pela virtude, pelo saber de uma razão prática. Assim sendo, a educação deve ser um processo global que visa o indivíduo como um todo, cujo desenvolvimento deve ocorrer de forma equilibrada e harmoniosa, tendo em vista a aquisição de um saber, que é colocado ao serviço do bem comunitário.

Na realidade, é possível afirmar que, em Aristóteles, a educação diz respeito à formação do carácter do homem comunitário. A palavra carácter, no pensamento grego, traduz-se como modo de ser, que se adquire pela acção consciente e voluntária do homem, pela actualização de si, pela realização máxima da sua perfeição. A educação consiste no processo que prepara o homem para a sua actualização máxima, para um modo de ser bom e justo.

Desta forma, é legítimo reconhecer que, não obstante a palavra “educar” ter a sua raiz etimológica nos vocábulos latinos *ducere* e *e-ducere*, é na *Paideia* grega que ela encontra e estrutura o seu significado conceptual mais complexo e genuíno. A *Paideia* diz respeito à formação do “homem vivo” (homem concreto que vive na *polis*), virtuoso, sábio, que conhece o bem e que, pela sua acção livre, o pratica. O objectivo da educação grega não consiste na transmissão ao homem da *techné*, na reprodução de saberes instrumentais. A *Paideia* é concebida como um processo global que visa a construção do ser do homem de acordo com a identidade social do povo grego. Ou seja,

² Aristóteles, na obra *Ética a Nicomaco*, faz a distinção entre três tipos de acção: *praxis*, *poesis* e *techné*. A *praxis* diz respeito à acção consciente e que é imanente ao homem. A *praxis* é uma acção imanente cujo resultado transforma o agente. A *poesis* e a *techné* referem-se às acções exteriores ao homem e que estão ligadas à produção, à fabricação e à criação.

a *Paideia* tem como objectivo a construção de um modo de vida consciente e racional, capaz de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento do homem, de acordo com o ideal de homem e de sociedade que se perfilha.

Em síntese, podemos afirmar que a educação grega assume, indiscutivelmente, uma dimensão moral e ética. O sentido moral da *Paideia* afirma-se na formação do homem segundo a norma universal. O significado ético expressa-se na formação do carácter, *ethos*, do homem com base nos princípios de “Bem” e de “Virtude”. A dimensão moral e ética da *Paideia* foi, sem dúvida, um dos grandes legados da Antiguidade grega para o domínio da educação.

A concepção de educação como meio que permite ao homem aceder à verdade, ao bem e à virtude manteve-se na Idade Média, ainda que assumindo novos contornos. Não obstante neste período se continuar a entender a razão como a via que permite a superiorização o homem face aos demais animais, como a forma que aquele tem de aceder à verdade e à virtude, a concepção de razão assume um novo sentido. Na Idade Média, a concepção da razão decorre da noção de Deus.

“ A razão é o fim último da formação pedagógica da Idade Média. Ainda que seja preciso ver que ela submete duas mudanças em relação à Antiguidade. Em primeiro lugar, a sua dimensão hipotético-dedutiva vê-se ultrapassada por uma justificação imediatamente divina. [...] O segundo ponto distintivo entre a Antiguidade e a Idade Média tem a ver com a extensão da razão. Com a descoberta do Cristianismo, a razão [...] torna-se a marca de uma transcendência verdadeira. Pela sua transcendência ela está ligada a Deus” (Jolibert, 1987, p. 51).

A razão é, pois, considerada como a marca divina no homem. Assim sendo, a razão é entendida como o meio que possibilita ao homem aceder ao conhecimento, à virtude, que lhe permite alcançar a “cidade de Deus”. “A razão individual humana é uma parcela da luz divina, pela qual o homem participa no sagrado” (Jolibert, 1987, p. 51).

Neste sentido, a educação é compreendida como o meio que permite dar “saúde à alma”, como a forma de prepará-la para alcançar a virtude, a qual não é só útil para alcançar o bem comunitário da cidade terrena, mas também a vida eterna e a salvação na “cidade de Deus”. Na verdade, podemos afirmar que a educação, na Idade Média, enfatiza a dimensão moral da educação, herdada dos gregos, na medida em que é pelo

desenvolvimento contínuo e progressivo da razão que o homem pode permanentemente purificar-se, procurar e realizar o “Bem”.

No período medieval, a ênfase moral da educação não se exprime apenas na procura do “Bem” e da “Virtude”, mas no novo conceito de Homem. Com o Cristianismo, o Homem é concebido como uma criatura feita à imagem e semelhança de Deus, e, enquanto tal, ele é considerado como um ser com dignidade própria. O Homem é um ser de relação com Deus e, em função disso, a sua vida tem um valor supremo. Desta forma, o objectivo da educação na Idade Média já não consistia em “ [...] formar o cidadão para a cidade ou para a pátria, mas para ele próprio e para Deus” (Gal, 2000, p. 45).

A concepção medieval do homem como valor em si mesmo acabou por influenciar o conceito renascentista de educação. Neste período, a educação adopta novas finalidades que decorrem da perspectiva humanista e antropocêntrica que, como é do conhecimento comum, caracteriza o Renascimento.

Na época renascentista, o homem é considerado como um valor em si mesmo e como um ser inserido no mundo, numa determinada realidade histórica. Ao contrário do que se verificou na Idade Média, que ignorou completamente a dimensão histórica do homem, o humanismo renascentista reconhece o valor do homem como ser terreno, mundano. Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, este facto confere-lhe uma dignidade indiscutível, e deu-lhe liberdade, capacidade de o homem se auto-definir na interacção constante entre a natureza e os outros homens.

É esta concepção de homem, como valor próprio e ser livre que se realiza ao longo seu percurso histórico, que consubstancia o conceito de educação no Renascimento.

Segundo Bernard Jolibert (1987, pp. 56-57),

“Nos grandes pensadores da educação do Renascimento, o homem não tira de Deus revelado a conduta que lhe pertence ter aqui em baixo; [...] ele define o seu projecto em função das tarefas humanas múltiplas a substituir aqui em baixo e que fazem que a educação seja necessária à felicidade de cada um.”

A educação é entendida, nestes termos, como o meio que permite dar ao homem os conhecimentos necessários para que ele possa guiar-se no mundo, mediar a relação que tem com os outros e actuar sobre este mesmo mundo.

O enciclopedismo, que comumente se associa ao período renascentista, estava, portanto, ao serviço de um novo humanismo, do homem livre que é capaz de conhecer, agir sobre a natureza, tirando em seu favor proveito dela. Neste sentido, a educação é compreendida como o meio de transmissão de saberes, a partir dos quais o homem pode ascender à sua humanidade, que, neste contexto, já não está subjugada nem à vontade da *polis*, nem à vontade de Deus. “O pensamento educativo [no Renascimento] orienta-se para uma reflexão sobre o homem, as suas possibilidades e os seus limites com o objectivo de valorizar o que nele é propriamente humano” (Jolibert, 1987, p. 57).

Esta dimensão antropocêntrica da educação expressa pelo período renascentista foi a grande inovação da época. A partir dela, o sentido de educar ganha novas orientações, que se fizeram sentir não só neste período, mas nos séculos subsequentes, e que ainda são possíveis de identificar no conceito actual de educação.

Na época das Luzes, século XVIII, esta dimensão humanista do Renascimento, enquanto perspectiva que valoriza o desenvolvimento do homem em si mesmo como ser livre, assume cada vez mais ênfase. Como é sobejamente conhecido, o século XVIII é considerado o século, por excelência, da “Razão”, evidenciando-se um optimismo sobre o desenvolvimento humano, entendido como um contínuo processo de aperfeiçoamento racional e autónomo do homem.

É pela educação que se pode desenvolver o homem como um ser comandado pela vontade racional e pelo princípio de liberdade. Afirma Kant, na sua obra *Reflexões sobre a Educação*, que “O homem não se pode tornar homem senão pela educação. Ele é o que a educação faz dele” (1987, p. 73).

Kant, na obra *A Crítica da Razão Pura*, define o homem como um “racional finito”, evidenciando esta dimensão finita como a marca da imperfeição humana, que predispõe o homem para inclinações de diversa índole, que nem sempre se ajustam com o “Bem”. Neste sentido, a educação é o meio que promove o aperfeiçoamento humano, no sentido do desenvolvimento progressivo da consciência da racionalidade e da liberdade do homem face às inclinações, orientado para a realização do “Bem”.

De acordo com a filosofia kantiana, o homem deve

“[...] antes de tudo desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele todas acabadas; são simples disposições sem a marca distintiva da moralidade. Melhorar-se a si próprio [...] desenvolver nele a moralidade é isso o que deve fazer o homem.” (Kant, 1987, p. 77)

É pela educação que o homem se afirma como ser moralmente autónomo. Na realidade, Kant concebe a educação como arte racional que permite o desenvolvimento moral da natureza humana.

Na filosofia kantiana, a arte educativa estrutura-se em dois pilares fundamentais: a disciplina e a instrução. Kant define a disciplina como negativa, no sentido em que ela vai impedir que a dimensão animal do homem se sobreponha à sua humanidade. “A disciplina impede que o homem, levado pelos seus impulsos animais, se afaste do seu destino, da humanidade. [...] A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa por fazê-lo por coacção” (Kant, 1987, p. 30). A instrução é entendida num sentido positivo, na medida em que compreende os ensinamentos da conduta desejável, para que o homem se adapte à sociedade em que se encontra. A instrução kantiana não se refere à aquisição de conhecimentos ou ao treino de competências. Não obstante assumir, numa primeira instância, um carácter coercivo, a instrução, na filosofia kantiana, perspectiva o desenvolvimento da vontade racional e autónoma do homem.

Na verdade, partindo desta concepção de instrução, é possível identificar, na filosofia kantiana, uma relação intrínseca entre instrução e cultura. Em Kant, a cultura não se refere à dimensão social e colectiva do conceito, ou seja, não é compreendida como o conjunto de signos, valores e símbolos de uma determinada comunidade, mas reporta-se ao desenvolvimento de capacidades e faculdades racionais dos indivíduos.

O filósofo distingue dois tipos de cultura: cultura física e a cultural moral. A cultura física é entendida como o exercício da disciplina e, enquanto tal, como o meio que conduz à passividade. Esta cultura é desenvolvida nos primeiros anos de vida da criança. A cultura moral, por sua vez, apoia-se na capacidade que o homem tem de compreender os princípios que estão na base da acção humana. A cultura moral

“[...] não repousa sobre a disciplina, mas sobre as máximas. Devemo-nos aplicar para que este aluno aja bem a partir das suas próprias máximas e não por hábito, que ele não faça somente o que é o bem, mas que ele faça porque é o bem. [...] Ele deve perceber sempre o princípio das acções e como é que elas se deduzem dos conceitos de dever” (Kant, 1987, p. 117).

O desenvolvimento da dimensão cultural do homem é o fim da educação kantiana. A associação que Kant estabelece entre cultura e educação imprime a esta um cunho original. A educação, enquanto processo de cultura, não se reporta apenas à transmissão

do legado cultural, que constitui a identidade cultural de um povo, mas também, e essencialmente, diz respeito ao despertar no homem da sua racionalidade moral.

Ao conceber a educação como um processo de desenvolvimento moral, Kant confere à educação uma dimensão ética, expressa no desenvolvimento do carácter do homem como ser individual, como um fim em si mesmo. O homem não é um meio para aceder a algo, ele é um fim em si mesmo. É neste sentido que se compreende o célebre imperativo kantiano “age de tal forma que a tua máxima se torne lei universal”, que vise o outro homem como um fim em si mesmo.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que a originalidade de Kant na educação decorre do carácter ético e moral que a liberdade assume neste domínio. O processo educativo kantiano diz respeito ao homem como fim em si mesmo, não à sua ideia universal como os gregos o concebiam, não se trata do homem que se submete às leis gerais da comunidade, da *polis*, mas sim de um homem livre, autónomo, que desenvolve a sua razão e que se guia individualmente por ela. Trata-se, na verdade, do homem como “liberdade e independência face ao mecanismo de toda a natureza, consideradas ao mesmo tempo como a faculdade de um ser submetido a leis próprias, ou seja, a leis puras práticas estabelecidas pela sua própria razão” (Kant, 1994, p. 103).

O fim da educação kantiana é o desenvolvimento do homem moral, entendido como auto legislador, consciente e livre. A construção deste homem moral pressupõe que, no processo educativo, o homem seja cultivado, ou seja, educar compreende *bildung* (cultura).

Se, em Kant, o termo *bildung* designa a cultura, nas concepções filosóficas posteriores o vocábulo evolui e adopta uma acepção cada vez mais complexa, que denuncia claramente a separação entre “educação” e “cultura”.

No idealismo alemão do século XVIII, a palavra *bildung* designa o processo teleológico do indivíduo, reporta-se ao processo de evolução humana de cada indivíduo. Hegel define *bildung* como um processo de autoformação. Numa primeira fase, esta autoformação diz respeito ao indivíduo e, depois, ao conjunto de indivíduos que constituem o Estado como realização do indivíduo, do povo e do espírito-mesmo (Hegel, 1991).

Assim sendo, podemos afirmar que a *bildung* hegeliana não se reporta, como se verificou na filosofia kantiana, ao desenvolvimento das disposições naturais, mas à “[...] apropriação do sujeito particular da sua dimensão espiritual, a sua elevação até à universalidade” (Hegel, 1994, p. 10).

Hegel defende que o espírito se desenvolve dialecticamente em três momentos: o espírito subjectivo, que compreende três graus dialécticos de realização – consciência, autoconsciência e razão; o espírito objectivo (sociedade), que se desenvolve na tríade dialéctica: direito, a moralidade e eticidade ou moralidade social; e o espírito absoluto.

Partindo da concepção hegeliana de espírito, é legítimo afirmar que a *bildung*, educação, visa essencialmente formar o homem para a tomada de consciência do espírito objectivo, isto é, para a sua integração no Estado. A tomada de consciência do espírito subjectivo não permite ao homem desenvolver plenamente a sua liberdade, porque o isola na sua consciência individual; só no espírito objectivo, e no seu último patamar, o Estado, o homem pode realizar-se plenamente.

Assim sendo, e tendo em consideração que o Estado, na filosofia hegeliana, corresponde à eticidade, podemos concluir que a dimensão antropológica e ética da educação assume em Hegel novos contornos. A educação, na filosofia hegeliana, visa a formação do homem como um ser histórico, que vive e age com os outros e que reconhece os vínculos de pertença à comunidade como o meio pleno de realização da sua felicidade.

Não obstante a filosofia da educação kantiana enfatizar a formação ética e moral do homem, do homem que delibera livremente em conformidade com o imperativo categórico e com o dever, esta dimensão ética situa-se ainda num plano formal. Em Hegel, assiste-se à materialização, ao colocar em prática dessa dimensão ética. O homem a que se refere a filosofia da educação hegeliana é o homem como ser histórico e social, que vive e age com os outros e que, no curso da sua historicidade, se realiza pessoalmente.

A dimensão do homem como ser histórico e social é radicalizada nas concepções filosóficas do século XIX. Exemplificativo desta radicalização é o materialismo histórico de Karl Marx.

Para Marx, o ser homem é determinado pelo todo social, é condicionado pelas relações, nomeadamente as relações de produção e de trabalho, do homem com o outro homem. Segundo a filosofia marxista,

“A sociedade é a total consubstanciação do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, a realização do naturalismo do homem e a realização do humanismo da natureza. [...] O indivíduo é um ser social. A sua manifestação de vida, [...] é a manifestação e uma afirmação de vida social” (Marx, 1993, p. 260).

A sociedade conceptualizada por Marx é o resultado da evolução das forças de produção. Estas e o trabalho são considerados pelo filósofo como o meio de afirmação e de manifestação da liberdade humana. O homem do século XIX, enquanto ser individual, perde-se no todo social, que produz tendo em vista o crescimento galopante da sociedade capitalista. Trata-se, na verdade, de um homem que aliena e subjuga as suas liberdades individuais em prol dos interesses sociais.

Assim sendo, a educação assume, neste período histórico, uma função exclusivamente social. O processo educativo é concebido como o meio de impor “[...] o sacrifício, [...] a abdicação as tendências individualistas em proveito das exigências sociais. [...] Os imperativos sociais impõem que a exigência intelectual e a instância crítica da razão se vejam substituídas por um tipo de fé política” (Jolibert, 1987, p. 94).

A educação é concebida como um processo de inculcação e como um meio de disciplinar. Entenda-se a disciplina não na perspectiva kantiana, que referimos anteriormente, da sublimação da animalidade do homem em prol de um progressivo aperfeiçoamento, mas como um processo autoritário de imposição de conhecimentos, das normas, tendo em vista a integração e submissão do homem à sociedade.

Para além de a educação no século XIX promover a submissão do homem à sociedade, pela via da inculcação dos valores e normas sociais, também o subjuga ao desenvolvimento da racionalidade instrumental.

Como é do conhecimento comum, o século XIX é o período em que a razão é concebida como a razão absoluta, é o período da afirmação da ciência e do positivismo. Para August Comte³, o estado perfeito da humanidade é o “estado positivo”⁴, sendo este entendido como a deificação da razão.

É pelo progresso da razão e do conhecimento científico e tecnológico que advém o progresso e o bem-estar social. É pelo maior nível de conhecimento e pelos seus efeitos de progresso científico e tecnológico que o homem pode esbater as desigualdades sociais.

Neste sentido, a educação, para além de ser um processo de imposição de regras, normas e valores sociais, é também um meio que instrui o homem no conhecimento científico que conduz ao progresso social. Como referimos anteriormente, o século XIX

³ August Comte (1798-1857), filósofo e sociólogo francês, foi o pai do Positivismo. A filosofia positiva de Comte defende que é pela descrição dos fenómenos sensoriais que se pode alcançar o conhecimento mais elevado das coisas.

⁴ Estado positivo é o estado mais elevado do conhecimento humano. Este estado limita o conhecimento das coisas ao que é positivamente dado, evitando qualquer tipo de especulação.

é marcado pelo positivismo científico e pela valorização das ciências que possibilitam a quantificação do real. Deste modo, a educação é compreendida como um meio que promove a instrução do homem nos diferentes passos que possibilitam o conhecimento objectivo do mundo. Em síntese, é possível afirmar que, no século XIX, educar é sinónimo de instruir o homem no quadro axiológico e normativo da sociedade e no conhecimento objectivo do mundo que orienta o progresso desta.

A dimensão puramente social que o conceito de educação do século XIX assume e o carácter instrutivo que lhe está associado acabam, novamente, por conduzir ao esquecimento do homem como um valor em si mesmo. Isto é, a educação, enquanto processo instrutivo, como meio de transmissão de saberes e legados culturais, negligencia o homem na sua globalidade, como ser individual e social, como um eu que se desenvolve num diálogo e num processo de reconstrução permanente com o outros e com o substrato cultural que os sustenta.

A concepção da educação ao serviço da racionalidade instrumental e do progresso social predominou até ao final da 2ª Guerra Mundial. Os horrores cometidos contra o homem neste grande confronto mundial fazem emergir, no contexto ideológico, filosófico e educacional da segunda metade do século XX, a preocupação com a dimensão subjectiva do homem. Na verdade, é possível afirmar que, na sociedade pós-moderna, há um “retorno” ao humanismo, chacinado pelos horrores da 2ª Guerra Mundial e de *Auschwitz*; assiste-se à importância e à necessidade de reconhecer o homem como um ser livre, como um projecto a realizar.

O pensamento pós-moderno, fortemente marcado pela filosofia de Jean-François Lyotard⁵, rejeita as “metanarrativas” da sociedade moderna. O filósofo apresenta como exemplo de metanarrativa a filosofia iluminista, que acreditava que a razão e seus produtos – o progresso científico e a tecnologia – levariam o homem à felicidade.

Lyotard, em entrevista concedida a Anita Kechikian (1993, pp. 50-51), afirma que a modernidade conduziu ao “[...] fim do humanismo”, o que significa que, no início do período pós-moderno, “[...] o modo de pensar o homem como sujeito livre, consciente, que o saber tornaria transparente, está em declínio. [...] O saber já não é um meio de

⁵ Jean-François Lyotard (1924), filósofo francês do século XX. Entre várias obras, escreveu *A condição pós moderna* (1989). Nesta obra, o filósofo retrata a situação da cultura europeia e ocidental de então, apresentando um debate bastante importante sobre as consequências da modernidade. Em *A condição pós moderna*, assiste-se à recusa do estruturalismo e do nietszchianismo francês e a um retorno às concepções filosóficas de Kant.

emancipação. É um luxo que o mundo oferece a si próprio. [...] O homem e o seu pensamento constituem um desses produtos” (1993, pp. 50-51).

A sociedade pós-moderna tem por tarefa acabar com a instrumentalização da razão e com a subjugação do homem ao todo social. Na verdade, a sociedade pós-moderna propõe-se veemente acabar com a separação do eu individual e do eu social e posiciona-se contra a absorção de uma dimensão pela outra. Esta preocupação do período pós moderno tem reflexos na forma de conceber e desenvolver o processo educativo.

A educação na pós-modernidade é concebida como um meio que promove o desenvolvimento do homem como um fim e um valor em si mesmo. A educação tem como finalidade o desenvolvimento da dignidade humana, isto é, a educação visa o desenvolvimento do homem como ser livre, responsável, que interage na sua sociedade.

O homem que é protagonista do conceito da educação pós-moderna, é um actor social, é um eu que constrói a sua identidade numa acção mediada entre o eu individual e o eu que se integra na sociedade e participa na obra colectiva desta.

A concepção da educação como um meio que promove o investimento no ser humano, enfatizando o desenvolvimento pessoal e social de cada homem, é, na verdade, juridicamente introduzida nos finais da década de 40 e inícios da década de 50 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

No artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é considerada como um direito universal de todos os homens que “[...] deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Em 1976, a assinatura do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos introduz importantes alterações ao artigo 26º, nomeadamente o facto de acrescentar às finalidades educativas o sentido da dignidade humana e a preparação do homem para agir na sociedade livre.

O fim das grandes ditaduras europeias e a emergência da democracia traz um novo sentido para o contexto educativo. A educação para a democracia visa o desenvolvimento da sociedade, de “[...] um mundo em que somente o desenvolvimento livre e pleno da personalidade humana é possível” (UNESCO, 2000, p. 126).

A educação, na segunda metade do século XX, diz respeito a uma construção integrada da condição humana, que se desenvolve no diálogo permanente entre o desenvolvimento da consciência moral autónoma, a liberdade e a responsabilidade de cada homem e o conhecimento dos valores, das normas e da identidade cultural de cada

sociedade. A construção da identidade de cada homem, considerado na sua singularidade, coexiste com a perpetuação e construção da identidade social e cultural de cada sociedade. Ambas as identidades desenvolvem-se permanentemente num processo de co-participação, interação e diálogo entre a dimensão individual de cada homem e a sua dimensão social.

Na contemporaneidade, a dimensão histórica, social e cultural do homem não é entendida como um facto dado, inquestionável, alienante da condição humana, mas como uma realidade dinâmica que exige um processo hermenêutico permanente.

Como refere Adalberto Dias de Carvalho (2004, p. 19),

“Somos, de uma maneira ou de outra, herdeiros. Não no sentido estrito atribuído por Bourdieu e Passeron ao sobrevalorizarem o poder determinante dos constrangimentos históricos e sociais sobre as opções e os itinerários dos indivíduos, mas enquanto depositários de valores, expectativas, ideologias e experiências que assim se presentifica superando-se. [...] A contemporaneidade impõe [...] que sejamos herdeiros críticos e não apenas devotos do passado. A contemporaneidade definir-se-á pela distância crítica relativamente ao presente [...]. A contemporaneidade é hermenêutica do presente.”

Assim sendo, o processo educativo contemporâneo tem como missão promover o desenvolvimento da consciência autónoma, crítica e reflexiva do homem. Só através deste desenvolvimento o homem tem a capacidade de compreender o passado e proceder à hermenêutica do presente a que se refere Dias de Carvalho.

A educação contemporânea deve remeter

“[...] para um tempo de criação e de memória, ela também deve integrar a temporalidade marcada pela aquisição e pelo progresso, isto é, o compromisso entre a tradição e a modernidade, sem o qual não poderemos participar activamente nas decisões a que a contemporaneidade nos interpela e face às quais somos, cada vez mais, responsáveis” (Castro, 2003, p. 164).

O processo educativo da contemporaneidade tem a missão de preparar o homem para a consciencialização da sua condição humana, de ser livre, de cidadão responsável pelo desenvolvimento da realidade social, para o reconhecimento desta como um pilar fundamental no desenvolvimento da personalidade de cada homem. Este reconhecimento da importância da dimensão social na formação humana implica que o homem se consciencialize do quanto é importante que o desenvolvimento social

ênfatize a criação de condições que promovam a formação do homem no reconhecimento da sua dignidade e como fim em si mesmo.

Na verdade, a missão da educação contemporânea consiste em promover a liberdade, a autonomia e a responsabilidade do ser humano, tendo em vista a criação de espaços que lhe permitam a reflexão e a acção num plano existencial, que combina de forma harmoniosa e articulada as dimensões individual e comunitária, que compõem toda a sociedade humana.

Esta tarefa da educação assume-se cada vez mais pertinente no mundo global actual, pautado pela diversidade e pelo pluralismo axiológico. É neste sentido que Edgar Morin (2002, p. 51) defende que

“ [a] educação [...] deverá ser um ensino primeiro centrado e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer a sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.”

A educação, entendida como meio que promove e assegura a dignidade humana na sua dimensão individual e social, assume cada vez mais ênfase na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade cultural. É importante que o processo educativo não só reconheça e explicita a importância da dimensão social na construção identitária de cada homem, como também o prepare para compreender a diferença cultural e para o reconhecimento desta como constitutiva do outro, também ele um eu, digno, que merece respeito e espaço para se desenvolver.

A educação deve promover e reforçar o diálogo entre valores e entre culturas. Afirmo Ricoeur, em entrevista a Anita Kechikian (1993, p. 72), que

“Se conseguimos viver em conjunto apesar de antinomias é porque as nossas múltiplas tradições não podem evitar cruzar-se em pontos que se tornam espaços comuns. É preciso estar atento a estes pontos de cruzamento e provocar lugares de encontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas. Criam também bens comuns. É isso que a educação deve reforçar.”

No actual mundo globalizado em expansão, axiológica e culturalmente plural, há que criar condições para que a liberdade, a igualdade e a responsabilidade das pessoas sejam preservadas. Há que preparar as pessoas para o conhecimento e compreensão das novas realidades políticas, sociais, culturais e axiológicas da aldeia global que é o

mundo actual, no sentido de tornar possível um diálogo solidário e tolerante entre os eus e os outros e de promover o sentimento de pertença de cada eu a este mundo plural.

O homem contemporâneo é permanentemente desafiado a responder às novas exigências do mundo global, e a educação tem o dever de prepará-lo para essas respostas. De acordo com Paul Ricoeur, em entrevista a Anita Kechikian (1993, pp. 71-72), a educação tem o dever de preparar

“[...] as pessoas para entrar no universo problemático. [A educação] deve ajudar os indivíduos [...] a dominar um certo número de antinomias. [...] É preciso iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e à vida pública. Entendo com isso iniciar uma capacidade de autonomia pessoal, assim como para entrar num espaço público de discussão: a cidadania.”

A educação contemporânea tem o dever de preparar o homem para ser um cidadão do mundo global. Neste sentido, o processo educativo é entendido como o meio através do qual se promove a formação do homem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e o desenvolvimento de competências que o auxiliem na clarificação e atribuição de sentido à complexidade da realidade global. Como refere Jacques Delors (1996, p. 77), “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele”. Isto é, a educação contemporânea tem a missão de ser um espaço onde se promove o desenvolvimento do homem como um ser livre, responsável, reflexivo e crítico que é capaz de dialogar com as outras culturas e, através deste diálogo, estabelecer consensos.

Na realidade, a educação contemporânea tem a necessidade de assumir, cada vez mais, um carácter ético, expresso na capacidade de o homem se assumir como um ser livre e responsável que age no seu espaço social, mas também que é capaz de dialogar com outros contextos sociais e compreender pluralidade e a diferença como elementos constitutivos da formação humana.

Tendo em consideração as novas exigências da sociedade global – caracterizada pela diversidade cultural, pelo pluralismo axiológico e pela necessidade de estabelecer um diálogo consensual entre todas as culturas – entendemos que é legítimo inferir que a originalidade do conceito de educação contemporânea se afirma na assumpção da responsabilidade como o grande pilar de sustentação. Isto não significa que, até à contemporaneidade, a educação negligenciasse a dimensão da responsabilidade; o que

se verifica presentemente é que, no nosso entender, a responsabilidade é concebida como a base do processo educativo sob outros contornos.

Nos séculos XVIII, XIX e primeira metade do século XX, a liberdade era considerada o valor fulcral da educação. Actualmente, não se exige apenas ao homem que ele esteja preparado para decidir e agir autonomamente, mas também que ele seja responsável. Esta responsabilidade não decorre apenas, como se verificou no pensamento filosófico até meados do século XX, da sua liberdade, mas apresenta-se também na necessidade que o homem tem de responder à vulnerabilidade dos outros, que lhe são coevos ou dos vindouros, e na imperiosa resposta do homem face às exigências da sociedade global, no sentido de criar condições para a convivência de todos, permitindo, deste modo, que todos possam realizar a sua humanidade.

O reconhecimento da necessidade e da importância desta responsabilidade torna ainda mais imperioso que o processo educativo promova o desenvolvimento do homem como ser consciente, autónomo, crítico e reflexivo. Só um homem consciente, autónomo, crítico e reflexivo terá capacidade de empreender uma acção responsável e estabelecer um diálogo consensual em prol do bem comum.

Para além da pluralidade axiológica e cultural que caracteriza a sociedade global actual, esta também é marcada por uma grande incerteza epistemológica e gnoseológica, resultado do grande avanço científico e tecnológico. Desta forma, a responsabilidade do homem na contemporaneidade não se limita a responder às exigências da diversidade cultural e ao estabelecimento de consensos, mas também a responder aos desafios da incerteza epistemológica e gnoseológica. Assim, o processo educativo tem o dever de promover o desenvolvimento do homem como um ser responsável, autónomo, que intervém crítica e reflexivamente na sua sociedade, e responde aos novos desafios que esta lhe coloca.

Adalberto Dias de Carvalho (2004, p. 18) define a contemporaneidade como um espaço antropológico do saber, como uma construção antropológica, orientada por “[...] uma consciência hermenêutica capaz de discernir e atribuir sentidos, o que implica o reconhecimento e aprofundamento da educação enquanto antropologia prática.”

Não obstante reconhecermos o forte cunho antropológico do espaço contemporâneo, entendemos que a contemporaneidade se define pela ênfase na dimensão ética, pela afirmação do primado da “pessoa” como ser autónomo e responsável. Neste sentido, a educação contemporânea deve promover o desenvolvimento da “pessoa” como um ser consciente, livre e responsável, capaz de

comunicar e agir com o outro, reconhecendo como um outro eu que necessita das mesmas condições para a realização da sua identidade.

A compreensão da educação contemporânea como meio que promove o desenvolvimento da “pessoa” como ser responsável, capaz de responder às novas exigências da sociedade global, pautada pela incerteza epistemológica e pela pluralidade axiológica e cultural, pressupõe que o processo educativo seja contínuo ao longo de toda a vida.

Na verdade, entendemos que é na direcção do estabelecimento deste sentido ético da responsabilidade como finalidade educativa que caminha o conceito de educação explícito nas políticas educativas europeias.

O Relatório da UNESCO (Delors, 1996) concebe a educação como um processo contínuo ao longo de toda a vida, que se estrutura em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O Relatório da UNESCO define cada um dos quatro pilares educativos do seguinte modo:

“[...] aprender a conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender. [...] Aprender a conhecer e aprender a fazer são [...] indissociáveis. Mas esta segunda aprendizagem está muito ligada à questão da formação profissional. [...] Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros [...] representa um dos maiores desafios da educação [...]. A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível [...] a participação em projectos comuns. Aprender a ser [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 1996, pp. 79-86).

Estes quatro pilares expressam claramente a necessidade de a educação ser um meio que promove o progressivo desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade da “pessoa”, tendo em vista o desenvolvimento de novos instrumentos de compreensão e hermenêutica do real e de resposta às novas necessidade que a vida em comum suscita.

Na realidade, podemos afirmar que a educação actual resulta da articulação e do diálogo permanente entre todos estes pilares, que se unem num único “vértice”, a realização da pessoa como um todo que aprende a ser e que, por isso mesmo, aprende a aprender e a agir com os outros para, gradualmente, se humanizar.

No mesmo sentido da educação como processo contínuo ao longo da vida, que visa desenvolver um homem responsável que intervém de forma consciente e autónoma na sua sociedade, com o intuito de responder às incertezas gnoseológicas e axiológicas que esta lhe coloca, inscreve-se O *Relatório dos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI*⁶, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004. Este relatório refere que uma das responsabilidades fundamentais da educação consiste no “[...] *dever de preparar para a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e destabiliza*” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 20).

O *Relatório Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI* defende que a educação actual, para além de assentar nos quatro pilares definidos por Jacques Delors no Relatório da UNESCO, deve organizar-se em torno de cinco saberes fundamentais: *aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania activa, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos*.

Entenda-se o aprender a aprender como a capacidade de desenvolver uma meta-cognição e uma meta-reflexão sobre aquilo que se aprende. Ou seja, este saber exige o desenvolvimento das aprendizagens autónomas consubstanciadas no desenvolvimento do espírito crítico. Aprender a aprender é condição *sine qua non* da aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida exige o domínio e uso de diferentes formas de representar e simbolizar o real. Portanto, exige o conhecimento e rentabilização de diferentes formas de expressão e comunicação.

A aprendizagem ao longo da vida só é possível pelo desenvolvimento do espírito crítico. Isto é, só se pode aprender continuamente quando se desenvolve competências de reflexão e análise crítica, em que a tomada de posição relativamente à resolução de um problema ou à discussão de um tema é feita com base na mobilização de argumentos pertinentemente fundamentados. Na verdade, é legítimo afirmar-se que o uso pleno da cidadania passa por esta dimensão crítica, pelo interesse em procurar soluções para os problemas e em participar na vida pública da comunidade em que se vive.

De acordo com o relatório, esta participação, que é designada de *cidadania activa*, deve privilegiar uma forte dimensão axiológica, enfatizando a ética da responsabilidade,

⁶ O Relatório dos Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI é um estudo desenvolvido por solicitação do Conselho Nacional da Educação, com o objectivo de identificar os saberes básicos a desenvolver nos cidadãos, tendo em vista encontrar melhores soluções para a qualidade de vida e a realização pessoal e social de todos.

A equipa responsável pelo estudo foi constituída pelos investigadores António Cachapuz, Idália Sá-Chaves e Fátima Paixão.

da tolerância e da solidariedade, com os princípios-chave da acção do homem em sociedade.

Partindo da análise destes dois relatórios, consideramos lícito afirmar que o conceito de educação que actualmente se perfila tem como objectivo a formação do homem enquanto cidadão responsável. Em função deste objectivo, o processo educativo contemporâneo estrutura-se em torno do desenvolvimento de competências humanas – autonomia de aprender, capacidade de comunicação e resolução de problemas, consubstanciadas num espírito reflexivo e crítico e numa intervenção social axiologicamente fundamentada – consideradas fulcrais para a aquisição de novos conhecimentos, novas formas de conceber e gerir a sociedade.

Na contemporaneidade, o conceito de educação não é, ao contrário do que se verificou no século XIX e até meados do século XX, sinónimo de instrução. Os quatro pilares da educação apresentados por Jacques Delors, ao afirmarem a importância da autonomia do aprender a aprender e do desenvolvimento do aprender a ser e a viver juntos, reflectem que a educação não se pode circunscrever a um processo instrutivo.

A instrução é apenas uma etapa do processo educativo. Como refere Isabel Renaud (1996, p. 38), “[...] a educação deve preceder a instrução pelo menos duplamente”. Como vimos anteriormente, a educação ajuda o homem a percorrer o caminho do seu desenvolvimento. É verdade que, para se desenvolver, o homem necessita de ser instruído, necessita de aprender a conhecer-se e a conhecer o mundo que o rodeia. No entanto, o processo educativo não deve centrar-se única e exclusivamente na transmissão de conhecimentos, de saberes, ou seja, não deve preocupar-se apenas com o desenvolvimento da razão teórica, com a aquisição do conhecimento especulativo puro.

O desenvolvimento do homem é um processo complexo, que implica mais do que a aquisição de um saber teórico. O homem é um ser enraizado no mundo, um ser que decide, que age. A acção humana tem que ser consciente, livre, justa e responsável, o que Aristóteles designaria de *praxis* investida de *phronésis*. Uma *praxis* que se norteia por uma razão prática. Neste sentido, a educação transcende a instrução.

Como refere Weil (2000, pp. 66-68), “para além da instrução e acima dela, há lugar para a educação”; a instrução é importante porque nos oferece a experiência da realidade objectiva, mas a vida do homem não se circunscreve à dimensão objectiva do real. O mundo não é só objectividade, não é uma realidade física, fechada, estática que nós apreendemos, mas é também um tecido subjectivo marcado por um conjunto de

relações intersubjectivas e por um conjunto de projectos que se esboçam, quer individualmente, quer em comunidade. O homem, enquanto ser do mundo, deve estar e ser preparado para realizar esses projectos.

Assim, a instrução é uma condição necessária do processo educativo mas, por si só, não é suficiente. Educar não é o objecto de estudo do processo educativo, mas é o fim mesmo desse processo. A educação não é o objecto de ensino, mas sim o processo de formação do homem, que ocorre através da comunicação, da vivência do saber. A educação deve, portanto, ser um processo global que visa a “pessoa”, tanto na sua dimensão singular, como na sua dimensão comunitária.

Na verdade, podemos com legitimidade inferir que a educação contemporânea se afirma como um projecto ético de formação da “pessoa” enquanto “cidadão activo”, capaz de responder aos desafios da sociedade globalizada e de informação, resolver os problemas e os conflitos que esta coloca através de um processo de mediação, negociação e estabelecimento de consensos.

A concepção da educação como processo de formação da pessoa enquanto cidadão parece, à primeira vista, não trazer nada de novo ao conceito, pois já os gregos definiam a educação como o processo de formação do cidadão. No século XVIII, Kant reconheceu à educação uma dimensão ética, ao defini-la como o processo de aperfeiçoamento da pessoa, enquanto ser racional, livre e como ser de relação. Na verdade, a grande originalidade do nosso tempo está no facto de a educação, enquanto projecto ético, deixar o domínio formal em que Kant a colocava e se assumir como uma realidade efectiva. Para além disso, a inovação que o conceito contemporâneo de educação introduz é o facto de a formação da pessoa e do cidadão não serem realidades excludentes. Ao contrário do que se verificou na educação grega e na época do materialismo histórico do século XIX, em que ser-se cidadão se sobrepõe ao ser-se homem, e do que ocorreu com o período do individualismo da primeira metade do século XX, em que se assiste à primazia do indivíduo, na educação contemporânea a “pessoa” e o “cidadão” são entendidos como realidades complementares e constitutivas. Só uma pessoa consciente, autónoma e responsável pode intervir na sua sociedade, e a cidadania é o espaço onde a pessoa é efectivamente autónoma e responsável.

Em síntese, é possível afirmar que a educação actual se concebe como um processo gradual e global de desenvolvimento da “pessoa”, tanto na sua dimensão individual como na sua dimensão comunitária, perspectivando-se a pessoa como um ser de acção e como centro dinâmico de valores.

Capítulo II
Educar Hoje

2.1 “Educar” é “construir a Pessoa”: que Pessoa?

2.1.1. A “Pessoa” na sua dimensão singular

Como é do conhecimento comum, o vocábulo “pessoa” deriva, etimologicamente, da palavra latina *persona* (personagem), tradução do termo grego *prosopon*, que significava “máscara” utilizada no teatro, a voz que se fazia ouvir através da máscara. A análise da etimologia grega *prosopon* e latina *persona*, entendida como adereço que os actores utilizavam no teatro ou como a personagem no seu todo, permite-nos inferir que a palavra “pessoa” evoca três realidades distintas: a pessoa como um processo dinâmico de construção, pois o actor, quando veste uma determinada máscara, tem, forçosamente, que construir um modo de ser, pensar e agir da personagem que personifica; a pessoa como um ser individual, único e irrepitível; cada actor, quando constrói a sua personagem, fá-lo de acordo com aquilo que considera ser mais correcto, mais essencial, mais exemplificativo dessa personagem; mesmo quando um actor replica uma personagem, esta nunca é igual à original; por último, o actor que veste uma máscara e encarna uma personagem actua num palco, interage com os outros, comunica com o público, isto é, as palavras *prosopon* e *persona* conferem ao conceito “pessoa” uma dimensão relacional.

Estas três dimensões da pessoa que a etimologia da palavra indica – processo de construção, ser individual e ser relacional – acompanharam o conceito de “pessoa” ao longo dos tempos, assumindo diferentes ênfases em cada período histórico.

Não obstante a palavra “pessoa” traduzir a palavra grega *prosopon*, os filósofos gregos nunca se referiram ao conceito “pessoa”. Este tem a sua génese no campo teológico. Segundo Emanuel Sousa (2004, p. 13), “[N]a Sagrada Escritura não aparece o termo pessoa, mas a sua antropologia apresenta os traços e as ideias essenciais que vão caracterizar este conceito”. Este surgiu no século V no seio das reflexões cristãs, com o objectivo de explicar o mistério da Santíssima Trindade, como é que Deus é uno e trino e como é que Jesus Cristo é verdadeiro Deus e verdadeiro Homem.

Na realidade, é possível afirmar que ao termo “pessoa”, utilizado no período do Cristianismo, se associa a dimensão individual, que mencionámos acima, isto é, a palavra “pessoa” exprime o ser uno, indiviso, a singularidade de cada ser. Esta singularidade é enfatizada pela definição de “pessoa” apresentada por Boécio (480-

525). Este autor concebe a pessoa como “[a] substância individual de natureza racional”.

A definição de Boécio estabelece três características fundamentais da “pessoa”: substância, individualidade e racionalidade. Partindo da raiz latina da palavra substância, *sub star*, que significa o que permanece invariavelmente à mudança, podemos afirmar que a definição boeciana expressa a “pessoa” como um ser que existe em si mesmo, por direito próprio. O vocábulo individual utilizado na definição indica que este ser que existe em si mesmo é *indivisun*, uno, completo e diverso dos demais seres. O termo racional explicita que a “pessoa” pertence a uma natureza diferente da dos outros seres vivos natura, a “pessoa” pertence à ordem das substâncias racionais. Em síntese, é legítimo afirmar que Boécio concebe a pessoa como um ser racional único, como substância última distinta dos demais seres racionais.

Na verdade, a concepção de “pessoa” que Boécio apresenta assume um carácter ontológico, na medida em que afirma o ser próprio de cada substância racional.

Na mesma perspectiva ontológica, Tomás de Aquino concebe a “pessoa” como sendo uma forma do ser, como perfeição. Refere Tomás de Aquino, na obra *Summa Teológica (I Pars, 9. 29, a.3)*, que “Pessoa significa aquilo que é o mais perfeito na natureza, isto é, uma substância racional.”

De acordo com a filosofia tomasiana, esta perfeição da “pessoa” decorre do facto de esta ser, em si mesma, um subsistente intelectual. O termo “subsistente” refere-se, neste domínio, à “pessoa” como sujeito singular, que, pela sua racionalidade, acede à ordem espiritual, à qual Tomás de Aquino também designa de intelectual, e realiza maximamente a sua potência de ser.

Na verdade, podemos afirmar que, com Tomás de Aquino, a noção de “pessoa” assume a dimensão ontológica no nível mais elevado: a “pessoa” é “natureza racional subsistente em si”.

Na filosofia tomasiana, o conceito “subsistência”, entendido como existência singular que por si mesmo se descobre e se desenvolve, define a “pessoa” como um ser incomunicável, um ser fechado em si mesmo. É esta incomunicabilidade que torna a “pessoa” um ser único e singular, que a impede de ser tomada por outra pessoa.

Na realidade, tanto Tomás de Aquino como Boécio negam a dimensão relacional na constituição da “pessoa”. A afirmação, respectivamente, da “pessoa” como subsistente e como substância individual das concepções tomasiana e boeciana permitem-nos questionar se ser “pessoa” significa o mesmo que ser “indivíduo”.

“Pessoa” e “indivíduo” são dois conceitos distintos. Ao distinguir “pessoa” de “indivíduo”, Ferrater Mora (1984, p. 2553) refere que

“O termo “indivíduo” aplica-se a uma entidade cuja unidade, ainda que complexa, é definida negativamente: algo ou alguém que não é outro indivíduo. O termo “pessoa” aplica-se a uma unidade definida positivamente e, além disso, com elementos procedentes de si mesma. O indivíduo (se se trata do ser humano) é uma entidade psico-física; a pessoa é uma realidade fundada, desde logo é uma realidade psico-física, mas não redutível, ou não redutível inteiramente a ela. O indivíduo está determinado no seu ser, a pessoa é livre e ainda consiste em ser tal.”

Na verdade, é possível afirmar que o indivíduo reporta à realidade biológica, no caso humano à dimensão psico-física, referindo-se às qualidades biofísicas singulares de cada ser vivo. Apesar de ser “indivíduo”, porque também é uma realidade biológica, psicofísica, a “pessoa” é, porém, mais do que este; ela não é um ser determinado à nascença, é um ser autónomo que se constrói. Assim sendo, a “pessoa”, para além de ser uma categoria ontológica, é também ética.

A dimensão ética da “pessoa”, como ser de liberdade, é introduzida pela primeira vez na história da filosofia por Kant. Este filósofo, na obra *Crítica da Razão Prática*, define a “pessoa” como “[...] liberdade e independência face ao mecanismo de toda a natureza, consideradas ao mesmo tempo como a faculdade de um ser submetido a leis próprias, ou seja, a leis puras práticas estabelecidas pela sua própria razão” (Kant, 1994, p. 103).

Segundo a perspectiva kantiana, a pessoa é o único ser que pode agir livremente e que pode ser responsabilizado por essa acção. Refere Kant (1995, p. 70) que “[...] a pessoa [...] é esse sujeito cujas acções são susceptíveis de imputação. [...] Mas só um agente livre pode ser o autor a quem se imputa uma acção. Quem diz pessoa diz portanto sujeito e liberdade”.

Na filosofia de Kant, a liberdade é um elemento constitutivo da “pessoa”, que a distingue dos demais seres da natureza, que estão submetidos às leis do mundo sensível (*physis*), e que lhe confere dignidade enquanto fim em si mesmo.

“O homem, e, de uma maneira geral, todo o ser racional, existe como um fim e si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. [...] Os seres cuja existência depende não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios, e por isso se chamam coisas, ao

passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos.” (Kant, 1995, p. 65)

A “pessoa” é, portanto, um ser autónomo, capaz de elaborar e de se reger pelas suas próprias leis, um fim em si mesmo e, por isso mesmo, um ser digno de respeito. O conceito de “pessoa” assume um carácter claramente ético que está explicitamente expresso no imperativo kantiano: “[a]ge de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1995, p. 66).

Atendendo a este imperativo, entendemos ser legítimo inferir que, ao contrário do que se verificou com a concepção de “pessoa” de Tomás de Aquino, a “pessoa” não é um ser incomunicável, fechado em si mesmo, mas é um ser que age no mundo, com os outros, e que atende à singularidade dos demais. É este o sentido expresso no imperativo categórico kantiano: “Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em **lei universal da natureza**” (Kant, 1995, p. 59). A acção da “pessoa” não pode atentar contra o bom desenvolvimento das demais “pessoas”.

O imperativo categórico kantiano também nos alerta para outro dos elementos importantes do conceito de “pessoa”: o carácter dinâmico da constituição da “pessoa” e o papel que o valor da responsabilidade desempenha neste processo. Em Kant, o desenvolvimento da “pessoa” não ocorre através de um processo de reflexão introspectivo de si para si mesma, mas através de construção dinâmica. A “pessoa”, porque é racional e independente das leis da natureza, realiza-se no exercício da sua autonomia, na construção das suas leis, na prática das suas acções. Estas devem ser sempre acções responsáveis, no sentido em que devem visar todas as pessoas como fins em si mesmas.

Em síntese, é possível afirmar que a filosofia kantiana apresenta uma concepção de “pessoa” estruturada em três pilares fundamentais, a razão, a autonomia e a responsabilidade, que se constituem como um importante contributo para a assumpção do conceito de “pessoa” como sujeito ético, dinâmico.

Apesar de reconhecermos o importante papel da filosofia kantiana na evolução do conceito de “pessoa”, na afirmação desta como um sujeito ético, importa referir que a ética kantiana sempre se situou num plano formal. Kant concebe a “pessoa” como liberdade, como um ser dinâmico, como ser de acção, mas nunca se compreende como é

que esta acção é desenvolvida no mundo concreto, como é que a pessoa, na sua singularidade, interage com a individualidade dos outros.

Para a compreensão da “pessoa” enquanto ser encarnado no mundo, que vive e actua nele, contribui o legado antropológico e ético da filosofia de Max Scheler⁷

Scheler integra a corrente filosófica da Fenomenologia e, como todos os fenomenólogos, recusa o psicologismo e solipsismo do eu. Isto é, rejeita que o eu se centre e se feche sobre si mesmo, sobre a sua consciência. Para os fenomenólogos, o eu tem de constituir um ser aberto ao mundo, a consciência do eu não é egológica, mas é intencional, é sempre consciência de alguma coisa, é uma consciência encarnada no mundo.

Como defensor da Fenomenologia, Scheler concebe a “pessoa” como um ser aberto ao mundo, como uma unidade de ser concreta, que reúne em si o eu biológico, social, psicológico e epistemológico. É no contacto com o mundo e com os outros que a “pessoa” descobre todos os elementos que contribuem para a construção da sua identidade. A reflexão introspectiva que cada pessoa faz sobre si mesma resulta da interpretação que ela faz dos seus actos nos vários momentos e estados da sua existência. Para Scheler (1955, p. 397), “[...] a pessoa é consciência concreta de”. A consciência é, neste domínio, entendida como o conjunto de todas as suas possíveis classes: cognoscitiva, volitiva e sentimental. Na concepção scheleriana, a “pessoa” é, portanto, um ser que conhece, sente, age voluntariamente no mundo concreto. É pelos seus actos que o ser da pessoa se constrói.

Na verdade, a “pessoa” é, para o filósofo, uma identidade única e dinâmica que se constrói progressivamente através dos seus actos, mas não se esgota nos seus actos singulares (Scheler, 1955). A pessoa tem consciência de si, da sua identidade, mas isso não a impede de se relacionar com os outros.

Na filosofia de Max Scheler, a “pessoa” assume também um carácter ético, expresso na definição da pessoa como ser autónomo e como princípio de solidariedade. O conceito de autonomia scheleriano pressupõe o princípio de “[...] solidariedade moral de todas as pessoas” (Scheler, 1955, p. 497). O filósofo concebe este princípio como uma co-responsabilidade moral, em que cada um reconhece os outros como “pessoas”

⁷ Filósofo alemão (1874-1928) que pretende, a partir da perspectiva fenomenológica, construir um personalismo moral. Para Scheler, a pessoa é um centro de actos intencionais e um centro de valores. Estes não se realizam apenas na pessoa singular, mas numa comunidade de pessoas.

individuais. A co-responsabilidade decorre da auto-responsabilidade e é fundadora da comunidade moral em que a “pessoa” vive.

“A co-responsabilidade [...] é simplesmente e originariamente dada com a auto-responsabilidade e ela pertence à própria essência de uma *comunidade-moral-de-pessoas* em geral; não podemos senão imaginar que ela nasce de actos individuais pelos quais cada pessoa, sob a sua própria responsabilidade, «reconhece» a existência desta comunidade [...]. O que funda a autonomia e a responsabilidade [...] não é a individualidade da pessoa, mas o facto de que todos os indivíduos são identicamente pessoas.” (Scheler, 1955, p. 498)

Atendendo à concepção de autonomia e de responsabilidade de Scheler, podemos afirmar que a “pessoa” é um centro de valores que se realiza e se desenvolve numa comunidade moral, onde cada “pessoa” é igualmente reconhecida na sua identidade, como ser único, distinto. A “pessoa” é, pela sua autonomia e responsabilidade, um ser de relação.

A noção da “pessoa” como ser autónomo de relação consubstancia a filosofia personalista de Emanuel Mounier⁸. O personalismo de Mounier surge como reacção ao colectivismo do século XIX desenvolvido por Hegel e Marx, que defende a alienação da “pessoa” individual à comunidade e, em consequência, a “pessoa” é o que a colectividade a deixa ser. A teoria personalista de Mounier é a mais completa do século XX; para o filósofo o personalismo é “[...] toda a doutrina e toda a civilização que afirma o primado da pessoa sobre as necessidades materiais e sobre os mecanismos colectivos que sustentam o seu desenvolvimento” (Mounier, 1966, p. 72).

O personalismo de Mounier também se insurge contra as concepções individualistas da “pessoa”. Para o filósofo, a “pessoa” não se subjeta à comunidade, mas também não é um ser egológico centrado sobre si mesmo.

Na obra *O Personalismo* (1950), o filósofo menciona que

“O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que instala o indivíduo nas atitudes de isolamento e de defesa (...) a primeira preocupação do individualismo é centrar o indivíduo em si mesmo, a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para o inserir nas perspectivas abertas da pessoa. Estas afirmaram-se muito cedo. O primeiro movimento que o ser humano nos revela na primeira infância é um movimento para outrem.” (Mounier, 2010, p. 38-39)

⁸ Filósofo francês da primeira metade d século XX (1905 – 1950). O seu nome está associado à corrente do personalismo. Para Mounier, a pessoa não é indivíduo e também se não opõe nem se dilui na comunidade, ela é “o centro invisível com o qual tudo está em ligação”.

O personalismo de Mounier afirma a pessoa como um ser superior, como uma realidade que integra a individualidade, mas que a supera. A “pessoa” é um ser de relação, é um ser aberto à comunicação. Refere Mounier (2010, p. 40) que

“[...] a pessoa [...] só existe no movimento para outrem, só por outrem se conhece, só noutrem se encontra. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O *tu*, e nele o *nós*, precede o eu ou pelo menos acompanha-o. [...] Mas a pessoa pelo movimento que a faz ser *expõe-se*. Por isso ela é por natureza comunicável. [...] só existe na medida em que existe para outrem, e no limite, ser pessoa é amar.”

É, portanto, na relação com os outros, primeiramente com os que lhe são próximos e, posteriormente, com todos os outros, que a “pessoa” define a sua singularidade, o seu modo único de ser. No contacto com os outros, a “pessoa” toma conhecimento de novas formas de ser, pensar, agir que, pelo uso da sua autonomia, pode assimilar ou recusar e escolher a sua forma singular de ser.

Para Mounier, a “pessoa”, na sua singularidade, é uma realidade cultural,

“[...] a pessoa é um ser espiritual constituído como tal por uma forma de subsistência e de independência do seu ser; mantém uma subsistência mediante a sua adesão a uma hierarquia de valores, livremente adoptados, assimilados e vividos num compromisso responsável e numa constante conversão; unifica assim toda a actividade na liberdade e a desenvolve [...] a singularidade da sua vocação.” (Mounier, 2010, p. 75-76)

Na verdade, tendo em consideração a concepção personalista de Mounier, podemos, com legitimidade, afirmar que a “pessoa” é um ser de relação que se constrói progressivamente no diálogo e na interacção com o outro.

A concepção da “pessoa” como um ser de relação está bem presente na filosofia contemporânea, nomeadamente na ética de Paul Ricoeur. A opção pela filosofia ricoeuriana para explicitar a “pessoa” como um ser de relação justifica-se pelo facto de, ao contrário de outros filósofos como Emanuel Levinas, não assentar esta relação eu/outro num processo de subordinação do eu face à alteridade e, portanto, nos permitir compreender claramente como é que a “pessoa” e o “outro” são realidade constitutivas.

Influenciado pela fenomenologia e pela hermenêutica, Ricoeur concebe o *eu* a partir do pronome reflexo *si*. Esta concepção ricoeuriana do *eu* como um *si* não é um mero floreado linguístico, este *si* é um eu aberto ao mundo e os outros que se desenvolve através de um processo de mediação que faz de *si* mesmo, da narrativa da sua vida e do papel e relacionamento que mantém com os outros enquanto ser vivente.

A pessoa, enquanto “si” mediatizado, consiste de um sujeito cultural. O “si” humano constrói-se ao longo de uma vida inteira através das suas acções; estas são sempre consubstanciadas pelo espaço, pelo tempo, pelo mundo cultural que o rodeia.

Na filosofia ricoeuriana, a construção da pessoa ocorre sempre num processo dialógico e dialéctico do eu com a alteridade. O outro encontra-se sempre implicado, quer como agente beneficiário, quer como sofredor da acção do eu. Pela sua acção e pela história da sua vida, o *si* desenvolve uma determinada identidade que lhe é dada a conhecer pelo outro, pelo conhecimento e pelas expectativas que este último deposita no eu e na sua acção. Refere Ricoeur, na obra *Soi Même comme un Autre*, que a

“[...] conservação do si, é para a pessoa a forma dela se comportar que o outro conta com ela. Porque qualquer um conta comigo, eu sou *capaz* das minhas acções perante o outro. O termo responsabilidade reúne duas significações: contar com ... ser capaz de ... Ela as reúne, e acrescenta a ideia *de uma resposta* à questão: «Quem és tu?», colocada pelo outro que me requer.” (Ricoeur, 1990, p. 195)

A construção da pessoa na filosofia ricoeuriana ocorre na relação eu/alteridade, suportada pelo valor da responsabilidade. Esta é, neste domínio, concebida no duplo sentido: como reconhecimento da autonomia do próprio eu, eu enquanto ser capaz de agir e decidir conscientemente, ser imputado pelas suas acções, e como assumpção de um ser aberto ao outro, que responde ao seu apelo, à sua vulnerabilidade. Através desta resposta, a pessoa auto define-se, vai conhecendo quem é e, ao mesmo tempo, vai concebendo o outro como igual a si e vai concedendo espaços para que se realize como pessoa. Ou seja, vai permitindo que a humanidade seja uma “macro pessoa” que se desenvolve e se afirma numa relação concertada e dialógica de pessoas individuais com vontade e interesses próprios.

A noção de pessoa ricoeuriana assume um carácter eminentemente ético e social, que se expressa na célebre frase “[...] viver bem com e pelos outros nas instituições justas”.

Na filosofia de Ricoeur, a pessoa se constrói com base em três patamares de complexidade crescente: a estima de si, a solicitude (outros que lhe são próximos) e as instituições justas (todos os outros, sem rosto, terceiros).

Para Ricoeur, a “estima de si” não é sinónimo de estima de mim, ou seja, da manifestação egológica dos meus desejos, sobrepondo-os aos dos demais. O si, ao ser resultado de um processo de mediação, já inclui o olhar do outro que o ajuda a

compreender-se a si mesmo e que lhe exige responsabilidade, no duplo sentido de que falámos há pouco. Nestes termos, falar em estima de si consiste em desejar e valorizar o que é importante para a sua vida com os outros. É neste sentido que Ricoeur se refere à estima de si e à solicitude como duas realidades co-originárias e co-existentes.

A solicitude ricoeuriana retoma a noção aristotélica de *philateia*⁹ e define-se como a capacidade de viver em conjunto, ou, mais especificamente, como o sentimento de mutualidade e de reciprocidade que o viver com o outro suscita. Esta reciprocidade expressa pela solicitude exige, para que a vida em comum seja boa, a presença da igualdade entre o si e o outro.

As relações interpessoais só podem ser de qualidade quando os sujeitos que as constituem procuram na diferença e na diversidade a igualdade. Nestas condições, a solicitude e a amizade deixam de estar confinadas aos sentimentos de afeição para ocupar um papel com a acção importante no domínio da ética. É na e pela relação com os outros que, na perspectiva ricoeuriana, a pessoa se desenvolve, pois é no apoio e na resposta recíproca e solícita de si ao outro, perante as suas vulnerabilidades e necessidades, que cada um sente coragem para prosseguir firmemente com a narrativa da sua vida. Este apoio recíproco si/outro consubstancia-se na afirmação “[...] tu também és capaz de qualquer coisa no mundo, de agir por razões, de hierarquizar as tuas preferências, de estimar os fins da tua acção e, isto fazendo, de te estimar a ti mesmo, como eu me estimo a mim-mesmo” (Ricoeur, 1990, p. 226).

A relação de reciprocidade si/outro não se restringe aos amigos e aos rostos que lhe são próximos, mas estende-se a todos os outros que vivem e actuam no mundo. A pessoa vive numa determinada comunidade histórica, que Ricoeur designa de instituições. Estas são entendidas como a estrutura do viver em conjunto, segundo costumes e ideais comuns e sob a égide da justiça.

Nas instituições, a justiça ocupa o lugar que a igualdade assume nas relações interpessoais e na solicitude. A presença da justiça nas instituições justifica-se pelo facto de aquela “apresentar traços éticos que não estão contidos na solicitude” (Ricoeur, 1990, p. 227), traços esses que são indispensáveis para manter a coesão entre o si e todos os outros (terceiros), que não estão face-a-face.

⁹ O conceito de amizade em Aristóteles constrói-se na transição entre o querer uma vida boa, do homem singular, e a justiça, entendida como virtude de carácter político que zela pela pluralidade dos desejos do homem.

Conjuntamente com a responsabilidade, a justiça afirma-se, na filosofia ricoeuriana, como um valor supremo que norteia o processo de desenvolvimento do si e da pessoa, enquanto categoria ética. Ricoeur concebe as instituições justas como o terceiro patamar de construção da pessoa e fá-lo porque compreende que, ao reconhecer que os outros têm os mesmos direitos que o si, está, ao nível abstracto, a estabelecer um face-a-face com a alteridade, está a permitir-lhe que esta tenha os mesmos espaços e as mesmas oportunidades para se desenvolver. Na realidade, podemos afirmar que a justiça, enquanto valor estruturante da vida em comunidade, vem colocar fim a um possível estado de guerra suscitado pelo desejo irracional e vem permitir a criação e o desenvolvimento de uma vontade racional, que procura o bom senso essencial à vida em comum.

A assumpção das instituições justas como a etapa mais complexa do desenvolvimento do si também nos alerta para a questão de que a pessoa não pode, efectivamente, ser sem os outros: é pelo reconhecimento do outro como um igual a si em direitos e em deveres e pela atenção recíproca às suas vulnerabilidades que cada si tem criadas as condições para o seu pleno desenvolvimento, num ambiente de paz e de bom senso, guiado por um *ethos*¹⁰ que partilha de comum acordo com os outros.

Contrariamente ao que possa pensar-se, a afirmação de que cada pessoa só é com e pelos outros não significa dizer-se que a identidade de cada um se dilui no colectivo; o que ela nos indica é que esta se constrói num processo construtivo e dinâmico em que o outro desempenha um papel fundamental, porque, ao ser, deixa que todos os outros sejam. A filosofia ricoeuriana dá-nos uma grande lição sobre a pessoa; esta não é indivíduo, ser isolado do mundo, mas é um si em interacção e diálogo constantes, que trabalha em prol da criação de espaços onde todos possam ser. A criação destes espaços passa pela organização e reorganização permanente de um *ethos* comum, onde todos se possam reconhecer a si mesmos como pessoas e como membros de uma determinada comunidade.

¹⁰ A palavra grega *ethos*, que está na origem do termo ética, designa, neste domínio, o conjunto de valores, regras, costumes comuns de uma determinada comunidade.

2.1.2. A Pessoa na sua dimensão comunitária

A clarificação dos conceitos *pessoa* e *indivíduo* e a afirmação da pessoa como um ser único que se constrói através das relações interpessoais, leva-nos a reconhecer que a pessoa, ao contrário do indivíduo que é um ser solipsista e incomunicável, só pode ser em sociedade. É na relação com e pelos outros que cada pessoa vai progressivamente desenvolver a sua potência de ser, quer fisicamente, no sentido em que, nas primeiras infâncias, necessita do outro que lhe presta os cuidados mais básicos de sobrevivência, quer no sentido ético-moral e cultural, na medida em que são os outros que lhe promovem o processo de socialização e aculturação que lhe permitem integrar-se na sociedade.

É verdade que todo o homem nasce numa determinada sociedade; no entanto, isto não significa que, à partida, lhe seja assegurado um sentimento de pertença. O homem é um ser imaturo, tanto na sua dimensão bio-fisiológica como na sua dimensão social. É no contacto com o meio social e pelas relações interpessoais que a pessoa vai progressivamente construindo o seu processo identitário, pelo desenvolvimento e complexificação crescente da sua racionalidade e da sua autonomia. Na verdade, é legítimo afirmar-se que a pessoa é o que os outros o auxiliam a ser. O auxílio da alteridade no desenvolvimento da pessoa expressa-se no acto educativo, quer este seja formal ou informal. Isto é, quer o acto educativo ocorra de forma espontânea, no seio da família que ensina às crianças as primeiras formas de subsistência física, os mais simples modos de ser e de se relacionar com os outros, os principais valores; quer o acto educativo ocorra de uma forma organizada e sistematizada, nas instituições de ensino que, em cooperação com o trabalho das famílias, transmitem todo o legado cultural e axiológico que permitirá o progressivo desenvolvimento da criança como um ser autónomo, tanto na sua dimensão singular como na relação com os outros.

A afirmação desta relação intrínseca e indissociável entre a sociedade e o desenvolvimento da pessoa é tão antiga como o Homem. Não nos podemos esquecer que, na Grécia Antiga, Aristóteles definia o homem como animal político, como ser que vive e age na *polis*, e que, neste período, a educação, *paideia*, era concebida como um processo global de desenvolvimento do homem, como a “[...] identidade espiritual de um povo, vivida através dos ideais partilhados e realizada através das obras construídas” (Patrão-Neves, 1998b, p. 87). Na Grécia Antiga, como vimos anteriormente, o processo educativo era “[...] sinónimo de construção de vida activa na *polis*, a qual se

consubstanciava numa busca activa da verdade, do saber, posto ao serviço do bem comum” (Fernandes, 2004, p. 52).

Não obstante reconhecermos a antiguidade da relação entre a educação e a sociedade, no século XIX esta relação assume um sentido ainda mais radical. Émile Durkheim, sociólogo da segunda metade do século XIX e início do século XX, concebe a educação como sinónimo de socialização. Para o sociólogo, educar consiste num processo social que é desenvolvido pela sociedade com o intuito de formar o indivíduo enquanto membro vivente e integrante de uma determinada comunidade. A educação é, na perspectiva durkheimiana, o processo através do qual se transmite todo o legado axiológico, moral e sociocultural que permite a plena integração do jovem na sociedade em que vive. É neste sentido que se compreende a celebre definição durkheimiana de educação como sendo, “[...] a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social” (Durkheim, 1984, p. 17).

À semelhança dos autores que defendem a educação como um processo de personalização, como um meio que ajuda ao nascimento de uma segunda natureza singular e pessoal do homem, Durkheim preconiza a educação como um instrumento ao serviço do segundo nascimento do homem, o nascimento social. O sociólogo concebe o homem como um ser de duas dimensões: a individual, que comporta todos os estados mentais da vida do indivíduo; e a social, que se refere ao conjunto de ideias, sentimentos, hábitos, regras e normas que expressam a vida do homem em grupo. A educação é responsável pelo desenvolvimento desta dimensão social do homem, é a ela que cabe a árdua tarefa de suplantar o ser egoísta, a-social e imoral por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Para Durkheim, toda a educação é moral, no sentido em que é através dela que se transmitem as regras, as normas, os valores e os costumes de uma determinada sociedade.

Segundo a concepção durkheimiana, a sociedade é instituidora da consciência pessoal, entendida, neste domínio, num sentido lato, que inclui as dimensões sócio-afectiva, emocional e moral do indivíduo, “[...] é a sociedade que nos afasta de nós mesmos, que nos obriga a contarmos com os outros interesses além dos nossos; foi ela que nos ensinou a dominar os nossos instintos, a legislar acerca dos mesmos” (Durkheim, 1984, p. 22).

Na realidade, consideramos legítimo afirmar que concepção sociológica de educação apresentada por Durkheim privilegia o desenvolvimento da pessoa na sua dimensão comunitária, como aquela que age e vive com os outros. É nas relações

interpessoais e pela educação que a pessoa, progressivamente, abandona a sua dimensão egocêntrica, que caracteriza o seu estado inicial à nascença. Assim, entendemos que é possível conceber que, na teoria sociológica durkheimiana, é na educação, enquanto processo de socialização, que o indivíduo dá lugar à pessoa. Na verdade, podemos afirmar que é na sociedade e pela educação, na abertura do eu ao outro que esta promove, que a pessoa se realiza e constrói progressivamente a sua identidade. De acordo Durkheim (1984, p. 21), “[...] o homem só é homem por viver em sociedade”.

A sociedade, ao permitir a abertura do indivíduo ao outro, segundo Durkheim, também permite o desenvolvimento da consciência intelectual, na medida em que provoca o interesse pelo saber, pelo compreender os meandros do tecido social, ou seja, leva o homem à descoberta da ciência.

À primeira vista, esta concepção durkheimiana de sociedade enquanto instituidora da pessoa comunitária sugere-nos que o desenvolvimento desta ocorre através de um processo de construção autónomo, a partir do “pensamento reflectido” de cada um na tentativa de responder às dificuldades e às carências sociais. No entanto, o que se verifica nas teorias sociológicas de Durkheim é que a pessoa, ao contrário do que preconiza Kant, não pode gozar de autonomia da vontade, isto é, não pode deliberar as leis da sua sociedade. O homem só pode ser o que a sociedade determinar que ele seja, é esta que molda a sua personalidade, que define os valores, as normas as regras que a devem suportar. A participação do homem na sua sociedade é muito reduzida, a sua acção é muito passiva, pois

“[...] a moral do nosso tempo já está fixada no momento em que nascemos, [...] as mudanças que sofre no curso de uma existência individual [...] são infinitamente restritas. Não podemos de deixar de reconhecer que, ainda que a regra moral seja uma obra colectiva, a recebemos em maior medida que a fazemos.” (Durkheim, 1984, pp. 102-103)

Neste domínio, a educação, enquanto processo de socialização, é entendida como um processo de instrução e transmissão dos valores e da moral colectiva produzida pela sociedade. Durkheim (1984, pp. 96-97) concebe a moral como

“[...] o dever é a moral na medida em que ordena; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque é uma autoridade e só por essa razão. [...] A moral apresenta-se-nos como [...] uma legislação imperativa que exige a nossa completa obediência.”

Assim, a educação, enquanto meio que promove a instrução moral, é um processo que forma e subjugua a pessoa à sociedade, não é uma forma de promover o desenvolvimento da pessoa como ser autónomo, nem de preparar o homem para a hermenêutica do real sociocultural e para a recriação do seu quadro axiológico e moral.

Não obstante reconhecermos que a concepção de educação como socialização que Durkheim nos apresenta é bastante restritiva, uma vez que é imposta à pessoa e fá-la perder-se no todo colectivo, compreendemos também que ela constituiu um importante marco na reflexão sobre a função da educação e sobre a participação desta no desenvolvimento da pessoa na sua dimensão singular e comunitária.

Na realidade, e apresentando as devidas reservas face à radicalidade da teoria sociológica de Durkheim, podemos afirmar que este autor nos alerta para um aspecto muito importante a ter em consideração no domínio educativo: a educação é sempre um processo de socialização, no sentido em que formar a pessoa na sua dimensão comunitária, visando a sua integração na sociedade – e, no início, esse processo deve ser heterónomo –, deve consistir na imposição externa de conhecimentos e regras sociais das “gerações adultas às gerações mais novas”, pois não se pode discutir, reflectir e construir a partir do vazio, do não saber. Assim, consideramos que a crítica à teoria durkheimiana se deve centrar no facto de não aceitar que, após a aquisição de algum conhecimento, o homem possa caminhar para a autonomia, possa construir gradualmente, e em interacção com o seu meio, o conhecimento progressivo e cada vez mais complexo da sua sociedade e das relações interpessoais que a constituem.

É legítimo que, na fase inicial da sua vida, a pessoa não esteja preparada para agir no mundo, para compreender a necessidade e a pertinência das leis e das convenções sociais. No entanto, após um processo inicial de desenvolvimento da consciência moral, a pessoa é capaz de desenvolver progressivamente a autonomia do raciocínio moral e compreender a importância dos outros no desenvolvimento da sua identidade pessoal.

Na verdade, consideramos que a sociedade é um elemento crucial no desenvolvimento do ser humano; porém, temos dificuldade em conceber que, no meio social, o homem seja apenas mais uma peça do “puzzle comunitário” e não um elemento activo capaz de criar e recriar o quadro axiológico e cultural da sua sociedade.

Assim sendo, entendemos que a educação, enquanto processo de socialização, não se pode restringir, tal como o defendia Durkheim, à transmissão e imposição do espírito de disciplina e das normas e regras de uma sociedade que é em “[...] tudo superior a nós, que nos penetra” (Durkheim, 2002, p. 98).

O processo educativo, enquanto meio que promove a integração do indivíduo na sociedade e o seu reconhecimento como membro desta, não pode cingir-se à transmissão do legado cultural, mas deve promover na pessoa o progressivo desenvolvimento de capacidades que lhe permitam o conhecimento e a interpretação mais complexa do real.

Neste sentido, consideramos ser mais pertinente a concepção de educação e de relação pessoa/sociedade de John Dewey, filósofo da educação contemporâneo de Durkheim.

Dewey, à semelhança de Durkheim, reconhece que o homem não nasce sozinho, nasce com o outro que o cuida, protege, lhe dá a conhecer o mundo. Sem o outro, o homem nada pode ser. Como refere John Dewey,

“O indivíduo isolado não é nada, só em e pela absorção dos objectivos políticos e pelo sentido das instituições organizadas é que alcança a sua verdadeira personalidade. O que parece ser a sua subordinação à autoridade política e a exigência dos seus sacrifícios face aos mandatos dos seus superiores não é na realidade senão a sua assimilação da razão objectiva manifesta no Estado, ou seja, o único caminho pelo qual ele chega a ser verdadeiramente racional.” (Dewey, 2001, p. 88)

É na relação que estabelece com os outros em sociedade e através do processo educativo, enquanto processo de “cuidado” social, que a pessoa vai progressivamente definindo objectivos, interpretando os sentidos da vida social, vai compreendendo o espaço que pretende ocupar nesta e delineando o significado do seu projecto existencial.

Assim sendo, o homem não pode ser apenas mais uma peça na engrenagem social. A sociedade deve ser um meio que promove, através do conjunto de relações interpessoais que a constituem, o desenvolvimento progressivo da racionalidade e da autonomia da pessoa e que, conseqüentemente, o prepara para ser um membro socialmente activo.

É através do processo educativo, tanto formal como informal, que se prepara a pessoa para ser esse membro social activo. No entanto, esse processo educativo não pode consistir num espaço que, à semelhança do que define a perspectiva sociológica durkheimiana, constrange e aliena a pessoa às convenções sociais. A educação deve ser um meio que promove o desenvolvimento da pessoa. Este desenvolvimento deve ser concebido, à luz do que define Dewey (2001, p. 53), “[...] não como um crescimento

contínuo, mas como o desdobramento de poderes latentes face a um objectivo definido. O objectivo concebe-se como complemento, como perfeição”.

Assim sendo, o processo educativo não pode ser concebido apenas como um processo de transmissão do legado sociocultural, mas deve ser compreendido como “[...] um processo de reorganização, reconstrução e transformação contínuas” (Dewey, 2001, p. 53).

A educação deve ser entendida como um processo construtivo que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e moral que permita ao homem a aquisição de competências de aprendizagem que facultem o conhecimento, a compreensão e a reconceptualização do real.

O processo de socialização que a educação se compromete a desenvolver não pode resultar na endoutrinação e na inculcação moral, pois, se assim o for, estará a acalentar a reprodução de modos de ser, pensar e agir que, para além de reduzirem o homem à pura passividade, são desadequados à contínua construção da identidade singular de cada um no seio da sua comunidade e ao desenvolvimento do *ethos* identitário desta. Uma educação que se assume como um processo de imposição de regras e normas de uma determinada sociedade está a condená-la à sua dissolução, no sentido em que não prepara os membros sociais para uma hermenêutica crítica do real, que lhes permita estabelecer espaços de abertura e diálogo com diferentes formas de ser e pensar socialmente.

Uma sociedade que se fecha sobre si mesma torna-se obsoleta, porque não está preparada para comunicar com as outras, não consegue compreender nem resolver os problemas que surgem de fora e que são fruto da evolução global da organização social. E não consegue resolver esses problemas porque não preparou, não socializou os membros que a constituem para analisarem, compreenderem, reflectirem e encontrarem soluções para os novos desafios, apenas os transmitiu e os constrangeu a cumprirem as antigas normas sociais.

Na verdade, consideramos que uma sociedade fechada é uma sociedade que concebe a dimensão comunitária da pessoa como algo que lhe é imposto de fora e que, por isso, promove um processo educativo que se consubstancia no adestramento das normas e dos modos de ser sociais.

Este tipo de sociedades não promove o desenvolvimento de pessoas mas de indivíduos comunitários, entendidos como seres passivos, centrados sobre os preceitos e os princípios da sua comunidade. Na realidade, entendemos que os indivíduos

comunitários, ao contrário da pessoa na sua dimensão comunitária, não se desenvolvem, crescem. O crescimento é um processo natural de todos os seres vivos, animais ou plantas, e em cada etapa do crescimento cada ser apresenta uma forma mais complexa de ser. Ao contrário do crescimento, que é considerado um processo espontâneo, o desenvolvimento resulta de uma construção, desenvolver (des + envolver = negar o que envolve) significa potenciar competências ou potencialidades que estavam latentes. Desenvolver implica, portanto, um processo permanente de interacção entre quem pretende promover o desenvolvimento e quem efectivamente se desenvolve; este último não é um mero espectador do processo de desenvolvimento, é alguém que se constrói no diálogo com o meio e com o outro.

Consubstanciando o nosso raciocínio na concepção desenvolvimental de Piaget¹¹, afirmamos que a pessoa desenvolvida é alguém que, num processo de interacção permanente, assimila conhecimento e se adapta a ele, interpretando-o, dando-lhe novos sentidos e, através destes, formando novas formas de ser e de pensar. O crescimento como processo espontâneo é algo que, desde que sejam cumpridos os cuidados mínimos em termos biofisiológicos e psicossociais, ocorre naturalmente, sem necessitar de um procedimento construtivo. A pessoa mais madura tem maior capacidade para apreender o maior número de conhecimentos e regras.

Em síntese, podemos afirmar que o crescimento implica um processo natural e apático de apreensão do conhecimento e das convenções sociais. O desenvolvimento pressupõe o conhecimento como um processo activo de construção e envolve um crescente grau de autonomia e reflexividade.

Assim, a pessoa, na sua dimensão comunitária, é um ser que se desenvolve, é aquela que não se subordina à sociedade, mas que coloca a sua dimensão singular em diálogo com os outros no seio da sua comunidade. A pessoa constrói a sua identidade num tecido de relações interpessoais, onde todas as pessoas são participantes activos e se reconhecem mutuamente como tal.

¹¹ De acordo com a epistemologia genética de Piaget, o homem, ao longo da sua vida, passa por várias etapas de desenvolvimento. Este ocorre através de um processo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. O homem assimila os dados que obtém do exterior, mas como não é um “balde vazio”, já tem uma estrutura mental, à qual precisa de adaptar os novos dados assimilados. Este processo indica que o ser humano tem um papel activo na construção do seu conhecimento. Tudo o que o homem aprende recebe influências do conhecimento já adquirido. As teorias de Piaget sobre o desenvolvimento psicológico influenciaram alguns filósofos, entre eles, o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas e a sua Teoria da Acção Comunicativa.

É nesta linha de orientação que Jürgen Habermas, na Teoria do Agir Comunicacional e na Ética do Discurso, concebe a pessoa na sua dimensão comunitária. Segundo o filósofo (1999), a pessoa só pode formar a sua identidade através de um processo de reconhecimento mútuo no âmago de um conjunto de relações comunicativas. Para Habermas, a identidade singular e a identidade comunitária são duas faces da mesma moeda, são duas realidades que se desenvolvem concomitantemente.

Este processo de concomitância entre o desenvolvimento da identidade singular e comunitária não se reporta apenas à identidade comunitária da pessoa particular, mas à identidade da comunidade enquanto espaço temporal e cultural onde vive um conjunto de pessoas. Neste sentido, e ao contrário do que verificamos na concepção durkheimiana de pessoa comunitária, cada pessoa em particular é um membro activo, não só na construção da sua identidade, mas também da identidade axiológica e cultural do espaço comunitário a que pertence.

Para Habermas (1999, p. 69),

“[...] a identidade do indivíduo e a da colectividade a que ele pertence nascem e preservam-se em simultâneo. À medida que a individuação avança, mais o sujeito particular se envolve numa rede cada vez mais densa, e ao mesmo tempo mais subtil, de dependências recíprocas e de necessidades expostas de protecção. A pessoa só forma [...] um centro de interioridade, na medida em que, a um mesmo tempo, se expõe às relações interpessoais estabelecidas ao nível da comunicação. Assim se explicam os riscos e a fragilidade crónica de uma identidade susceptível. E as morais são precisamente moldadas à sua protecção.”

Na realidade, consideramos que a constituição da identidade comunitária consiste na afirmação da pessoa como categoria ética e como agente moral. Entenda-se a pessoa como categoria ética, à luz do que defende M. Patrão-Neves (2001, pp. 48-49), como “[...] o ser espiritual individualizado. [...] a Pessoa como categoria ética responde a uma exigência do plano do agir (de uma acção que não está mais determinada pela natureza, mas de que o Homem é o autor) e constitui o corolário do desenvolvimento antropológico, constituindo a essência ou especificidade do ser Homem.” Concebe-se a pessoa comunitária como um agente moral, no sentido em que, no tecido de relações que estabelece com o outro, e no reconhecimento deste como igual a si mesmo, estabelece um conjunto de normas de acção que medeiam as relações intersubjectivas e

garantem a preservação da identidade de cada pessoa e do seu “universo comum” (Habermas, 1999).

A moral funciona, neste domínio, como a rede de suporte das relações interpessoais e como a garantia de desenvolvimento e de construção da identidade da pessoa, na sua dimensão singular e comunitária.

A perspectiva moral habermassiana não concebe a pessoa, na sua dimensão comunitária, como um ser constrangido às regras morais da sociedade em que vive, mas é entendida como princípios de equilíbrio da acção comunicativa. A moral funciona como o fiel da balança no processo comunicativo que suporta as relações intersubjectivas e em que todos os intervenientes na acção comunicativa se reconhecem reciprocamente como “[...] sujeitos responsáveis capazes de orientarem a sua acção por pretensões de validade” (Habermas, 1999, p. 96).

Neste sentido, a moral é entendida, não como uma imposição externa da sociedade à pessoa, mas como meio que garante o diálogo intersubjectivo entre todos os membros sociais e apoia o desenvolvimento da identidade da pessoa na relação com o outro.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que a pessoa, na sua dimensão comunitária, é um agente moral, no sentido em que o concebe a filosofia comunitarista de Charles Taylor (1998), como aquele que avalia e interpreta as acções individuais que constituem a vida colectiva de uma comunidade, tendo em conta os fins morais em que essas acções se incorporam.

Assim, a construção da identidade de cada pessoa constrói-se na comunidade, na medida em que a pessoa interpreta e traduz as “fontes morais” dessa comunidade e, partir dessa interpretação, toma uma posição, elabora uma resposta aos diversos desafios da vida.

Para Taylor, a identidade é um processo de construção, na qual cada pessoa, na sua dimensão singular, assume um papel activo face ao *background* social em vive. A comunidade não é um espaço de imposição moral, é um “horizonte de sentidos” que a pessoa interpreta e partir do qual elege e justifica o seu modo de ser e de agir. É neste sentido que Taylor, (1998, p. 46) concebe a identidade, como

“[...] o horizonte no interior do qual eu tomo a minha posição. A minha identidade define-se pelo compromisso e pela identificação que proporcionam o horizonte dentro do qual eu intento determinar, caso a caso, o que é bom, valioso, o que se deve fazer, o que eu aprovo ou o que eu me oponho.”

Em síntese, é possível afirmar que, na perspectiva tayloriana, a pessoa constitui a sua identidade a partir da interpretação e dos sentidos que atribui ao tecido de relações interpessoais que compõem a comunidade e do quadro moral que a suporta. Neste processo de compreensão da realidade comunitária, a pessoa não constrói apenas a sua identidade individual isoladamente, mas num processo dialógico com os outros, que o reconhecem como um ser digno de respeito como eles. Afirma Taylor (2002, p. 81) que “[a] minha própria identidade depende de modo crucial da minha relação dialógica com os outros”.

Nesta relação dialógica, em que todos contribuem para a construção da identidade singular de cada pessoa, também se (re)define a identidade colectiva da comunidade. O reconhecimento do outro como um ser digno de respeito, que merece uma vida de qualidade, estimula a hermenêutica do quadro sociomoral da comunidade, a reflexão se, de facto, este é o que melhor garante a vida digna de todos os membros comunitários face às novas exigências e aos novos desafios que vão surgindo e a reconstrução desse quadro em função das novas necessidades.

Em síntese, é possível afirmar que o diálogo que se estabelece entre a dimensão singular e a dimensão comunitária da pessoa exige que esta seja um centro dinâmico de construção e um elemento social activo, capaz de garantir a progressiva construção da identidade individual e colectiva dos membros da sua comunidade.

2.1.3. O Cidadão

A pessoa só se pode efectivamente realizar, só pode desenvolver o seu percurso identitário, através da interacção e do diálogo permanente entre a sua dimensão individual e a sua dimensão social. Tal como vimos anteriormente, é na e pela relação com o outro que a pessoa se afirma, enquanto categoria ética. A pessoa desenvolve-se, como ser progressivamente racional, autónomo, responsável, através da sua acção com e pelos outros, criando, juntamente com estes, que lhe são contemporâneos, as condições para que todos possam ser e para que as gerações vindouras também sejam.

Na verdade, o desenvolvimento da personalidade resulta da interacção colectiva do eu com o outro em sociedade. Este processo de interacção colectiva caracteriza-se pela participação activa do eu que, de acordo com as suas disposições biológicas e

psico-sociais, intervém com os outros e com o meio, assimila e reconstrói o conhecimento necessário à formação da sua identidade. Trata-se, na verdade, de um processo bilateral de interacção eu/outro: o papel activo que o eu desempenha é estimulado pelo outro que o cuida, o educa e lhe transmite o legado axiológico e cultural que lhe serve de rede de apoio na progressiva construção da identidade de cada eu.

De facto, entre a identidade singular de cada pessoa e a identidade cultural da sociedade em que aquela se desenvolve existe uma relação dialéctica. Se, por um lado, o eu pessoal se recria através da sua acção na comunidade, por outro, a identidade desta, os seus valores, as suas normas e os seus costumes reconstroem-se e ganham novos sentidos através da acção individual de cada um dos seus membros.

A sociedade pode ser concebida como uma “pessoa colectiva”, como o conjunto de pessoas singulares que, no exercício da sua racionalidade, da sua autonomia, da sua responsabilidade, e pela negociação entre si dos valores, princípios, normas, leis que devem sustentar a vida em comum, actualizam a sua potência de ser. A relação intrínseca e indissociável que existe entre a pessoa e a comunidade permite-nos afirmar que ser pessoa é ser cidadão. Ferreira Patrício refere, numa entrevista publicada por Maria Teresa Santos e Luís Sebastião (2006, p. 1999), que “Ser pessoa é ser com-pessoa ou pessoa-com, em que o “com” assinala a presença, a necessidade, apelo do outro e orientação para o outro. A pessoa autêntica e plena é pois [...] portadora da dimensão da cidadania”.

O cidadão é expressão efectiva da pessoa enquanto unicidade dinâmica do eu na sua dimensão singular e do eu na sua dimensão comunitária. A afirmação do cidadão como modo de ser mais completo e essencial da pessoa tem percorrido toda a história da filosofia. Aristóteles, ao definir o homem como um animal político, *zoon politikón*, como aquele que participa na *polis*, já evidencia a importância da cidadania no processo de perfeição do homem e afirma o cidadão como o modo próprio de este ser e de actualizar a sua potência. Como afirma Maria de Fátima Fernandes (2004, p. 53), na filosofia aristotélica,

“[...] a cidadania [é] tão fundante da hominização como o corpo e a razão. [...] na sua emergência ôntica, o homem traz consigo a cidadania racional e política. [...] O homem despojado da cidadania está abaixo da sua condição. [...] Cidadania, no pensamento de Aristóteles, ultrapassa as meras relações entre governantes e governados. É condição ontológica do homem.”

No contexto histórico, na civilização romana, onde etimologicamente surge palavra “cidadão”, *civis*, este é definido como a afirmação plena do homem. O termo latino *civis* designa o cidadão como aquele que é membro da cidade e tem direitos e deveres nesta. Mais do que a palavra, à origem latina vai buscar-se a ideologia romana de participação na cidade, do cidadão como sendo aquele que outorga direitos e deveres em sociedade. Claro que estes direitos e deveres não eram distribuídos equitativamente. Como é do conhecimento comum, até à Revolução Francesa (1789), os direitos e deveres do cidadão eram definidos de acordo com a hierarquia social estabelecida.

Com Rousseau, grande inspirador da Revolução Francesa, a cidadania assume uma dimensão jurídica. A cidadania representa a passagem do estado de natureza, das vontades particulares do indivíduo, à sociedade civil, vontade geral. Rousseau concebe a vontade geral como o reconhecimento das vontades individuais. Assim sendo, é legítimo afirmar-se que o pacto social rousseauiano consiste na constituição de um “quadro moral” em que a pessoa, na sua dimensão singular (vontade particular), dá lugar ao cidadão (vontade geral); e em que este é concebido como um ser livre que faz e obedece às próprias leis, tendo em vista um Estado de paz e de felicidade. Segundo Michael Walzer (1996, p. 11), na filosofia de Rousseau, “[...] a república só pode ter sucesso se cada cidadão encontrar a boa proporção da sua felicidade tanto em público como na actividade privada. Para ele perseguir a felicidade terá de servir as fortes estruturas da responsabilidade civil”.

Entenda-se esta responsabilidade civil como a necessidade que o homem tem de se “despir” da sua liberdade natural, que lhe confere um poder ilimitado, e se investir da liberdade positiva ou moral, que reúne a vontade de todos os outros e os reconhece como iguais. Neste sentido, na concepção de Rousseau, as leis são concebidas como garante de igualdade, como meio que permite a todos os homens exercerem a sua liberdade atendendo ao facto de que os outros também são livres. Na verdade, é possível afirmar-se que na concepção de cidadão rousseauiana já se encontram indícios da unidade dinâmica do eu individual e comunitário que as teorias comunitaristas do século XX referem.

No geral, as teorias comunitaristas concebem a cidadania como o espaço em que cada pessoa constrói, pelo diálogo que mantém com os outros, a sua identidade e se reconhece como dignidade universal.

De acordo com Charles Taylor (2002), o conceito de dignidade universal representa a aniquilação do conceito de honra utilizado na época senhorial. Neste

período, a identidade de cada pessoa era marcada pela posição que esta ocupava na hierarquia social, pelo papel que nela representava.

Neste momento, com as sociedades democráticas, o que se verifica é que a identidade de cada pessoa necessita de reconhecimento, não no sentido de uma categoria social pré-estabelecida, mas como afirmação da igualdade entre todos os membros de uma sociedade. Isto é, a identidade de cada eu necessita de ser “autenticada” pelo conjunto de todos os eus. Charles Taylor (2002, p. 81) refere que a descoberta da

“[...] minha identidade por si mesma não significa que eu a elabore isoladamente, mas que a negocie por meio do diálogo em parte aberto, em parte introspectivo, com os outros. Esta é a razão pela qual o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada desde o interior outorga uma importância nova e crucial de reconhecimento. A minha própria identidade depende de modo crucial da minha relação dialógica com os outros.”

Na verdade, é legítimo afirmar-se que a identidade de cada pessoa se constrói num tecido de relações intersubjectivas, no diálogo eu/outro e no reconhecimento da alteridade. A construção da identidade pessoal “[...] inclui o reconhecimento universal da diferença, nas formas em que estas resultem pertinentes para a identidade” (Taylor, 2002, p. 84).

O “reconhecimento da diferença” que Taylor refere não se cinge à aceitação da diferença pela diferença, mas ao reconhecimento de determinadas características da pessoa que “têm valor”. A aceitação do outro como diferente deve consubstanciar-se num conjunto de princípios universais, como seja o reconhecimento do outro como um ser autónomo, responsável, que é em si mesmo um fim.

O desenvolvimento do cidadão deve, portanto, assentar num processo ético, aquilo a que Habermas designa por ética discursiva, ou seja, numa ética que se organiza no diálogo entre as vontades individuais e na obtenção de correctos (ou justos) (Habermas, 1999) consensos normativos universais, visando o bem viver de todos os cidadãos.

A ética discursiva de Habermas decorre da ética deontológica e universalista de Kant e, tal como esta, preocupa-se com o agir correcto ou justo e que os consensos obtidos na comunidade discursiva sejam normas universais, que transcendem as vontades individuais e se constituam como fundamentação de todo o agir. De acordo com Habermas, “[...] a ética do discurso amplia o conceito deontológico de justiça,

incluindo aqueles aspectos *estruturais* do bem viver, que do ponto de vista geral da socialização comunicativa, se destacam completamente da totalidade concreta de formas de vida particulares” (1999, p. 23).

Se, por um lado, a ética discursiva habermassiana adota o carácter deontológico e universal da ética kantiana, por outro lado, tem como propósito negar o formalismo ético desenvolvido por Kant. Na ética discursiva de Habermas,

“[...] o método da argumentação moral substitui o imperativo categórico. É ela que formula o princípio «D»:

- as únicas normas que têm o direito a reclamar validade são aquelas que podem obter a anuência de todos os participantes envolvidos num discurso prático.

O imperativo categórico desce ao mesmo tempo na escala, transformando-se num princípio de universalização «U», que nos discurso práticos assume o papel de regra da argumentação:

- no caso das normas em vigor, os resultados e as consequências secundárias [...] terão de ser aceites voluntariamente por todos.” (1999, p. 17)

Na verdade, é legítimo afirmar que a ética discursiva, ao negar o formalismo da ética kantiana, também rejeita a concepção formalista da pessoa que Kant apresenta. Como referimos anteriormente, no subcapítulo *A pessoa na sua dimensão singular*, a noção kantiana de pessoa é demasiado formalista; o filósofo não explicita o modo como a pessoa, enquanto ser racional, autónomo e legislador, se relaciona com os outros em sociedade.

Para Habermas, a pessoa é um ser autónomo e relacional, que constrói a sua singularidade através do tecido de relações intersubjectivas que se estabelecem em sociedade, “sobre uma base comunicativa” (1999, p. 19).

Na realidade, pensamos que é legítimo afirmar que, na filosofia habermassiana, ser pessoa é sinónimo de ser cidadão, na medida em que o desenvolvimento da pessoa decorre impreterivelmente do diálogo intersubjectivo que é estabelecido na comunidade e do conjunto de princípios e normas universais que são acordadas neste processo comunicativo como meio de mediação de conflitos e de garantia do agir justo.

A ética discursiva habermassiana defende que o exercício do imperativo categórico kantiano deve apoiar-se numa interpretação intersubjectiva, geradora de consensos. Afirma Habermas (1999, pp. 36-37) que a ética do discurso tem “[...] por objectivo proporcionar uma nova formulação do projecto kantiano de uma fundação

objectiva das normas práticas, onde o paradigma kantiano da subjectividade ficava substituído pelo paradigma da comunicação”.

Assim sendo, as leis não devem ser compreendidas como coações civis que constroem e oprimem a pessoa. Pelo contrário,

“ [a] regulação normativa das relações interpessoais pode ser entendida como uma capa porosa de protecção contra as contingências a que o corpo vulnerável e a pessoa nele encarnada se encontram expostos. As ordens morais são construções frágeis que protegem as dimensões de uma mesma realidade, a *physis* contra as ofensas corporais e a pessoa contra as ofensas internas ou simbólicas.” (Habermas, 2006, p. 76)

O quadro normativo de uma sociedade, para além de ser um elemento de protecção que garante a integridade da pessoa na sua totalidade, é, simultaneamente, o meio que promove o contínuo desenvolvimento da pessoa, no sentido em que permite que esta desenvolva a sua autonomia e a sua racionalidade crítica. Habermas (2003), à semelhança de Kant, considera que a autonomia não é distributiva e que uma pessoa só pode ser livre se as demais pessoas o são. Quando as pessoas participam na comunidade de comunicação, analisam o agir humano, os conflitos que, por vezes, daí decorrem e procuram soluções consensuais para os problemas encontrados, partem do princípio que todos os participantes no discurso são livres, iguais e merecem ser tratados como fins em si mesmos.

Assim, é legítimo afirmar-se que o conjunto de normas adoptado é o resultado do que Habermas (1999) designa por busca cooperante da verdade. O quadro normativo de uma determinada sociedade é consubstanciado num conjunto de princípios éticos universais, como a autonomia, a justiça, a igualdade, que asseguram condições para que todas as pessoas possam realizar-se, tanto na sua dimensão singular, como na sua dimensão comunitária.

As leis e as normas de uma sociedade, ao mesmo tempo que asseguram o direito de participação activa da pessoa na sua comunidade e na definição da sua identidade enquanto seu cidadão, também afirmam a responsabilidade deste no duplo sentido da palavra. Por um lado, as leis e normas exprimem a necessidade de resposta ao conjunto de problemas que emergem na sua sociedade, isto é, as leis reconhecem e legitimam cada pessoa como individualidade própria com direitos e deveres, assim como afirmam a necessidade que cada uma tem de agir em prol do bem e do desenvolvimento de todos.

Na realidade, podemos afirmar que o desenvolvimento do cidadão, enquanto unicidade dinâmica do eu individual e do eu comunitário, deve assentar numa ética da responsabilidade que inclua os princípios em que se consubstancia a ética do discurso.

A ética da responsabilidade a que nos referimos pode, numa primeira instância, ser entendida, à luz da definição que faz dela Karl-Otto Apel (1994, p. 148), como “[...] responsabilidade solidária pelas consequências e subconsequências à escala mundial das actividades colectividade”. Apel define a ética da responsabilidade como uma ética da co-responsabilidade, como uma *praxis* colectiva que privilegia o reconhecimento mútuo e se fundamenta na exigência de a pessoa responder pelos seus próprios compromissos.

No entanto, quando afirmamos que o desenvolvimento identitário do cidadão deve assentar numa ética da responsabilidade, não nos reportamos apenas a esta concepção de ética da responsabilidade solidária. Referimo-nos a uma espécie de macro ética da responsabilidade que, ao mesmo tempo que privilegia a necessidade do reconhecimento mútuo, de uma ética que norteia os diálogos intersubjectivos, enfatiza o desenvolvimento da subjectividade e assume uma dimensão prospectiva.

Entenda-se esta macro ética da responsabilidade como um domínio que conjuga, em simultâneo, a subjectividade e a intersubjectividade, a reciprocidade e a não reciprocidade, o presente e o futuro. Trata-se, na verdade, de uma ética em que a pessoa se afirma como ser imputável pelos seus actos, se compromete a responder ao apelo do seu próprio desenvolvimento e ao apelo do desenvolvimento do outro no presente e nas relações de reciprocidade (com o outro que é igual a si mesmo) e nas relações não recíprocas (com os animais e com o ambiente), mas também, no futuro, com as gerações vindouras.

Em síntese, podemos afirmar que o conceito de ética da responsabilidade se organiza em torno da concepção mais clássica da responsabilidade como imputação e causalidade, e de uma concepção mais contemporânea, como a de Hans Jonas, que concebe a responsabilidade como a resposta à vulnerabilidade do outro que me é recíproco e do outro que não tem responsabilidade (gerações vindouras ou natureza).

Na verdade, pensamos que esta ética da responsabilidade, entendida, neste domínio, quer como causalidade e imputação, quer como resposta solidária e como obrigação prospectiva, torna mais equilibrado o dinâmico processo de construção do cidadão, no sentido em que o estabelecimento do compromisso eu/outro desencadeia o desenvolvimento da pessoa como ser comunitário e, ao fazê-lo, promove o aperfeiçoamento da pessoa singular, que, na resposta ao outro, se actualiza e descobre

outra forma de ser, que gera, conseqüentemente, novas formas de ser e agir com os outros. Na realidade, a ética da responsabilidade promove um ciclo em que o desenvolvimento da pessoa singular e da pessoa comunitária se afirmam como realidades intrinsecamente interdependentes, ou, como refere Habermas (1999, p. 69), em que “[...] a identidade do indivíduo e a da colectividade a que ele pertence nascem e preservam-se em simultâneo”.

A fundamentação do desenvolvimento do cidadão numa ética da responsabilidade torna-se cada vez mais pertinente. Actualmente, vivemos num período de pluralismo axiológico e moral das sociedades, numa época em que o desenvolvimento tecnológico e o mau uso que dele se faz colocam em questão a sobrevivência da natureza, do homem e da sua dignidade. Neste contexto, é importante que o cidadão se reconheça como ser responsável, isto é, como um ser racional, autónomo, capaz de agir, dialogar e decidir com e pelo outro, reconhecendo-o como um ser digno e ao qual ele tem de responder para garantir que este goze dos mesmos direitos que ele.

O reconhecimento do cidadão como responsável intensifica o seu sentimento de pertença a uma determinada sociedade e, conseqüentemente, torna-o mais interveniente nesta e mais activo no desenvolvimento progressivo da sua identidade.

2.2 “Construir a pessoa” é educar para os valores: que Valores?

2.2.1. Os valores como constitutivos da pessoa

À semelhança do que afirmámos em outras reflexões¹², podemos considerar que a afirmação “educação de valores” é tautológica, e é-o num duplo sentido da expressão: educar consiste na promoção e desenvolvimento da “pessoa”, consciente, livre, responsável, isto é, educar consiste em preparar a “pessoa” para se reconhecer em si mesma como um fim, como um ser com dignidade própria, um ser que é capaz de construir a sua própria identidade, pela vivência dos valores como a liberdade, a responsabilidade, a justiça, a igualdade, a solidariedade; educar consiste, também, em socializar, a identidade de cada “pessoa” não se constrói de forma isolada, mas enraizada num determinado contexto histórico e cultural. Assim sendo, ao processo educativo cabe também transmitir o quadro axiológico que consubstancia a vida de uma determinada comunidade e formar a pessoa para uma análise crítica e reflexiva acerca dos valores, no sentido de, simultaneamente, perpetuar a tradição cultural da sua sociedade e de dialogar com outras realidades, tornando possível a recriação cultural.

Neste sentido, concordamos com José Quintana (1995, p. 223), quando este refere que os valores são o eixo sustentador da educação por três ordens de razões:

“[...] a) são o resultado objectivo, subjectivo e pessoal de todo o processo de interpretação significativa da realidade operada no sujeito; b) são a origem do quadro e sistema articulado dos motivos, critérios, normas, modelos e projectos com os quais o indivíduo busca e constrói o seu plano pessoal de vida; c) são as premissas que inspiram e unificam aquela conduta madura à qual ele tende.”

A afirmação de José Quintana sugere-nos que os valores são um elemento fundamental e estruturante na formação da pessoa humana, na medida em que é possível concebê-los como os fios que compõem a teia de sentidos que suporta a vida. Os valores são uma espécie de lentes que permitem perceber e interpretar o real e o tecido de relações interpessoais que o constituem. São eles que apoiam a organização destas últimas: é no reconhecimento da “pessoa” como um ser livre, autónomo e responsável, como um ser de direitos e como um fim em si mesmo, que os eus

¹² Fonseca, Josélia (2003). Educação de valores: concepções e práticas das educadoras. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

Fonseca, Josélia (2005). Educação e Valores: que relação? *Arquipélago. Ciências da Educação*, 6, 107-127.

individuais se associam e constroem o conjunto de normas e regras de conduta, que regem e tornam possível a vida em comunidade e que, simultaneamente, dão sentido aos projectos individuais de cada pessoa no conjunto dos projectos colectivos.

Desses projectos colectivos faz parte a educação, entendida como um direito outorgado pela sociedade às gerações mais jovens e como um dever daquela para com estas. A educação é, neste sentido, compreendida como o meio pelo qual a comunidade transmite e ensina o quadro gnoseológico, axiológico e cultural em que se estrutura, tendo em vista a formação da pessoa como um ser de acção, livre, responsável pelo seu processo de personalização e pela perpetuação do conjunto de valores e costumes que garantem o quadro identitário em que ela e toda a sociedade se movem.

A grande finalidade de “[...] toda a educação consiste, no final de contas, em tornar o indivíduo capaz de uma tomada de posição responsável no que diz respeito aos valores com os quais foca a realidade” (Benning, 1992, citado por Quintana, 1998, p. 245).

Na verdade, esta afirmação assegura como finalidade do processo educativo a conversão do indivíduo em “pessoa”, no sentido em que permite a abertura do eu egológico, centrado sobre si mesmo, ao “outro” e ao mundo. Pela educação, tanto formal como informal, o ser humano toma consciência de si mesmo, dos outros, aprende a interagir com estes, a desocultar o sentido da realidade, a conhecer o legado cultural da sua comunidade e a atribuir-lhe significados. No processo educativo, a “pessoa” aprende a valorar e a tornar-se num centro axiológico, na medida em que ela conhece os valores pessoais e sociais que são essenciais à construção da sua identidade, assim como desenvolve competências que lhe permitem eleger autonomamente o quadro axiológico que orienta a existência pessoal de cada ser humano.

Como referimos anteriormente, a finalidade da educação é formar a “pessoa” e esta só é efectivamente quando é um ser autónomo, responsável, que vive e interage com o outro no seio da sua sociedade.

A sociedade “[...] constitui o caldo de cultivo dos valores no indivíduo” (Quintana, 1998, p. 234); a educação, ao ser um processo social, organizado e desenvolvido pela sociedade para integrar os indivíduos no seu seio, assume um carácter axiológico.

Esta dimensão sociocultural da educação enfatiza cada vez mais a relação co-originária que existe entre educação e valores: toda a “[...] cultura humana é, na sua essência, uma realização de valores” (Hessen, 2001, p. 56).

Assim sendo, a educação, enquanto processo que coadjuva a subsistência da cultura, é um dos caminhos de acesso aos valores.

Reconhecida a relação intrínseca e indissociável que existe entre educação e valores, e uma vez esclarecida a linha de orientação que seguimos relativamente à concepção da educação, importa clarificar e discutir o conceito de “valores”, tendo em conta a sua natureza, a sua origem e a sua estrutura.

“Valor” é um conceito de muito difícil definição. Segundo Johannes Hessen (2001, p. 43), este conceito “[...] pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de «ser», «existência», etc., que não admitem definição”.

Procurando clarificar um pouco o conceito, recorreremos à etimologia da palavra. Como é do conhecimento comum, o vocábulo “valor” deriva etimologicamente do termo grego *axi*, que significa apreciar, digno de estima, julgar.

A etimologia da palavra, ao referir-se ao valor como algo que é digno de estima, indica, por um lado, que o valor consiste numa qualidade ideal que se atribui à realidade e às coisas. Para além disso, enuncia que o conceito está sempre associado a uma consciência e à sua dimensão afectiva. Estimar e apreciar implicam sempre a explicitação de sentimentos.

Como afirma Johannes Hessen (2001, p. 107),

“O conteúdo valorativo do mundo revela-se-nos, pois, através dos «actos» chamados «sentir emocional», e só sobre estes «actos» se fundam depois os das nossas preferências e não preferências acerca dos valores – em que tomamos consciência também da sua respectiva escala de hierarquias – e ainda os do amor ou repulsa que sentimos diante deles e que representam o mais elevado grau da nossa vida emocional «intencional»”

Ao significar acto de julgar, a palavra “valor” enfatiza a relação a uma consciência também na sua dimensão cognitiva. Só se pode julgar quando se conhece, quando se analisa, reflecte e compreende a realidade e/ou o objecto em análise. Afirma António Bolívar (1992, p. 107) que “[...] os valores aparecem como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar os fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de orientar-se nela”.

Na realidade, é possível afirmar que os valores são uma espécie de categorias que permitem ao homem interpretar o real, constituir um conhecimento mais intensivo e exaustivo da realidade física, social e cultural e sistematizar e ordenar este conhecimento da realidade num quadro de sentidos que consubstancia a vida humana. É

com base neste quadro que cada “pessoa” define a sua circunstância no mundo, assim como também orienta a construção da sua identidade enquanto ser individual e enquanto ser social. Ao mesmo tempo que sustenta o desenrolar da vida humana e a constituição da identidade individual e sociocultural da “pessoa” na sua comunidade, a convivência axiológica orienta a vida humana no sentido da descoberta de novos significados da realidade e dos tecidos de relações que a sustentam.

Exemplificando, num contexto de sala de aula, uma situação menos justa pode levar o professor, em conjunto com os seus alunos, a questionar o seu conceito de justiça e a reflectir sobre outros conceitos ou outros valores que o exercício da justiça implica e que até àquele momento não tinham sido identificados pelo professor como essenciais para garantir a justiça do processo educativo desenvolvido por si. Ou seja, o valor da justiça pode dar origem a um novo conhecimento da realidade educativa, no caso específico deste exemplo.

Em síntese, podemos afirmar que, tanto pela dimensão emocional-afectiva, como pela dimensão cognitiva, o valor pressupõe sempre uma relação intrínseca e indissociável com o homem. É este quem valora, julga, aprecia e conhece a realidade e, portanto, quem utiliza os valores como dadores de sentido à realidade.

A relação intrínseca do homem com os valores está na base de uma das discussões mais célebres no âmbito da axiologia: os valores são objectivos, isto é, são realidades existentes independentemente da consciência humana que os pensa e os sente, sendo, por isso, absolutos; ou são subjectivos, só existem em relação a um sujeito, é a consciência humana que os cria e lhes dá significado e, por isso, são relativos, o seu sentido depende dessa consciência.

A querela da objectividade/universalidade *versus* subjectivismo/relativismo dos valores é tão antiga como a história da filosofia. Apesar de, na Grécia Antiga, o termo “valor” não existir, a verdade é que este conceito sempre esteve presente na filosofia grega, assumindo na filosofia platónica a perspectiva da objectividade.

Nas obras de Platão não encontramos a referência ao termo “valor”; no entanto, é possível compreender que este se identifica com o conceito de virtude que o filósofo apresenta. A virtude platónica (*aretê*) refere-se ao ideal racional que deve orientar a vida humana no “mundo sensível” para que o homem possa alcançar o “mundo inteligível”, o mundo das “Formas”.

Na verdade, é legítimo identificar na filosofia platónica os valores com a Teoria da Ideias, no sentido em que as “ideias” são realidades objectivas, modelos e arquétipos

eternos de que as coisas do mundo sensível são imperfeitas. Esta identificação dos “valores” com as “ideias” assume ainda mais pertinência quando são apresentados como entidades supremas da Teoria da Ideias o “Bem”, o “Belo”, que são, em si mesmos, valores. Na obra platónica *República*, a Alegoria da Caverna é exemplificativa desta analogia entre as “ideias” e os “valores”: a libertação do prisioneiro da caverna simboliza a ascensão do homem do mundo sensível, da *doxa*, para o mundo inteligível, das “ideias”, das verdadeiras essências, no qual participam as coisas do mundo sensível. Quando o prisioneiro alcança o mundo inteligível contempla o Sol, que representa a verdadeira essência do “Bem” e do “Belo”.

Na realidade, partindo da Teoria da Ideias, é possível definir que Platão possui uma concepção objectivista dos valores. Estes são entendidos como princípios ideais, nos quais a realidade e os seres que a constituem participam. A esta noção de valores está associada uma dimensão intemporal e universal: as coisas perecem, os homens morrem, mas a ideia de Bem, Belo, Virtude, permanecem no tempo.

Não obstante na filosofia platónica ser já possível identificar a presença de uma concepção objectiva dos valores, é no século XX, com Max Scheler¹³, que esta perspectiva axiológica assume o seu auge.

Para o filósofo, os valores não podem ser subjectivos, pois isso significaria fundamentar a ética na boa vontade efémera dos sujeitos. Segundo a perspectiva scheleriana, os valores são entidades, *a priori*, que existem independentemente da consciência dos sujeitos que as pensa,

“[...] eu recuso-me a admitir que a existência dos valores pressupõe «um sujeito» ou um «eu» empírico de um pretendido «eu transcendental» ou da consciência em geral. Em qualquer sentido que o tomemos o Eu é ainda objecto da experiência-vivida intencional e por consequência de uma «consciência de qualquer coisa».” (Scheler, 1955, p. 277)

Scheler fundamenta a sua concepção de valor na filosofia fenomenológica. Para o filósofo, a fenomenologia é a melhor forma de combater o logicismo transcendental dos valores defendido pela filosofia kantiana.

¹³ Max Scheler é considerado o grande defensor da dimensão objectiva dos valores. O autor, na obra *O Formalismo na Ética e Ética Material dos Valores*, critica o formalismo ético kantiano e postula um apriorismo emocional, que coloca a ética emocional à frente da ética racional. Para ao autor, a emoção, os sentimentos, a simpatia não são fundadores da ética, pois isso significaria afirmar uma base subjectiva para esta. Na perspectiva scheleriana, os sentimentos e as emoções antecedem o conhecimento das coisas, na medida em que só se pode conhecer aquilo pelo qual se nutre simpatia. É através da emoção e da simpatia que o homem consegue ver os valores objectivos das coisas.

Kant desempenhou um papel importante no âmbito da filosofia dos valores, na medida em que fez com que a “[...] ideia de valor [fosse] deslocada do cosmos para o domínio pessoal da consciência” (Hessen, 2001, p. 35). Scheler reconhece o mérito kantiano na filosofia dos valores e parte do apriorismo kantiano para o desenvolvimento da sua filosofia axiológica; no entanto, o filósofo considera que a ética kantiana cometeu dois grandes erros: confundiu o *a priori* com o racional e com o formal.

Na verdade, Scheler considera importante superar o formalismo kantiano e, assim sendo, cria uma ética material dos valores e um apriorismo emotivo. A consciência que pensa ou experimenta os valores não corresponde a um eu transcendental, puro e isolado, trata-se de uma consciência intencional, aberta ao mundo.

Para Scheler (1955, p. 331),

“[...] a consciência moral constitui o conjunto da contribuição que a actividade de conhecimento próprio ao indivíduo e a sua experiência moral trazem ao indivíduo, ela não é, portanto, senão uma forma de estruturação económica entre outras que pode tornar o discernimento moral último; e que garante moralmente o mais alto grau da aquisição subjectiva deste discernimento.”

Concebida desta forma, a consciência moral não é a entidade responsável pela produção e formação dos valores. Ela é uma espécie de voz da razão que auxilia a sintetizar e a organizar as percepções e os conhecimentos que provêm da experiência axiológica, que a consciência aberta e enraizada no mundo desenvolve.

Assim sendo, podemos dizer que Scheler, ao afirmar a objectividade axiológica e ao definir a consciência como uma estrutura coadjuvante na percepção dos valores obtidos pela experiência, vem introduzir uma nova, e enriquecedora, dimensão à conceptualização dos valores: o facto de estes serem apreendidos não só pela razão mas também pela “[...] intuição afectivo-perceptiva” (Scheler, 1955, p. 276).

De acordo com a teoria scheleriana, os valores são qualidades ideais, objectivas, independentes da estrutura humana e da sua vontade. Não é esta que propõe os valores, estes são apreendidos por um acto de espírito, que inclui emoções e sentimentos.

Como referimos anteriormente, o conceito de “espírito” scheleriano é mais complexo que o conceito de “razão” utilizado pelos gregos. O conceito de espírito de Scheler, que o filósofo define como princípio de vida humana, inclui também a intuição.

Afirma Scheler (1980, pp. 54-55),

“O que faz do homem um homem é um princípio. [...] os gregos sustentaram a existência de tal princípio e chamaram-no a “razão”. Nós preferimos empregar [...] uma palavra mais complexa, uma palavra que compreende o conceito de razão, mas que [...] compreende também uma determinada espécie de intuição, a intuição dos fenómenos primários ou essências, e para também uma determinada classe de actos emocionais [...]. Essa palavra é *espírito*.”

Assim sendo, os valores não são realidades objectivas, *a priori* dadas pela razão, como concebia Kant, são realidades objectivas *a priori* captadas pelo “espírito”, ou seja, são realidades apreendidas por uma consciência racional intencional, aberta ao mundo, que age sobre ele, pensa-o e sente-o.

Neste sentido, e tendo em consideração que Scheler (1980) concebe a pessoa como o centro activo onde o espírito se manifesta, consideramos legítimo afirmar que, na filosofia scheleriana, os valores são constitutivos da pessoa, são elementos integrantes do seu processo de construção.

Na verdade, concordamos com Jean-Paul Resweber (2002, p. 76) quando este considera a teoria axiológica scheleriana como sendo personalista,

“[...] a teoria de Scheler tem o mérito de sublinhar o papel do sentimento na génese dos valores, a inter relação das essências ideais e materiais por estes estabelecidas, o seu enraizamento na personalidade de um sujeito que não é o eu puro isolado de Kant, mas o acto de uma experiência, ao mesmo tempo individual e comunitária, experimentada numa simpatia recíproca.”

Retomando a concepção scheleriana de pessoa que apresentámos anteriormente, consideramos que os valores são a força motriz da formação da pessoa, na medida em que esta se desenvolve a partir da sua acção e interacção no mundo e com os outros, e é nesta interacção que a pessoa se torna cada vez mais apta para captar os valores mais complexos, que lhe servirão de “lentes” para a progressiva descoberta dos valores absolutos.

Na verdade, é possível afirmar que Scheler estabelece uma correlação estreita entre o desenvolvimento da “pessoa” e a apreensão dos valores. Esta correlação é cíclica: quanto maior for o nível e desenvolvimento pessoal do indivíduo, maior será a sua compreensão dos valores absolutos, quanto maior for o acesso da pessoa aos valores absolutos, maior será o desenvolvimento da pessoa, na medida em que ela toma cada vez mais consciência de si como uma “pessoa espiritual”.

“[...] À medida que desenvolve a sua percepção afectiva, o homem penetra ainda mais na plenitude axiológica dos valores existentes. [...] O homem natural tem o costume de não tomar claramente a consciência de valores só se ele está apto a perceber afectivamente em que medida é que eles são signos para ele de um comportamento dirigido para os seus instintos e suas próprias necessidades corporais. O que lhe limita a consciência clara dos valores [...] é portanto a possibilidade para os valores afectivos perceptíveis de substituir uma «função-simbólica» relativamente aos modos-de-satisfação (eles mesmos variáveis) das suas necessidades e dos seus interesses. Quanto menos tomamos posse da forma activa da nossa pessoa espiritual, mais os valores se reduzem por nós aos signos de bens-causais importantes para as nossas próprias necessidades corporais.” (Scheler, 1955, p. 279)

Na realidade, a afirmação de Scheler permite-nos compreender que quanto menor for a tomada de consciência da “pessoa” em si como um ser espiritual, menos autónoma será a pessoa e mais pobre será o seu quadro axiológico.

O conceito de autonomia scheleriano não se identifica com o conceito kantiano, que se reporta, como mencionámos anteriormente, à capacidade de auto-legislação da “pessoa”. Na ética material dos valores de Scheler, a autonomia adquire um duplo sentido:

“[...] a autonomia do discernimento moral sobre o que é bom ou mau em si – e a autonomia do querer pessoal sobre qualquer realidade dada como boa ou má. A primeira autonomia opõe-se à heteronomia do querer sem discernimento ou cega; a segunda à heteronomia do querer forçado, cujos casos mais manifestos são os do contágio e da sugestão.” (Scheler, 1955, p. 495)

A autonomia scheleriana assume uma dimensão objectiva, isto é, ela diz respeito à capacidade de a pessoa discernir o bom e o mau em si mesmo, independentemente do contexto a que se reporta, e não se refere à auto-legislação no sentido kantiano. É pela autonomia que a pessoa identifica os valores que são, em si mesmos, realidades independentes, é pela autonomia que a pessoa acede ao domínio moral.

Não obstante assumir um sentido diferente do conceito kantiano, a autonomia scheleriana constitui-se, no nosso entender, como um elemento fundamental na formação da “pessoa”. Na ética de Scheler, a autonomia exige, como referimos anteriormente, co-responsabilidade e, portanto, a existência de uma “comunidade moral de pessoas” onde todas as pessoas se respeitam, partilham as mesmas “estruturas axiológicas morais”, e onde é possível o desenvolvimento da pessoa na sua dimensão comunitária.

Atendendo aos conceitos schelerianos de autonomia e responsabilidade, considerámos legítimo definir os valores como uma espécie de linguagem comum veiculada por uma determinada comunidade, uma linguagem que se vai complexificando à medida que ocorre o desenvolvimento da pessoa e das relações intersubjectivas que a sustentam.

Para Scheler, existe uma relação estreita entre a “pessoa” e os valores: “[...] a pessoa é que nos seus comportamentos é portador de valores e contra-valores morais. [...] a pessoa é o mediador entre os valores e a realidade” (1955, p. 206). Explicitando um pouco melhor, através da sua consciência moral intencional, e pelo uso que faz dos valores, a pessoa interpreta e atribui sentidos à realidade.

A relação intrínseca que a ética material de Scheler estabelece entre pessoa e valores não é sinónimo de que, para o filósofo, os valores sejam concebidos como realidades subjectivas, dependentes da consciência moral que os concebe.

Para Scheler, os valores são objectivos e a consciência moral é concebida como “[...] uma forma de estruturação económica entre outras que pode tornar o discernimento moral último; e que garante moralmente o mais alto grau da aquisição subjectiva deste discernimento” (Scheler, 1955, p. 331).

De acordo com a filosofia scheleriana, a consciência moral não é responsável pela criação do valor, pois este já existe; ela é responsável pelo conhecimento que cada pessoa possui acerca desse valor. Na realidade, consideramos que Scheler estabelece uma distinção muito importante entre a estrutura e a natureza dos valores: trata-se da diferença entre valor e juízo de valor.

Este último diz respeito à apropriação, intelectual e afectivo-emocional, que o sujeito faz do valor no decorrer da sua experiência fenomenológica e nas relações intersubjectivas que estabelece. O valor não é essa experiência em si, é o signo que ajuda a interpretar e a exprimir o modo como se apreende e se sente aquela experiência. Clarificando um pouco melhor esta ideia: se numa relação educativa e pedagógica existe uma ausência da responsabilidade, isto não é sinónimo de que esta última deixou de existir enquanto valor, o que significa é que essa relação não se norteia por este princípio axiológico.

É este o principal argumento que os defensores da objectividade axiológica utilizam para combater a dimensão subjectiva dos valores. Segundo as teorias subjectivistas dos valores, das quais Nietzsche é um dos principais precursores, os valores só existem porque há uma consciência humana que os pensa.

A dimensão subjectiva dos valores defendida por Nietzsche sustenta-se em três pilares filosóficos fundamentais: a noção de super-homem, o conceito de transmutação dos valores e a teoria do eterno retorno. Com base nestes três conceitos, a moral, enquanto conjunto de princípios axiológicos que regulam a acção humana, abandona a dimensão deontológica e heterónoma. De acordo com o autor, os valores, corporizados nas normas e nas leis, não podem continuar a ser impostos de fora ao homem. Este é um ser de desejo, de vontade e, enquanto tal, deve ser ele a definir os valores que orientam a sua vida. De acordo com este autor, a tábua de valores instituída, e a heteronomia moral que ela sugere, aniquilam o homem, na medida em que atentam contra a sua verdadeira essência, que é ser autónomo, “[...] a moralidade da moral e a camisa-de-forças social fizeram o homem verdadeiramente previsível” (Nietzsche, 2000, p. 61).

Assim, para combater esta “camisa-de-forças” sociomoral que atenta contra a autonomia do homem, o autor esboça a conhecida metamorfose humana que se organiza em três etapas distintas: a primeira fase do camelo, como o símbolo do homem do seu tempo, devoto ao dever e que, curvado, carrega, de forma inquestionável, a tábua de valores existente; a segunda etapa, o leão, que simboliza o grito da revolta, a rejeição dos valores existentes e a luta pelo espírito livre que lhe permitirá determinar os seus próprios valores, de acordo com a sua vontade; por último, a criança personifica o homem vazio de valores, que progressivamente constrói o caminho que o conduzirá ao super-homem, entendido como aquela de dirige o seu destino, constrói as suas leis de acordo com a dinâmica e fluidez da sua vida.

Na verdade, não nos podemos esquecer que Nietzsche foi também o precursor da corrente filosófica existencialista, e que, enquanto tal, defende que o homem não é determinado à nascença. Ele, primeiro que tudo, existe e organiza a sua existência segundo a sua vontade. Nestes termos, faz todo o sentido que o autor preconize a consciência humana como a fonte de onde brotam todos os valores.

Não obstante reconhecermos a dimensão heterónoma dos valores como um entrave ao desenvolvimento do ser humano como ser livre e autónomo, consideramos que a concepção subjectiva dos valores defendida por Nietzsche também apresenta alguns riscos e algumas fragilidades. O facto de os valores dependerem das flutuações da vontade poderá provocar esvaziamento e desaparecimento do próprio valor; o que hoje o homem considera legítimo, amanhã poderá não ter qualquer importância. Esta situação pode conduzir a uma anarquia sociocultural, em que os valores, enquanto

linguagem comum, que garantem a unidade social e contribuem para construção da identidade pessoal de cada membro da comunidade, deixam de ter qualquer sentido.

Na generalidade, as teorias axiológicas subjectivas sugerem-nos sempre a seguinte reflexão: sendo o homem o fundamento de todos os valores e sendo ele um ser perecível, como se justifica que os valores persistam no tempo e atravessem as diferentes culturas desde a Antiguidade aos nossos dias?

Na verdade, cremos que a resposta a esta questão pode ser encontrada na concepção de valores que R. Frondizi (1986) nos apresenta. Este autor concilia a dimensão objectiva com a dimensão subjectiva dos valores. Segundo ele, os valores

“[...] são sínteses face às qualidades que estão nos objectos. O valor não tem existência fora de uma valoração real ou possível. A valoração varia de acordo com as condições fisiológicas e psicológicas do sujeito. [Mas] a valoração exige a presença de um objecto intencional. Há qualidades no objecto que me obrigam a reagir de um determinado modo.”
(Frondizi, 1986, pp. 199-201)

Tal significa que essas qualidades dos objectos conduzem o sujeito, enquanto consciência intencional e enraizada no mundo, à descoberta dos valores absolutos, sobreviventes das flutuações históricas e culturais. Não obstante as diferentes conotações que determinados valores – como liberdade, justiça, responsabilidade – possam adquirir ao longo dos tempos, fruto da interpretação que cada sujeito faz contextualizado no seu tempo e no seu espaço, há sempre algo que permite ao homem reconhecer esse valor em si mesmo. Isto é, independentemente das variações históricas, a liberdade consiste, na sua essência, na capacidade que o homem tem de escolher.

Na realidade, entendemos que a posição de R. Frondizi é bastante sensata. O autor, ao criticar a doutrina subjectiva dos valores, refere que estes não podem ser uma mera e efémera preferência do subjectivo, dos desejos volitivos do homem. Ao refutar o puro objectivismo axiológico, R. Frondizi alerta para o facto de todo o valor ter uma dimensão relacional e, por isso mesmo, as valorações só serem possíveis dentro de um determinado enquadramento real. R. Frondizi apresenta uma concepção de valor que assenta num maior equilíbrio entre o objectivismo/universalismo e o subjectivismo/relativismo dos valores. Este equilíbrio estabelece-se no reconhecimento do carácter relacional dos valores. Os valores são realidades independentes que ganham sentido e energia com o homem que, influenciado pelo seu nível de desenvolvimento e pelo contexto sociocultural, os conhece, sente e utiliza.

Retomando a concepção de valores como as “lentes” e como linguagem de significação do real, é possível reconhecer que os valores são a base de todas as acções humanas e, conseqüentemente, são constitutivos da pessoa humana.

O reconhecimento dos valores como constitutivos da pessoa pode ser compreendido num duplo sentido: a pessoa, enquanto processo de construção dinâmico, desenvolve-se progressivamente através da acção¹⁴ consubstanciada em determinados valores, que a auxiliam a definir o seu processo de personalização; a assumpção destes valores implica sempre o conhecimento dos valores que caracterizam o contexto sociocultural em que a pessoa vive, assim como exige um desenvolvimento progressivo da racionalidade e da liberdade humanas.

Na realidade, existe um ciclo contínuo entre a acção, os valores e o desenvolvimento da racionalidade da pessoa. A pessoa age, informada em valores que julga serem os mais adequados à situação em causa; esta acção exige uma complexidade crescente de reflexão e de racionalidade que leva à descoberta de novos sentidos para os valores e de novas formas de se ser pessoa.

O conhecimento dos valores exige um progressivo e contínuo desenvolvimento da racionalidade, para o qual a pessoa necessita de ser preparada. Esta preparação ocorre através do processo de educação moral.

A educação moral foi, durante muito tempo, e por influência sociológica de Durkheim, autor que abordámos anteriormente, considerada como um processo de endoutrinação, que visava o desenvolvimento heterónimo da consciência moral do indivíduo. A educação moral era concedida como um processo de inculcação e imposição exterior de regras e normas ao homem. Afirma Durkheim (2002, pp. 102-103),

“Nas suas linhas essenciais, a moral do nosso tempo está fixada no momento em que nascemos. [...] Não podemos deixar de reconhecer que ainda que a regra moral seja uma obra colectiva, a recebemos em maior medida do que a fazemos. A nossa atitude é muito mais passiva do que activa. Mais do que actuar, actua sobre nós. Um dos axiomas da nossa moral é que a pessoa humana é uma coisa santa por excelência; ela tem o direito ao respeito que o crente revela ao seu Deus e isto é o que expressamos quando fazemos a ideia de humanidade.”

¹⁴ Entenda-se, neste contexto, a acção como praxis. Trata-se de uma acção de carácter ético; que tem um móbil, que é exercida pelo homem enquanto ser consciente e livre.

A concepção durkheimiana de educação moral é, como vimos na “pessoa na sua dimensão comunitária”, por excelência, um processo de imposição da obrigação moral, de obediência inquestionável às regras e deveres da sociedade.

Durkheim concebia que a escola, enquanto instituição educativa social, deveria integrar explicitamente nos seus currículos a educação moral, devendo mesmo ter um espaço próprio para o efeito.

Não obstante concordarmos com a perspectiva durkheimiana de que a educação moral deve ser desenvolvida intencional e explicitamente no currículo, entendemos que esta não deve ser concebida como processo de endoutrinação, de mera transmissão e inculcação das regras e normas sociais, mas como o meio que permite ao homem conhecer essas regras, normas e valores que constituem a sociedade, tendo em vista o desenvolvimento progressivo da racionalidade e da liberdade humanas.

Assim sendo, situamo-nos na linha pensamento de Lawrence Kohlberg¹⁵ (1980, p. 26), que afirma que “[...] a educação moral não é encher a pessoa de conhecimentos que não tinha mas promover-lhe o raciocínio moral”. Segundo este autor, a finalidade da educação moral consiste no desenvolvimento do raciocínio e da inferência moral autónomos.

Para Kohlberg, o desenvolvimento moral organiza-se em três patamares de complexidade e autonomia crescentes – nível pré convencional, nível convencional e nível pós convencional –, sendo cada um destes composto por dois estádios de desenvolvimento¹⁶ moral distintos, mas interdependentes, respectivamente: “estádio da

¹⁵ Kohlberg (1927-1987) é um psicólogo norte-americano que se dedicou ao estudo do desenvolvimento moral. Atraído pela obra de Jean Piaget, Kohlberg procurou aplicar o conceito de estádios de desenvolvimento, que Piaget elaborou para o estudo desenvolvimento cognitivo, ao estudo do juízo moral.

¹⁶ O nível pré convencional do desenvolvimento moral é constituído pelo estádio da moralidade heterónoma e o estádio do individualismo e fins instrumentais. No primeiro estádio da moralidade heterónoma, o indivíduo submete-se e obedece às regras sociais para evitar a punição. Neste estádio, o indivíduo é ainda muito egocêntrico e não compreende os pontos de vista e o interesse do outro. No estádio do individualismo, a criança age para servir os seus interesses imediatos, mas já reconhece que o outro tem também interesses e necessidades.

No nível convencional, estão presentes os estádios das expectativas interpessoais mútuas e do sistema social e consciência. No estado das expectativas interpessoais mútuas, o indivíduo tem ainda uma autonomia limitada, ele age de acordo com o que a sociedade espera que uma boa pessoa faça. No estádio do sistema social, o indivíduo age por obrigação e por dever às leis e regras socialmente estabelecidas.

O nível pós convencional é composto pelo estádio contrato social ou utilidade e direitos individuais e pelo estádio dos princípios éticos universais. No primeiro estádio, o indivíduo reconhece-se como um ser de valores e de direitos que são anteriores aos contractos sociais. Neste estádio, o indivíduo manifesta a preocupação de que as leis e as regras tenham uma utilidade para toda a comunidade. No estádio dos princípios éticos universais, o indivíduo considera que as regras e as leis são válidas porque se consubstanciam em princípios éticos universais, que o reconhecem como pessoa, como um fim em si mesmo.

moralidade heterónoma”, “estádio do individualismo e fins instrumentais”, “estádio das expectativas interpessoais mútuas”, “estádio do sistema social e consciência”, “estádio do contrato social ou utilidade e direitos individuais”, “estádio dos princípios éticos universais”.

Kohlberg defende uma concepção evolutiva desenvolvimental da educação moral, que se fundamenta no desenvolvimento equilibrado da dimensão cognitiva, moral e sócio-afectiva dos indivíduos.

Deste modo, a educação moral deve ser promovida através da criação de espaços educativos que permitam o conhecimento da realidade e dos valores que lhes estão subjacentes, e a experiência de situações concretas que conduzam à tomada de decisões e à prática do juízo moral autónomo.

Os estádios de desenvolvimento moral kohlbergianos reflectem esta dimensão de construção progressiva da moral do homem sobre a sua experiência de vida. Em cada estágio de desenvolvimento, a pessoa, pelo conhecimento e pela experiência, alcança progressivamente a sua maturidade moral e concebe os valores como realidades universais. No estágio mais elevado de desenvolvimento moral, “estádio dos princípios éticos universais”, a pessoa atinge um nível de autonomia moral que lhe permite consubstanciar as suas acções e as relações intersubjectivas nos valores em si mesmos, e não pela imposição sócio-convencional.

É pela educação moral que a pessoa pode alcançar este estágio superior, na medida em que

“A educação moral é uma interiorização progressiva de valores; [...] a educação moral é o aspecto da educação que leva o indivíduo a alcançar a autonomia moral, à prática da justiça, ao desenvolvimento do seu juízo moral, ao respeito pelos direitos alheios.” (Quintana, 1995, p. 445)

Em termos gerais, e partindo desta afirmação de José Quintana, é legítimo afirmar que a educação moral tem como objectivo a formação da “pessoa”, tanto na sua dimensão singular, como na sua dimensão comunitária.

A educação moral tem como objectivo a formação daquilo que Marciano Vidal (1990) designa de “sujeito moral”. Para o autor (1990, p. 536), “[...] o sujeito moral fica totalmente constituído quando adquire a consciência de *subjectividade*, quando se relaciona com os outros sob a chave da *reciprocidade* e toma o cargo da realidade objectiva em termos de *compromisso social*”.

Atendendo ao conceito de sujeito moral apresentado por Marciano Vidal, consideramos ser pertinente afirmar que o processo de educação moral se estrutura em três valores cardeais: a autonomia, a responsabilidade e a justiça.

A expressão “valores cardeais” é utilizada neste contexto metafóricamente para exprimir o rumo e as finalidades do processo educativo moral. Todo o acto educativo tem como finalidade promover o desenvolvimento da “pessoa” e a sua inserção na sociedade. Na verdade, seria mais correcto afirmar que a grande finalidade educativa consiste na formação da “pessoa”, pois a sua integração na sociedade é uma condição *sine qua non* dessa formação.

A educação moral, enquanto parte integrante do processo educativo global, e estando alicerçada nos valores da autonomia, da responsabilidade e da justiça, promove o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade, enquanto “cidadão”. Entenda-se, neste contexto, o conceito de “cidadão”, à luz do que definimos anteriormente, como um ser autónomo, responsável que vive, age e dialoga com o outro, estabelecendo consenso em prol do bem comum e que, neste diálogo, define a sua identidade individual, única e irrepetível.

A “pessoa” é, na sua essência, um ser social, que se constrói enquanto identidade única e irrepetível no seio da comunidade. Como referimos anteriormente, a “pessoa” só pode ser na relação com e pelos outros; assim se compreende que a autonomia seja um elemento norteador da “bússola axiológica” da educação. A pessoa só pode compreender e aceitar a relação intersubjectiva, se se assume como um ser individual capaz do uso pleno da sua racionalidade e que, por isso mesmo, é capaz de reconhecer o outro como um ser autónomo, independente.

Importa clarificar que o conceito de autonomia a que nos referimos se reporta à dimensão ética do mesmo, isto é, a autonomia como característica exclusivamente humana, que decorre da sua natureza racional. Neste domínio, partimos da concepção de autonomia desenvolvida por Kant, filósofo que mais contribuiu para a definição ética do conceito, entendida como a independência do homem face às leis da natureza.

O homem, ao contrário dos demais animais e seres vivos, não é um ser feito, é um ser a construir, uma existência a realizar. Esta realização só será possível se forem concedidos meios para que o homem se torne cada vez mais autónomo, capaz de gerir o seu plano existencial. Neste sentido, é legítimo considerar-se a autonomia como “traço dominante da identidade do próprio homem e fundamento da sua identidade” (Patrão-

Neves, 1998a, p. 20), como elemento “indispensável para a constituição da pessoa como individualidade racional e livre” (1998a, p. 26).

O conceito de autonomia, como podemos depreender das afirmações de Patrão-Neves, não é isolado; a ele estão associados o uso pleno da razão e o exercício da liberdade. A pessoa só pode ser verdadeiramente autónoma quando escolhe, ou seja, exerce a sua liberdade, e o faz pelo uso da razão, isto é, conhecendo o porquê e o como dessa opção. Neste sentido, é possível afirmar que autonomia e liberdade são duas expressões da mesma realidade moral.

Autonomia é, portanto, um princípio indissociável e fundante do processo de personalização humana. Segundo Patrão-Neves (2001, p. 852),

“[...] o devir pessoa, o processo de personalização [...] desenvolver-se-á pela intensificação da “consciência”, da “liberdade” e da “responsabilidade” [...] centrando-nos na liberdade, deparamo-nos com o Homem que é ele próprio um fim, isto é, que se reconhece como possuindo uma dignidade intrínseca incondicionada.”

O desenvolvimento da pessoa só é possível quando cada um respeita o outro como “dignidade intrinsecamente incondicionada”, quando há um reconhecimento mútuo de cada “pessoa” como centro de autonomia.

Afirmar a autonomia como valor chave do processo educativo não significa que se preconize a educação como um meio de promover o individualismo autista. Consubstanciados na filosofia kantiana, consideramos a afirmação da autonomia como pilar educativo que abre a educação a um personalismo, no sentido em que prepara o homem para, no seio da sua comunidade, se reconhecer como um fim em si mesmo, e não como um meio ao serviço da comunidade, e de respeitar o outro também como um fim.

Para Kant, a autonomia individual não é incompatível com a objectividade e com a universalidade moral; pelo contrário, é coincidente com estas; diríamos mesmo que a autonomia individual é condição da objectividade moral, na medida em que, ao conferir dignidade à pessoa e ao seu reconhecimento como fim em si mesmo, regula moralmente todo o agir humano para que todas as pessoas sejam consideradas como fins em si mesmas. Reportando o conceito de autonomia kantiano para o domínio educativo, defendemos que sustentar a educação no pilar da autonomia é, não só preparar as pessoas para assumirem a sua “dignidade incondicionada” e para aceitarem os outros

enquanto tal, mas também para o reconhecimento da moral e do sistema normativo como meio de garantir essa dignidade.

Entendida desta forma, a autonomia, enquanto pilar do processo educativo, pressupõe que este também se organize em torno de outro valor cardeal, a “responsabilidade”.

Ao longo da história da filosofia, a responsabilidade é concebida como decorrente da liberdade da pessoa, como consequência da sua acção. Ser responsável consistia em ser imputável pelos seus actos.

A responsabilidade como imputação, no sentido moral do termo, é claramente explicitada por Kant, na obra *Metafísica dos Costumes*, quando o filósofo define a imputação como o juízo pelo qual se identifica alguém como causador de uma determinada acção.

Na filosofia kantiana, a imputação decorre da liberdade. Segundo M. Patrão-Neves (2001), na ética kantiana imputação e liberdade coincidem:

“[...] a liberdade é o fundamento da lei moral através da qual a liberdade se conhece ou se manifesta. Conhecendo a lei moral podemos conhecer a liberdade e só pela liberdade é que a lei moral existe. Lei moral e liberdade são afirmadas como reais e as noções kantianas de liberdade e imputação coincidem na instauração da obrigatoriedade do agir de acordo com a lei.” (2001, p. 853)

Na verdade, é possível afirmar que a concepção kantiana de imputação exprime a responsabilidade como dever perante a lei. Ou seja, a responsabilidade corresponde à obrigação de alguém, no exercício da sua liberdade, agir de acordo com a lei, no sentido de respeitar todas as pessoas como fins em si mesmos no “reino dos fins”.

A responsabilidade é, desta forma, concebida como uma consequência da liberdade. Na realidade, consideramos possível sintetizar o conceito de responsabilidade kantiano na seguinte máxima: “tu escolhes, tu deves responder pelas tuas escolhas”. Este sentido da responsabilidade como decorrente da liberdade permaneceu até meados do século XX.

Jean-Paul Sartre radicalizou esta determinação da responsabilidade pela liberdade. Ao atribuir à liberdade um peso absoluto, o filósofo exprime a responsabilidade do homem face aos seus actos como sendo absoluta e inalienável.

Nas últimas décadas do século XX, com a filosofia de Levinas¹⁷ e de Jonas¹⁸, assiste-se ao alargamento conceptual do termo, que passa a designar, mais do que imputabilidade dos actos para exprimir, respectivamente, resposta ao apelo do outro e poder.

Na filosofia de Levinas, a responsabilidade é constituinte da subjectividade. Para o filósofo a responsabilidade significa a resposta do eu (não violenta) ao apelo do outro, que o elegeu. À semelhança de Sartre, que radicalizou a noção de liberdade, Levinas radicalizou o conceito de responsabilidade, ao atribuir-lhe um carácter absoluto e infinito. Ao evocar as palavras de Dostoiewski – “somos todos culpados de tudo e de todos e eu mais que todos os outros” –, Levinas exprime claramente essa radicalização e a dimensão ilimitada da responsabilidade do eu face ao outro.

Não obstante reconhecermos que a concepção de responsabilidade levinasiana, pelo carácter infinito e ilimitado que apresenta, induz a um certo exagero e ao esquecimento da pessoa como sujeito singular, pois a pessoa passa a estar completamente dependente do outro que o elegeu, consideramos que ela abriu caminho para novos sentidos de responsabilidade que ultrapassa o simples significado de imputação.

A assumpção da responsabilidade como resposta ao apelo do outro acentua a dimensão intersubjectiva da pessoa, no sentido em que reconhece o outro como um ser autónomo, como um ser com interesses e necessidades, como um ser que, tal como o eu, procura incessantemente (re)definir a sua identidade. Na verdade, podemos afirmar que, neste novo sentido, a responsabilidade surge como um elemento regulador das autonomias individuais, impedindo os seus excessos.

Inspirado nas concepções kantiana e levinasiana de responsabilidade, Hans Jonas apresenta um conceito de responsabilidade que, de acordo com o próprio filósofo, rompe com a ética tradicionalista, antropocêntrica, que se caracteriza pela causalidade imediata e pela reciprocidade dos direitos e dos deveres. Jonas defende que a responsabilidade não pode reportar-se só à imediatez, ao presente, mas deve também estender-se ao futuro. Para o filósofo, as acções do presente escolhem e modelam o futuro; assim sendo, as consequências desta acção propagam-se pelo futuro.

¹⁷ Levinas apresenta o conceito de responsabilidade enquanto resposta a um apelo na obra *Autrement qu'Être au-delà de l'Essence*, de 1974 (edição utilizada de 1990)

¹⁸ Jonas sistematiza o seu conceito de responsabilidade na obra *Le principe de la responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, de 1979 (edição utilizada de 1995).

A ética da responsabilidade jonassiana defende que, mais do que *dever* responder pelas suas acções no presente, o homem tem o *poder* de determinar e escolher a vida no futuro. Para Jonas, a responsabilidade implica poder, o homem tem o poder de agir de forma a garantir a vida e o respeito pelo “outro” (ser humano ou natureza) no presente e no futuro. Na filosofia jonassiana, poder significa saber. Neste sentido, a responsabilidade significa saber agir de forma a responder à vulnerabilidade dos mais fracos – neste grupo inclui-se a Natureza – e das gerações vindouras, criando condições para que estas possam existir. Assim se compreende o imperativo categórico de Jonas (1995), “que a humanidade seja”.

Na realidade, consideramos que a filosofia jonassiana trouxe um contributo valioso para a concepção da responsabilidade, na medida em que alerta o homem para o dever que este tem de reflectir sobre a sua acção e sobre as implicações que esta pode ter, tanto no presente, como no futuro. Na verdade, entendemos que esta concepção de responsabilidade cria condições para que todas as pessoas possam ser em comunidade, na medida em que se apresenta como um compromisso que a “pessoa” estabelece com os seus contemporâneos, com a Natureza e com as gerações, comprometendo-se a zelar para que todos sejam.

Reportando-nos ao âmbito educativo, entendemos que Jonas, ao eleger a responsabilidade como princípio, expressa, ainda que implicitamente, uma mensagem para o domínio da educação. Como mencionámos anteriormente, a responsabilidade jonassiana impõe poder e este, por sua vez, implica saber agir em prol do bem comum. Assim, consideramos que, da filosofia de Jonas, se subentende a necessidade de formar o homem para o conhecimento e domínio da técnica, mas também para a reflexão sobre a sua acção e o impacto que esta possa ter no mundo e no futuro da humanidade. Em síntese, tomamos a liberdade de depreender que a ética da responsabilidade jonassiana pressupõe a preocupação de preparar o homem para o saber, para o saber-fazer, para o saber ser e para o saber viver com os outros. Isto é, a responsabilidade de Jonas implica que o homem domine conhecimentos que lhe permitam compreender o apelo dos outros, agir em conformidade com o bem e respeitando os outros, criando as condições necessárias para uma vida em comum com os outros, onde toda a humanidade possa igualmente ser.

Partindo destas concepções de responsabilidade, como resposta e compromisso humano, consideramos legítimo afirmar que a responsabilidade apoia o diálogo

intersubjectivo e torna possível que a vida em comunidade se organize em torno do desenvolvimento pleno e harmonioso de todas as “pessoas” que a constituem.

Este desenvolvimento será tanto mais harmonioso se, para além da responsabilidade, também se consubstanciar no valor da “justiça”. Na realidade, consideramos que a justiça, enquanto garante da igualdade de liberdade e oportunidade, é, conjuntamente com a autonomia e com a responsabilidade, um valor cardeal da bússola axiológica que norteia a vida da pessoa e o seu desenvolvimento em comunidade.

A justiça foi, desde a sua origem, considerada como um valor supremo que conjuga vários valores morais em prol do bem da pessoa na realidade social. Platão, na obra *A República*, define a justiça como uma virtude universal, que articula diferentes virtudes (temperança, prudência e fortaleza) e subjuga as distintas partes da alma e as diferentes classes sociais à harmonia da *polis*.

Aristóteles, na obra *Ética a Nicómaco*, atribui à justiça uma dimensão social, definindo-a como a atribuição de direito a cada um, segundo o critério da igualdade.

Seguindo a mesma linha de orientação, S. Tomás de Aquino, na obra *Summa Teológica*, concebe a justiça como uma virtude cardeal de carácter social que garante que a cada um seja concedido o seu direito.

A concepção da justiça como valor supremo que, no seio da comunidade, garante os direitos de igualdade, ganha ainda mais ênfase no século XX, com o surgimento da sociedade democrática moderna.

No contexto da sociedade democrática, John Rawls¹⁹, no pequeno texto *Justiça como imparcialidade: política, não metafísica*, concebe a justiça como um valor chave que articula três outros valores: a liberdade, a igualdade e a cooperação. De acordo com o filósofo, através desta articulação estão reunidas as condições para que todas as pessoas possam igualmente ser, possam realizar-se enquanto pessoas.

É neste sentido que Rawls concebe a justiça como imparcialidade.

“A justiça como imparcialidade parte da ideia de que a sociedade deve ser concebida como um sistema justo de cooperação e por isso adopta uma concepção de pessoa que conecta com essa ideia. [...] decidimos que uma pessoa é alguém que pode ser cidadão. [...] pensamos os cidadãos como pessoas livres e iguais. [...] as pessoas são livres em virtude do

¹⁹ Filósofo americano do século XX, autor da obra *Theory of Justice* (1971), a obra utilizada foi a tradução portuguesa, Rawls J. (1993) *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença. Nesta obra, Rawls apresenta uma concepção deontológica de justiça como equidade (fairness).

que podemos chamar os seus poderes morais, e os poderes da razão, do pensamento e dos juízo conectados com eles. [...] as pessoas são iguais em virtude [...] de que são membros plenamente cooperantes da sociedade. Visto que as pessoas podem ser plenos participantes num sistema justo de cooperação social, lhes adscrevemos dois poderes morais conectados com os elementos da ideia e cooperação social [...]: capacidade para um sentido de justiça e capacidade para um sentido de bem.” (Rawls, 2007, pp. 202-203)

Rawls (2007, p. 203) concebe este bem como “o que é valioso para a vida humana”, tudo aquilo que, no seio da comunidade, garante o pleno desenvolvimento da pessoa humana, tanto na sua dimensão comunitária, como na sua dimensão singular.

Assim, consideramos pertinente reconhecer que entre a justiça, a autonomia e a responsabilidade existe uma relação intrínseca e indissociável. Na verdade, podemos afirmar que a justiça só pode existir quando incorpora a autonomia e responsabilidade humanas. A justiça sem autonomia é vazia, na medida em que ela existe para garantir e mediar a convivência das liberdades individuais. Sem a responsabilidade, a justiça perde sentido, pois, como vimos anteriormente, a responsabilidade é um garante das relações interpessoais e a justiça zela para que haja uma vida social cooperante.

A vida social cooperante impõe que a todas as pessoas/cidadãos sejam dadas as mesmas condições de participação. Aceder às mesmas condições de participação significa promover a todas as pessoas meios para que elas possam desenvolver plenamente todas as suas dimensões: psicológica, afectiva, moral e social. A educação é um desses meios, em que se pretende promover o desenvolvimento da pessoa como um cidadão participativo, autónomo e responsável.

Assim sendo, consideramos que a autonomia, a responsabilidade e a justiça são pertinentemente as estruturas de toda a educação e, sobretudo, da educação moral actual que visa preparar a pessoa para a vida democrática no mundo globalizado, onde impera a pluralidade de valores, costumes, modos de ser e de actuar.

Na verdade, podemos afirmar que só uma educação moral norteada por esta “bússola axiológica” pode dar resposta às exigências dos já referidos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, que Jacques Delors (1996) aponta como estruturantes da educação actual.

2.2.1. A educação *de* valores versus a educação *para* valores

A conjuntura social, cultural e axiológica das últimas décadas do século XX e inícios do século XXI, caracterizada pela pluralidade axiológica, pelo sentimento de descrença que consubstancia a *ética indolor* (Lipovetsky, 1989) e impera na *era do vazio* (Lipovetsky, 1989), onde vive o homem narcísico e o *homem light* (Rojas, 1994), tornou premente a presença explícita dos valores na educação.

Em todo o mundo se considera que uma maior ênfase dos valores na educação pode constituir uma solução para combater a *era do vazio* (Lipovetsky, 1989) e a cultura narcísica e axiologicamente *light*, que marca os finais do século XX e inícios do século XXI, e pode consistir num meio de preparar o homem para responder aos novos desafios impostos pela sociedade globalizada e de informação.

Assim, assiste-se, em termos mundiais, à presença intencional e explícita dos valores nos sistemas educativos. No caso, português, que é o que particularmente nos interessa estudar neste trabalho de investigação, esta presença dos valores expressa-se nos princípios que consubstanciam as finalidades e os objectivos gerais da educação, e no modo como se preconiza a sua gestão curricular. Curricularmente, nas últimas duas décadas do século XX, é criada a área curricular transversal, *Formação Pessoal e Social*, e a disciplina *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Actualmente, depois de 2001, os valores são organizados no currículo segundo duas perspectivas: a lei consigna que os valores devem ser abordados transversal e interdisciplinarmente ao longo de todo o processo educativo; estes devem assumir um especial relevo na área curricular não disciplinar *Formação Cívica*.

A análise e reflexão da presença explícita dos valores no currículo pressupõem uma grande interrogação a todos os intervenientes no processo educativo – especialistas académicos em educação, professores, pais e encarregados de educação – que tipo de educação axiológica se pretende desenvolver nas escolas? Uma educação orientada por um processo de inculcação ou endoutrinamento, tendo em vista a formação de pessoas moralmente heterónomas que agem por convenção ou coagidas pelas leis sociais? Ou uma educação que promove o desenvolvimento moral autónomo do homem, com o fim de o formar enquanto cidadão interventivo, crítico, reflexivo, que conhece, compreende e aceita os princípios éticos universais que consubstanciam as leis da sua sociedade?

Na verdade, podemos sintetizar estas duas questões numa interrogação mais simples: a educação axiológica dos finais do século XX e inícios do século XXI tem como objectivo ser uma educação *para* ou uma educação *de* valores?

Entenda-se a educação de valores como processo que está associado à endoutrinação dos valores, à transmissão da tabela de valores axiológica já existente, numa perspectiva fixista.

Esta concepção da educação de valores como um processo de inculcação axiológica é indicada pela própria estrutura sintáctica da expressão. A preposição *de*, entre outros sentidos, indica que os valores são uma posse e/ou uma qualidade da educação. A indicação dos valores, quer como posse, quer como qualidade da educação, transmite a concepção do processo educativo como um meio que descreve e transmite os valores que servem de suporte a uma determinada comunidade.

A educação de valores consiste na obtenção de conhecimentos acerca dos valores. Assim sendo, a educação de valores pode ser compreendida como a instrução e informação da pessoa nos valores. Estes são concebidos como princípios exteriores que são impostos e inculcados de fora à pessoa. A grande finalidade deste tipo de educação consiste meramente em promover o saber²⁰ dos valores, negligenciando completamente a prática axiológica. Ou seja, a educação de valores não se preocupa em formar o homem como um sujeito moral autónomo, que compreende os valores como princípios éticos que suportam os procedimentos e as atitudes humanas.

Na realidade, é legítimo afirmar-se que a educação de valores se desenvolve com base no modelo da *educação do carácter*²¹. A educação do carácter foi um movimento que surgiu nos EUA, no início do século XX, para combater os problemas socioculturais deste período, tendo como principal objectivo doutrinar os indivíduos de acordo com as regras e os valores essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade perfeita, ou seja, pretendia formar cidadãos “bem comportados”.

²⁰ Utilizamos neste domínio o termo “saber” porque consideramos que se trata de um conceito mais restrito, que diz respeito ao saber teórico contemplativo desenraizado da experiência. No nosso entender, o vocábulo “conhecimento” exprime uma dimensão mais complexa, na medida em que inclui o saber teórico-contemplativo, a experiência desse saber e a reflexão promovida pela articulação entre o saber teórico e o saber experiencial.

²¹ A educação do carácter teve dois grandes movimentos: o primeiro surgiu nos EUA, no início do século XX, num contexto de preocupações sociais, marcado por fenómenos como a crescente industrialização, o aumento da imigração e da urbanização, a 1ª Guerra Mundial, a Revolução Bolchevista; o segundo também ocorreu neste país, na década de oitenta, e tinha como objectivo responder aos problemas da sociedade vigente: a crise familiar e a violência e criminalidade infantil. Um dos mentores deste movimento foi Lickona (1991), que defende que um dos grandes objectivos da educação, ao longo de toda a sua história, foi tornar as pessoas boas.

Assim sendo, este movimento preconiza que o desenvolvimento do “bom carácter” dos cidadãos imponha a transmissão directa da herança cultural e dos “conteúdos tradicionais” do ensino. De acordo com um dos mentores da educação do carácter, Kevin Ryan (1989, p. 15), a sociedade “[...] paga aos professores não para inventarem esquemas para mudar a ordem social, [...] mas para ensinarem aos jovens o melhor do passado de forma a que o possam preservar, construir sobre ele, expandi-lo e melhorá-lo”.

No entender de outro dos mentores da educação do carácter, Thomas Lickona (1993, p. 6), a educação do carácter tem como objectivo “ajudar as pessoas a tornarem-se espertas e ajudá-las em tornarem-se boas.”

Ambos os mentores da educação de carácter, Ryan e Lickona, privilegiam, como estratégias educativas, a utilização de códigos de conduta, através dos quais se treinam as competências do que é ser bom cidadão.

Na realidade, a educação do carácter apoia o seu desenvolvimento em estratégias pedagógicas informativo-instrutivas²², que se consubstanciam na transmissão directa dos conteúdos valorativos, no treino de competências elaborado a partir de códigos de conduta específicos. Isabel Menezes (1999) dá um exemplo de um desses códigos de conduta, o *Children’s Morality Code*, criado por Hutchin em 1917. Segundo a autora, este “[...] código enfatiza dez princípios: autocontrolo, boa saúde, bondade, desportivismo, autoconfiança, dever, fiabilidade, verdade, boa capacidade de trabalho e facilidade de trabalho em grupo” (Menezes, 1999, p. 46).

Tendo em consideração o exemplo do código de conduta apresentado por Menezes (1999) e as críticas de alguns defensores da perspectiva desenvolvimental e ecológica do desenvolvimento moral, do qual se destacam Kohlberg (1981) e Orlando Lourenço (1998), o movimento da formação do carácter enfatiza uma formação do sujeito moral convencional, do cidadão modelo que se constrói pela imposição das normas e regras sociais.

²² A terminologia estratégias de informativo-instrutivas é utilizada por J. Coimbra (1991), B. Campos (1992) e I. Menezes (1993) para designar o conjunto de estratégias cujo objectivo consiste na imposição de quadros de valores, comportamentos, regras de acordo com os critérios determinados pela Escola, pelo Estado ou pelo professor. De acordo com Menezes (1993, p. 322), “[t]rata-se de impor uma racionalidade estranha e alheia ao indivíduo, no pressuposto de que esta é a ‘boa racionalidade’. O resultado é sempre ensinar aos indivíduos formas ‘adequadas’ de se comportar, de pensar”. São exemplos desse grupo de estratégias os programas de treino de competências e os programas de correntes de capacitação de problemas.

De acordo com Kohlberg (1981), o autor que mais desenvolveu a teoria do desenvolvimento moral, a educação do carácter consiste num modelo doutrinador, cujo objectivo é formar “poços de virtudes”. Na perspectiva kohlbergiana, a educação do carácter trata a pessoa como um sujeito passivo, excluído de participar na construção do desenvolvimento moral.

A crítica de Kohlberg à educação do carácter expressa-se no sentido de que a educação moral não pode consistir em “[...] encher a pessoa de conhecimentos que não tinha mas em promover-lhe o raciocínio moral” (1980, p. 26).

Na perspectiva kohlbergiana, a educação moral deve consubstanciar-se na promoção do desenvolvimento moral autónomo e na concepção da pessoa como um sujeito moral dinâmico, que se constrói moralmente através de um processo de mediação entre o conhecimento e a acção crítica e reflexiva na resolução dos problemas e dilemas da sua sociedade. Ou seja, para este autor, o objectivo da educação moral consiste em promover a progressiva autonomia do raciocínio e das inferências morais, no sentido de compreender os valores como princípios éticos, que fundamentam a acção e as normas sociais que regulam a vida em comunidade, zelando pela garantia do pleno desenvolvimento de todos os cidadãos.

Atendendo às finalidades desta educação moral, Kohlberg elege como meios de promoção do processo educativo axiológico um conjunto de estratégias pedagógicas, que Isabel Menezes designa por estratégias de exploração-reconstrutiva²³, como a discussão de dilemas e a comunidade justa. Kohlberg pretende que, pelo conflito sócio—cognitivo (discussão de dilemas) e pela criação de um espaço na sala de aula onde os alunos possam conhecer valores e, à luz destes, discutir e reflectir sobre os problemas da turma, os problemas sociais e acordar consensos (comunidade justa), os alunos desenvolvam o raciocínio moral, sejam capazes de fundamentar as suas decisões nos princípios ético-axiológicos que conhecem e nos quais acreditam e se abram a novas leituras e interpretações do real axiológico.

Na verdade, consideramos que a concepção de educação moral preconizada por Kohlberg está na base do que definimos uma educação *para* valores.

²³ A expressão “estratégias de exploração reconstrutiva” é utilizada por Bártolo Campos (1992) e Isabel Menezes (1993) para designar as estratégias pedagógicas que privilegiam o papel activo e reflexivo dos alunos na construção do conhecimento. O objectivo deste tipo de estratégias pedagógicas consiste em “[...] capacitar os alunos para a transformação social”. São exemplo destas estratégias a discussão de dilemas, a clarificação de valores e a comunidade justa.

Na afirmação educação *para* valores, a preposição *para* indica, entre outros sentidos, a causa e o motivo da educação. Se retomarmos o conceito de educação que abordámos anteriormente, como meio de formação da “pessoa”, tanto na sua dimensão singular, como na sua dimensão comunitária, e se tivermos também em consideração que, como já referimos, os valores são constitutivos da personalidade humana, concluímos com legitimidade que todo o processo educativo é, por essência, axiológico.

Os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação. Esta, ao promover a formação da pessoa, visa prepará-la para a se integrar na sua sociedade, e, conseqüentemente, dá-lhe a conhecer e a experienciar as tradições socioculturais e axiológicas da sua comunidade, permitindo-lhe que seja um membro esclarecido e activo da sua sociedade. Ao mesmo tempo que cria condições para que cada pessoa se reconheça como cidadão de uma determinada comunidade, a educação fomenta o desenvolvimento da identidade única e irrepitível da cada pessoa, dando-lhe meios que lhe permitam reconhecer-se com um ser com valor em si mesmo.

Na verdade, entendemos que, ao considerar os valores como móbil da educação, está-se a reconhecer a importância que esta desempenha na criação de condições que permitem à pessoa gerir o permanente tecido de relações, pessoais e sociais, que consubstancia a formação da sua personalidade e encontrar, no seio da sua comunidade cultural, pontos de referência que facultem o diálogo com outras realidades, outras culturas.

Sob o nosso ponto de vista, a invocação dos valores como causa ou móbil da educação implica que o processo educativo contemple, para além do conhecimento dos valores, o desenvolvimento de competências que permitam à pessoa uma aquisição progressiva dos valores. Isto é, compreende-se a educação *para* valores como o processo que promove o conhecimento, a experiência dos valores e o desenvolvimento do raciocínio e de uma consciência moral autónoma.

Assim, consideramos que a educação *para* valores é a que melhor pode responder às necessidades e exigências sociedade actual. A educação *para* valores, mais do que preparar a pessoa para compreender o passado e agir no presente, forma a pessoa para o futuro. Isto é, promove na pessoa o desenvolvimento de capacidade que lhe permita exercer a sua humanidade – agir autónoma, justa e responsabilmente com e pelos outros – em situações e circunstâncias novas. Como afirma Edgar Morin (2002, p. 51),

“A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a todo quanto é humano.”

Como é do conhecimento comum, no fim do século XX e inícios do século XXI vivemos na era da globalização, que se caracteriza por um complexo processo multifactorial de integração – económico, social, político e cultural –, cujo objectivo é tornar o mundo uma grande aldeia global onde todas as pessoas interagem e comunicam. Anthony Giddens (2002) – sociólogo inglês do século XX que se tem dedicado a estudar e a caracterizar a sociedade moderna, os seus problemas, e um dos primeiros autores que trabalharam o conceito de globalização – concebe a globalização como uma revolucionária e complexa rede de processos económicos, políticos, culturais, tecnológicos e comunicacionais. Para o autor (2002, p. 20), “[...] a globalização tem algo a ver com a tese que agora vivemos todos num mundo único”. A concepção do mundo como uma aldeia global não abrange apenas as megas transacções económicas e políticas que têm tido grandes efeitos na vida social e na mudança da mentalidade. De acordo com Giddens (2002, pp. 24-25),

“[é] um erro pensar-se que a globalização diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira. A globalização não é uma coisa que «anda por aí, remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno «interior», que influencia aspectos íntimos pessoais das nossas vidas. Por exemplo: o debate que decorre em muitos países acerca dos valores da família parece ter muito pouco a ver com as influências da globalização. Mas tem.”

Na verdade, consideramos que a abertura de fronteiras físicas, intelectuais, axiológicas e culturais que caracteriza o “mundo único” trouxe novos desafios e novas exigências aos cidadãos dos finais do século XX e inícios do século XXI. A abertura das fronteiras físicas conduziu a uma maior mobilidade, consequentemente, ao aumento da emigração e, portanto, à abertura das fronteiras socioculturais, na medida em que existe o contacto com novas culturas, novas formas de ser e de pensar. Esta abertura das fronteiras intelectuais é enfatizada pelo desenvolvimento da tecnologia de informação que torna o mundo acessível ao conhecimento humano, que põe em comunicação culturas e quadros axiológicos diferentes.

Assim se compreende a afirmação de Edgar Morin (2002) de que actualmente, na era planetária, o ser humano vive uma aventura permanente. Esta caracteriza-se pelo

contacto com novas formas de ser, de conhecer e de pensar o real, que exige, impreterivelmente, uma nova hermenêutica do real, apoiada no desenvolvimento da racionalidade crítica, de uma autonomia do pensar.

Atendendo à multiplicidade social, cultural e axiológica do contexto mundial actual, consideramos legítimo afirmar que o desenvolvimento desta racionalidade crítica e da autonomia do pensar deve consubstanciar-se em princípios éticos universais, que forneçam uma matriz de análise e reflexão sólida que garanta, simultaneamente, o conhecimento do quadro sociocultural e axiológico da comunidade em que cada pessoa se situa e a abertura de linhas de interpretação e compreensão das realidades culturalmente diversas.

Na verdade, pode parecer ser um contra-senso defender que a educação do homem para a multiplicidade de valores deve consubstanciar-se numa perspectiva universalista dos valores. Actualmente, alega-se, com alguma frequência, que a melhor forma de aceitar e dialogar com as diferentes culturas consiste em educar para essa diversidade, transmitindo as normas, as regras e os costumes que constituem as diferentes sociedades. Trata-se de um processo educativo axiológico descritivo que, no nosso entender, não favorece o diálogo com a diversidade; pelo contrário, pode promover a intolerância. Se não existem pontos de referência universais que facultem o conhecimento e a hermenêutica do legado sociocultural, não há possibilidade de diálogo e de consenso entre as diferentes culturas. Na realidade, consideramos que o desconhecimento de uma matriz axiológica universal inviabiliza um diálogo claro e coerente entre diferentes realidades culturais.

É importante conhecer o que é um valor, a sua riqueza conceptual, para compreender que este pode ser objecto de diversas interpretações e hierarquias por parte da sociedade, dando origem a diferentes leituras do real. O valor, em si, não muda, as diferenças socioculturais são resultado da forma como cada sociedade posiciona cada valor na sua hierarquia axiológica.

Não obstante reconhecer que as sociedades actuais podem organizar-se em torno de um “pluralismo moral”, consideramos pertinente que a educação para valores se consubstancie na dimensão universalista dos valores.

A sociedade, entendida como uma comunidade de “pessoas” que são fim em si mesmas, deve organizar-se em torno de princípios que apoiem o pleno desenvolvimento e o bem de todos os membros da comunidade, que sirvam de árbitro em caso de conflito. Todo o agir social deve reger-se por uma dimensão ética, que privilegie a

comunidade na sua dimensão humana, como o conjunto das relações intersubjectivas, compostas por pessoa racionais, livres, responsáveis, justas, capazes de reconhecer os outros como fim em si mesmos e dignos dos mesmos direitos e deveres que ela.

Na verdade, toda a comunidade política deve consubstanciar-se numa comunidade ética que deve referenciar-se em “[...] princípios morais universais e valores como a justiça, a liberdade ou a igualdade” (Cortina, 2001, p. 135). Estes princípios são, de acordo com Adela Cortina (2001), requisitos mínimos para a concretização dos mais diversos projectos de felicidade de cada comunidade. Para Adela Cortina (1989, 2001), toda a comunidade política deve assentar numa “ética civil”, numa “ética dos mínimos”, que garantam que os diversos projectos de felicidade não atentem contra o desenvolvimento da pessoa humana como um fim em si mesmo.

Para a autora (1989b, 1995, 2001), não é possível que o conceito de vida boa ou de felicidade seja universal; cada povo, cada nação, cada comunidade tem diferentes concepções e metas de felicidade. São estas diferentes metas de felicidade que justificam o “pluralismo moral” de cada sociedade.

A permanência e a convivência com este “pluralismo moral” só são possíveis quando “[...] as pessoas compartilham uns mínimos morais [...] entre os quais se conta a convicção de que se deve respeitar os ideais de vida dos concidadãos [...] contando que tais ideais atendam aos mínimos partilhados” (Cortina, 1989b, pp. 50-51).

Assim sendo, o processo de educação para valores não deve privilegiar o relativismo axiológico. Preparar a pessoa para o pluralismo moral e para o diálogo com a diversidade cultural imposta pela actual sociedade da globalização implica preparar a pessoa para os princípios universais “mínimos” – autonomia, igualdade, justiça e responsabilidade – que devem sustentar qualquer projecto de vida comum.

Uma educação para o relativismo moral é inadequada às novas exigências da sociedade global. Segundo Acílio Estanqueiro Rocha (2000, p. 61), o relativismo é “[...] uma forma especial de etnocentrismo”, que não permite o diálogo consensual entre a diversidade axiológica e cultural que actualmente se vive.

Ao privilegiar o relativismo moral, o processo educativo enfatiza uma educação em valores, que se caracteriza pela enunciação e pela descrição da diversidade cultural e moral das comunidades. Na verdade, consideramos legítimo afirmar que a educação, no relativismo moral, não cria condições que favoreçam o desenvolvimento moral autónomo da “pessoa”, nem promove o estabelecimento de consensos éticos entre os

povos, na medida em que apenas fornece à “pessoa” a cartilha axiológica do mundo global em que ela vive.

O desenvolvimento da consciência moral autónoma da “pessoa” e o estabelecimento dos consensos éticos só poderão ser possíveis quando o processo educativo compreender os valores como princípios éticos universais e fundamentar neles o processo de formação humana. O reconhecimento destes princípios conduzirá à descentração de cada cultura, à abstracção dos seus dados circunstanciais e à compreensão das demais culturas.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que a educação para valores, ao privilegiar os valores como princípios éticos universais, promove o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância. Segundo Adela Cortina (2001, p. 135),

“[...] uma sociedade não pode ser pluralista e tolerante se não conta com alguns dos princípios e valores morais que os distintos grupos sociais têm por irrenunciáveis, entre eles o valor de tolerar a quem pensa de forma diferente e mais ainda o valor de respeitá-lo activamente.”

A educação para valores universais não pode, portanto, ser desenvolvida pela imposição heterónoma de valores. Este tipo de educação axiológica deverá ocorrer através de um processo construtivo que potencie o desenvolvimento da consciência e da inferência morais autónomas.

Assim sendo, a educação para valores deve recorrer ao uso de abordagens metodológicas construtivistas, isto é, deve utilizar estratégias que, para além de facultarem o conhecimento de valores, favoreçam a análise e a discussão das questões/problemas contemporâneos à luz dos princípios éticos universais, como sejam a autonomia, a justiça e a responsabilidade.

No conjunto dessas estratégias, destacam-se duas abordagens metodológicas criadas por Kohlberg: a *discussão de dilemas* e a *comunidade justa*.

A *discussão de dilemas* é uma metodologia que se organiza em torno do conflito sociocognitivo, procurando, através deste, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo-emocional, social e moral da pessoa. De acordo com Isabel Menezes (1999, p. 76), a discussão de dilemas, “[...] activa emocionalmente o sujeito, motivando-o a procurar soluções novas; ajuda-o a tomar consciência de outras formas de resposta”.

A *comunidade justa* de Kohlberg apresenta-se como um metodologia mais completa do que a discussão de dilemas, pois, para além de promover o conhecimento e

a discussão dos valores, cria condições que tornam possível o desenvolvimento do homem enquanto “agente moral autónomo”. De acordo com Kohlberg (1985, citado por Menezes, 1999, p. 86),

“[n]o contexto de uma comunidade justa [...] desenvolve-se não só a capacidade de raciocinar mas também de agir moralmente, pois os sujeitos tomam também decisões sobre dilemas e acções morais, no sentido de garantir a sobrevivência da comunidade, assumem a responsabilidade pelo cumprimento de regras e de uma disciplina que são resultado da discussão, raciocínio e argumentação sobre a justiça, e são confrontados pelos pares e outros membros da comunidade”.

Na realidade, consideramos legítimo afirmar que, através da *comunidade justa*, são criadas condições na escola que permitam ensaiar o desenvolvimento do que Adela Cortina (2001) designa de “ética global da co-responsabilidade”, definida pela autora como o reconhecimento recíproco dos direitos pragmáticos e humanos, que se exprime através de uma responsabilidade colectiva, em que todos se comprometem a criar meios e instituições que assegurem o respeito a esses direitos.

Na verdade, tendo em conta a conjuntura da sociedade global que influenciou a ética da co-responsabilidade e procurando responder às necessidades dessa conjuntura, entendemos que a educação para valores não pode ser concebida como um simples processo de socialização política, mas como um caminho que promove: o diálogo e a solidariedade entre a pluralidade axiológica e cultural; a liberdade de escolha e de acção que leva o homem a sentir-se parte de uma determinada comunidade, onde ele reconhece a igualdade a todos os outros membros dessa comunidade; e a responsabilidade pelo passado desenvolvido e pela construção e recriação da sociedade do futuro. A educação para valores deve promover o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade que apoie a formação da pessoa como cidadão global.

Capítulo III

A Educação para a Cidadania como Ética da Responsabilidade

3.1. Sentido(s) de “Cidadania”

3.1.1. Perspectiva histórica da dimensão ético-política da cidadania

A cidadania, tanto na sua dimensão conceptual como vivencial, tem o seu berço na Grécia Antiga. Associada ao conceito de democracia, a cidadania era entendida como a participação activa dos homens de nacionalidade grega, adultos, livres na vida da *polis*, tendo em vista o bem-comum de todos os habitantes da cidade-Estado. Neste sentido, a cidadania assume, no contexto grego, um carácter de exclusividade, pois às mulheres, crianças, escravos e estrangeiros é negado o estatuto de cidadão.

Ainda que adopte um cariz exclusivista, a noção da Grécia Antiga de cidadania assume, indubitavelmente, uma dimensão sociopolítica, caracterizada pela deliberação e participação do homem grego adulto nos destinos da vida comunitária da *polis*. Esta dimensão traduz-se no contexto educativo grego, onde a educação, até ao século V a.C., e nomeadamente com os Sofistas, se caracteriza pela formação do homem tendo em vista a *areté* política, o conhecimento da lei para a agir bem na comunidade.

Segundo Maria Luísa Branco (2007, p. 27), neste período histórico,

“[a] lei possui uma função educadora, configurando-se como uma escola de cidadania. A partir deste pressuposto, Protágoras desenvolve uma concepção pedagógica de castigo [...]. Para ele, a aquisição da *areté* política está, em grande parte, dependente de um sistema de penas e de castigos, devendo a pena aqui ser entendida como um meio que permite o aperfeiçoamento e não a mera retribuição da falta. Esta perspectiva permite fazer a distinção entre a justiça e a vingança.”

Ainda que esteja fortemente submetida à dimensão política, é possível identificar um sentido ético na educação para a cidadania da Grécia Antiga e, conseqüentemente, no conceito de cidadania. O processo educativo, ao preconizar o conhecimento da lei como forma de promover a justiça, privilegia o aperfeiçoamento do indivíduo, na sua dimensão pessoal, para que ele possa melhorar e agir na comunidade em que está inserido.

Assim sendo, o conceito de cidadania na Grécia Antiga implica, impreterivelmente, o desenvolvimento da dimensão pessoal dos indivíduos que integram a cidade-Estado, para que haja deliberação e participação na vida social e política desta.

A dimensão ética da noção de cidadania é enfatizada pela filosofia platónica e aristotélica. Para Platão, a cidadania consiste em participar na vida política da cidade-Estado, ocupar o lugar de governante nesta, concepção de Filósofo Rei defendida na obra *República*, através do conhecimento do Bem e do autodomínio. No pensamento platónico, verifica-se que o exercício da cidadania se fundamenta, não apenas no conhecimento do Bem exterior, mas do Bem interior do próprio homem, na sua capacidade de autodomínio, na descoberta da justiça interior. A acção do homem na *polis* não se circunscreve ao conhecimento da lei para agir em conformidade com a justiça exterior do Estado, mas na descoberta da justiça como lei interior, intrínseca ao desenvolvimento do homem na sua individualidade, como elemento essencial à sua formação e à realização do ideal do homem grego.

Deste modo, a educação para a cidadania estrutura-se no diálogo entre a lei exterior que rege o Estado e a lei interior intrínseca ao desenvolvimento do homem, cumprindo o seu ideal humano. Isto é, a educação para a cidadania estabelece-se na articulação entre a *politeia* (participação na vida política) e o *ethos* (formação do carácter humano).

Na mesma linha de pensamento, Aristóteles concebe a cidadania como um modo de aperfeiçoamento humano. O homem é, para o filósofo, um animal – racional – político. Enquanto animal racional, o homem necessita de aperfeiçoar a sua capacidade de autodomínio, de deliberação, de justiça para intervir na vida da *polis*, isto é, para se desenvolver como ser político.

Nestes termos, a cidadania é constitutiva do homem. O homem que vive isoladamente é uma besta ou um Deus, mas não um ser humano. O homem nasce para ser político e necessita de aperfeiçoar-se para cumprir esta tarefa, para se tornar cada vez mais humano. É neste contexto que a educação desempenha um papel fundamental, pois, através dela, o homem aperfeiçoa-se.

A noção de cidadania aristotélica constrói-se no entrelaçamento entre a dimensão política, a dimensão ética e a dimensão educativa.

Segundo Conceição Nogueira e Isabel Silva (2001, p. 16), o modelo clássico de cidadania tem como “[...] objectivo central da política [...] a plena realização das capacidades humanas, a liberdade da *polis* é necessária ao desenvolvimento dos humanos, a virtude cívica é necessária (apesar de não necessariamente suficiente) para assegurar a liberdade da *polis*”.

Na Grécia Antiga, a virtude cívica era entendida como a forma de o homem exercer a sua capacidade de deliberar acerca da sua acção, no sentido em que o cidadão tinha a honra de participar politicamente na vida da *polis*. É através desta participação que o homem adquire a ideia de Bom e de moralidade.

A cidadania é, portanto, o meio que promove a formação moral do homem, na medida em que resulta da aprendizagem dos princípios, dos valores que cada indivíduo tem de dominar para poder possuir autodomínio e deliberar, com *areté*, em prol do bem comum da *polis*. Segundo Aristóteles, a cidadania consistia na “formação moral mediante a qual os indivíduos desenvolvem a virtude própria do cidadão que consiste em ‘bem mandar e ser bem mandado’” (Branco, 2007, p. 30).

Na Grécia Antiga, o Estado tinha a obrigação de promover a formação plena do homem, preparando-o para conhecer a *areté* cívica e agir de acordo com o bem-comum da vida da *polis*.

O conceito grego de cidadania não se reporta apenas ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade, nem à participação activa do indivíduo na vida política; ele incorpora um processo de formação e aperfeiçoamento humano que acompanhe esta participação, que deve consubstanciar-se em princípios como a *sageza* e a *phronésis*, e que se desenvolve através da educação (*paideia*).

O desenvolvimento do processo educativo, o conhecimento da virtude (*areté*) cívica e a participação são condições essenciais para a realização do ideal de homem grego e, portanto, da humanidade.

Na cultura romana, o conceito de cidadania assume uma conotação essencialmente política. A preocupação do Império Romano em legitimar o seu poder junto dos povos recém-conquistados faz com que a cidadania seja entendida do ponto de vista normativo e legalista, como um meio de garantir a segurança e a guarda social das pessoas do Império. A grande novidade que a concepção romana de cidadania traz é, de acordo com Nogueira e Silva (2001, p. 18), o facto de “poder ser considerada como o primeiro exemplo da utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social”.

Associado a este conceito de cidadania, a educação para a cidadania do império romano assenta na instrução das leis, regras e responsabilidades cívicas essenciais para a garantia do controlo social da população. Na cultura romana, a educação para a cidadania perde o sentido de processo de humanização e aperfeiçoamento humano e assume um carácter de instrução cívica, que preconiza o conhecimento da lei e a sua

obediência. A lei a que os romanos se referem não diz respeito ao que os gregos designam de lei interior, que é intrínseca ao desenvolvimento humano, mas reporta-se à lei exterior que é imposta pelo Estado para garantir um ambiente de paz.

Na Idade Média, a educação para a cidadania é inexistente, porque também o conceito de cidadania, no sentido greco-romano de comunidade política, perde todo o sentido e o impacto que teve nas culturas anteriores. No período medieval não existem as urbes, não há a noção de participação na vida da comunidade. O que existem são as pequenas comunidades feudais, nas quais os vassalos devem prestar vassalagem e fidelidade ao senhor feudal, à Igreja e ao monarca.

Neste período histórico, o conceito de cidadania deixa de ter um carácter ético-político, presente na Grécia Antiga, para assumir uma dimensão religiosa. A vida na terra tem de ter como objectivo a participação cidadã, a participação na vida da comunidade política, e passa a ter como finalidade a salvação pessoal. Na Idade Média, o homem deve ter como preocupação a autocontemplação, a oração, o conhecimento do Bem e das virtudes teológicas para alcançar a Felicidade Eterna na *Cidade de Deus*²⁴.

Assim sendo, a educação para a cidadania, nos termos em que os gregos e os romanos a concebiam, deixa de fazer qualquer sentido. A educação privilegiava o aperfeiçoamento do homem como criatura criada à imagem e semelhança de Deus, em que a sua caminhada na terra é entendida como um meio de preparar a salvação eterna.

Em síntese, é possível afirmar que, na Idade Média, não existe educação para a cidadania, porque o conceito de cidadania deixa de existir como comunidade política e, conseqüentemente, deixa de fazer sentido que o homem participe nesta e que esta participação seja entendida como elemento constitutivo da sua pessoa. Se o conceito de cidadania se mantém na Idade Média, é num sentido lato e assumindo uma dimensão religiosa. O homem é cidadão da comunidade de todos os filhos de Deus.

O conceito de cidadania na Idade Moderna retoma a dimensão política, mas fá-lo distintamente da forma como os gregos a preconizavam. Na modernidade, a cidadania não é sinónimo de participação política dos cidadãos na vida da sua comunidade.

Influenciada pelo contexto de guerra religiosa que caracterizou os finais do século XVI, a concepção de cidadania assume um carácter de protecção dos habitantes do Estado.

24 A expressão Cidade de Deus é utilizada por S. Agostinho para designar a vida celeste.

O conceito de cidadania moderna associa-se ao desenvolvimento de Estado liberal. Este é entendido como soberania absoluta, ao qual todos os cidadãos devem passivamente obedecer, em troca de paz e de protecção. A concepção de cidadania moderna assume a conotação de sentimento de pertença, diz respeito à organização de um grupo num mesmo território, sob o comando do soberano que os governa e os submete à lei em troca de protecção e da garantia de paz. A cidadania consiste, portanto, numa “ [...]forma de ‘troca cívica’ baseada na protecção por recompensa da obediência e não uma participação activa” (Nogueira & Silva, 2001, p. 22).

Thomas Hobbes (1588-1670), na obra *Leviatã* (1995), personifica a imagem do Estado protector. A grande figura do Leviatã com a sua espada protege os membros do Estado da guerra perpétua que, segundo o filósofo, é condição natural do ser humano.

Para Hobbes, o estado de natureza é um estado de guerra permanente. Nestas circunstâncias, segundo o filósofo, é imperioso que a pesada mão do Estado intervenha na vida dos cidadãos, impondo-lhes um conjunto de leis que restrinja o ímpeto guerreiro do estado de natureza e lhes garanta a paz e o bem-estar.

Para este conceito de cidadania associado ao Estado liberal, protector dos indivíduos e garantia de bem-estar, contribuiu a noção de Igualdade que Hobbes trouxe para o contexto político. Para o filósofo, todos os cidadãos são iguais e têm os mesmos direitos naturais. Estes devem ser, através do contrato, transferidos para o Estado, que fará com que o egoísmo natural da condição humana seja refreado e seja cumprido o contrato social, no qual está garantida a igualdade dos cidadãos e a paz para todos.

A dimensão educativa do conceito de cidadania adopta, no pensamento deste filósofo, uma postura diferente da *paideia* grega, bem como da ideia de instrução cívica defendida pela cultura romana. Para Hobbes, a educação para a cidadania configura um processo de transmissão e inculcação das regras e normas sociais e endoutrinação de crenças religiosas, com o fim de zelar pela paz e pelo bem-estar comum.

O carácter ético da concepção da cidadania moderna é praticamente inexistente, sobretudo na filosofia hobbesiana, pois a noção de igualdade a que o filósofo se refere adopta um sentido político, relacionado com o bem-estar comunitário, e não se preocupa com o homem na sua individualidade.

Apesar de a filosofia hobbesiana negligenciar a dimensão ética do conceito de cidadania e de as obras de filosofia social e política mencionarem que a noção de cidadão do Estado Moderno é exclusivamente política, é possível identificar traços

éticos na concepção de cidadania de Jean-Jacques Rousseau, que dão a esta o sentido de democracia tal como actualmente o entendemos.

Para este filósofo, na obra *Contrato Social* (1978), o Estado é uma organização social que resulta de uma decisão humana livre. O contrato social que está na base da sociedade e do Estado não é, ao contrário do que defendia Hobbes no *Leviatã* (1995), sinónimo de submissão. Afirmando-se contra a tirania e a submissão, Rousseau, no *Contrato Social* (1978, p. 36), defende que “[o] que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui”.

O contrato social consiste num pacto consensual, em que o homem abdica da sua liberdade absoluta do estado de natureza, do “direito ilimitado a tudo”, para se investir da liberdade moral no Estado civil. Isto é, os homens delegam no Estado o poder de zelar pelos seus direitos, de serem livres e iguais, sem que essa liberdade colida com a vontade geral. O pacto social é uma forma consensual de todos os cidadãos contratualizarem o direito de serem livres e iguais em sociedade.

Assim sendo, o Estado civil rousseauiano fundamenta-se numa base ética, na medida em que o pacto social em que este se constitui “[...] estabelece entre todos os cidadãos uma tal igualdade que todos se comprometem com as mesmas condições e todos devem gozar de idênticos direitos” (1989, pp. 27-28).

A lei que regulamenta a vida política do Estado representa a vontade geral, o estabelecimento da igualdade entre todos os cidadãos e o fim dos privilégios de alguns:

“[a] lei considera todos os cidadão em bloco e as acções abstractas, nunca um homem como um indivíduo nem uma acção particular. A lei reúne em si a universalidade da vontade e a do objecto nunca pode confundir-se com a ordem de um homem que lhe dá a sua própria autoridade.” (1989, p. 44)

Assim sendo, obedecer ao Estado e à vontade geral é, no pensamento de Rousseau, ser livre, na medida em que o cidadão não depende do poder de força de um particular, ele cumpre o contrato social para garantir a sua igualdade e, ao fazê-lo, está a preservar a de todos os outros.

É no sentido da dimensão ética da cidadania que se desenvolve a concepção educativa de Rousseau. Para este filósofo, o processo educativo deve favorecer a cooperação e a solidariedade entre os indivíduos, tendo em vista a consolidação da lei como expressão da vontade geral e a afirmação da liberdade dos cidadãos.

Em termos gerais, é possível afirmar que o pensamento de Rousseau, ao retomar a dimensão ética do conceito de cidadania, imprime-lhe um novo significado, a liberdade.

A concepção de cidadania de Rousseau acabou por constituir um importante marco na evolução do conceito de cidadania na Idade Moderna. A Revolução Francesa (1789), cujos ideais se inspiram na filosofia rousseauiana, desempenhou um papel muito importante na evolução conceptual da cidadania.

Com a Revolução Francesa surge o conceito de nação. Esta é entendida como um povo que vive colectiva e solidariamente num determinado espaço, politicamente organizado, detentor de poderes que lhe permitem garantir direitos civis a todos os seus membros. Na realidade, é possível afirmar que a Revolução Francesa, ao estabelecer a relação indissociável entre Estado e nação, atribuiu ao conceito de nação o significado de nacionalidade.

Segundo Nogueira e Silva (2001, pp. 43-44),

“[...] a Revolução Francesa acabou por fundir o conceito de cidadania e Estado, culturalizou o conceito de cidadania, confundiu as barreiras entre cidadania e nacionalidade, politizando o conceito cultural de nacionalidade.

Numa acepção mais ampla, o termo [cidadania] significa que alguém é titular do passaporte de um determinado Estado, sendo “nacional” desse Estado. [...] Num sentido mais restrito, a cidadania refere-se a esses direitos, em especial aos direitos humanos e civis.”

Ser cidadão, nos finais do século XVIII, consistia, portanto, em pertencer a um Estado politicamente organizado e em usufruir dos direitos sociais outorgados por este. O conceito de cidadania que emerge da Revolução Francesa consolida, desta forma, a ideia de protecção social e política preconizada pelas filosofias de Hobbes e de Rousseau e atribui-lhe um sentido ético cada vez mais vincado. O conjunto de direitos que é reconhecido ao homem como membro de um Estado não se reporta apenas à dimensão política de se ser cidadão, refere-se também ao desenvolvimento deste como ser humano.

Ao cidadão dos finais do século XVIII são reconhecidos os direitos outorgados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na qual se pretende salvaguardar dois valores essenciais desde a Revolução Francesa: a igualdade e o direito.

Na verdade, podemos afirmar que a noção de cidadania na época moderna, e em especial com a Revolução Francesa, desempenhou um papel muito importante na afirmação dos direitos humanos. De acordo com Maria Eduarda Santos (2005, p. 30),

“A idade moderna foi um período de consolidação da cidadania em termos de linguagem dos direitos. Estabelece códigos éticos e jurídicos em que muita reflexão [...] se focou nos direitos e em outros atributos legais do indivíduo. [...] a evolução conceptual e histórica da cidadania na modernidade segue de perto a «teoria geracional dos direitos humanos».”

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789, acaba por atribuir ao conceito de cidadania da modernidade o sentido de universalidade. O cidadão é aquele que goza de todos os direitos contemplados nesta Declaração. Trata-se, portanto, de um conceito de cidadania que não se reporta apenas aos membros de um Estado-nação, mas à universalidade dos cidadãos. A cidadania na modernidade consiste num conjunto de direitos e deveres de todos os homens que fazem parte da sociedade ocidental europeia dos finais do século XVIII e inícios do século XIX.

Assim sendo, o conceito moderno de cidadania recupera a dimensão ética do conceito grego, no sentido em que privilegia o conjunto de direitos humanos que permitem a todas as sociedades zelar pelo bem individual de cada homem, mas não o faz no seu sentido pleno. A concepção de cidadania moderna não contempla a vertente humanista defendida pelos gregos, a concepção do homem como um ser que vive e se desenvolve na acção conjunta e recíproca do eu com o outro sob um legado de direitos e ideias comuns.

A noção de cidadania como prática de membros da *polis*, como participação activa destes em prol do bem-comum de toda a comunidade e da realização do ideal de homem cede lugar, na modernidade, à concepção de cidadania que assenta

“[...] numa filosofia individualista e corresponde mais a status de membro do que a uma prática. O cidadão é entendido como soberano para exercer os «direitos naturais» individuais e inalienáveis [...] e, como retorno, exige-se-lhe um mínimo de deveres políticos (pagar impostos, votar periodicamente, obedecer à lei, prestar serviço militar...). Tende a limitar-se a uma caracterização abstracta dos direitos dos cidadãos, com poucas referências e ideais.” (Santos, 2000, p. 35)

Esta dimensão humanista da cidadania está também ausente do processo educativo. A educação para a cidadania na Idade Moderna não assume o sentido grego da *Paideia*, como “[...] a identidade espiritual de um povo” (Patrão-Neves, 1998b, p.

89). A educação moderna é entendida como um meio de instruir o homem nas leis do Estado, para que aquele possa conhecer os seus direitos e deveres, para poder gozar de liberdade que, neste domínio, significa não se encontrar submetido ao poder dos mais fortes, que oprimem e esmagam os mais fracos.

Na verdade, é possível afirmar que a Idade Moderna recuperou, ainda que sob outros contornos, o sentido da educação para a cidadania como processo de instrução cívica legado pela cultura romana. Este processo instrutivo baseava-se, fundamentalmente, em duas estratégias pedagógicas:

“[...] um sistema de autoridade, com afeição para promover na criança a razão e um sistema de recompensas e punições que cultivava o desejo por estima e aprovação de forma a lei de opinião e a reputação. [...] Através destas estratégias era possível promover a interiorização das normas sociais.” (Nogueira & Silva, 2001, p. 24)

Neste período histórico, a relação que se estabelece entre a educação e o conceito de cidadania moderna foi intrínseca, pois só pelo processo educativo podiam ser dadas as bases essenciais para que o homem vivesse cooperativamente com os outros²⁵. Entenda-se a vivência cooperativa como o respeito pelas leis que preservam os direitos humanos e não no sentido comunitário do termo.

As comunidades da Idade Moderna são constituídas por um conjunto de membros individuais, privilegia-se a noção do cidadão como homem individual, detentor de direitos inalienáveis, não como um ser comunitário, que compreende a sociedade e a cidadania como elemento constituinte da sua identidade.

Esta dimensão comunitária e ética da cidadania está presente na contemporaneidade, nomeadamente nos pensadores do período pós-guerras mundiais. As atrocidades cometidas contra a humanidade durante as guerras mundiais conduziram à valorização do homem como um ser social, como um eu que se constrói na relação dialógica eu/outro. Na verdade, podemos afirmar que a concepção pós-moderna de cidadania, ao enfatizar o homem como um ser social de relação, recupera, ainda que sob outros contornos, a clássica dimensão ética do conceito de cidadania, intimamente ligada ao carácter eminentemente social que a concepção de cidadania moderna assume.

²⁵ Importa ressaltar que, quando nos referimos a viver cooperativamente em sociedade, não o fazemos na acepção que o termo assume actualmente. Aqui, o termo cooperativo é utilizado para se referir à submissão à vontade geral, cuja finalidade consiste em zelar pelo bem comum.

Em termos gerais, os filósofos contemporâneos compreenderam que a luta contra a sobrevalorizada autonomia individualista – que entende os direitos sociais como restrições às liberdades individuais e assenta numa ambígua contratualização de direitos e responsabilidades individuais e no esquecimento da solidariedade cidadã – só pode desenvolver-se com base num quadro axiológico consensual, que conceba cada homem como um valor e um fim em si mesmo, reconhecendo a importância de todos e de cada um na construção desse quadro e no desenvolvimento do tecido social humano²⁶.

Na contemporaneidade, a concepção de cidadania acaba por se complexificar e assumir novos contornos. Assiste-se à necessidade de uma nova forma de reconhecimento e tratamento dos direitos do homem, herdados da época moderna. Neste período histórico, assiste-se ao enfatizar da dimensão ética e comunitária dos direitos humanos, já indiciada por Rousseau, mas que acaba por ser esquecida no contexto de guerra pós Revolução Francesa, nomeadamente com as guerras napoleónicas, no qual se tornou mais urgente a defesa e a protecção dos direitos individuais dos cidadãos.

Esta ênfase ética e comunitária que os pensadores contemporâneos atribuem aos direitos humanos introduz no conceito de cidadania uma nova dimensão. Com efeito, verifica-se que esta é entendida como um espaço onde se estabelece a compatibilidade entre os direitos individuais e os interesses comunitários, como um meio que contribui para o desenvolvimento do homem enquanto ser individual e social.

Assim sendo, pensamos que estão reunidas todas as condições para que a concepção contemporânea de cidadania seja concebida a partir de uma dimensão personalista, na medida em que ela se assume como um espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais.

J. Gimeno Sacristán (2001, pp. 152-53) define a cidadania como

“[...] uma forma ‘inventada’ de exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que garanta ao indivíduo umas certas prerrogativas, como a igualdade, a autonomia e o direito de participação. É uma forma de se ser pessoa em sociedade que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de umas possibilidades e de uns direitos. Trata-se de uma construção histórica [...] cuja essência

²⁶ Utilizamos a expressão “tecido social humano” para nos referirmos à sociedade que se constrói com base nos ideais humanos que prevêm o conjunto de condições necessárias para o pleno desenvolvimento do homem como um fim em si mesmo.

radica em compreendermo-nos e respeitarmo-nos como livres, autónomos e iguais, no tempo em que vivemos com os outros.”

O conceito contemporâneo de cidadania recupera o princípio de participação na vida da comunidade defendida pelos gregos e, ao fazê-lo, está a atribuir à cidadania um papel maior do que a contratualização dos direitos individuais, pois está a permitir a efectivação e o exercício desses direitos. Esta concepção indica-nos, como refere Adela Cortina (1997a, p. 48), que a cidadania “[...] não é um meio para se ser livre, mas o modo de se ser livre”.

A cidadania, enquanto participação na comunidade e meio de realização da pessoa como ser livre e autónomo, recebe influências dos princípios democráticos que emergiram no período pós 2ª guerra mundial.

Importa salientar que, quando nos referimos às influências democráticas, recorreremos à acepção ampla de democracia e concebemo-la como algo mais do que um regime político, como um ideal educativo e cultural que rege a vida das pessoas que vivem em sociedade. Concebemos a democracia, à luz do que define Gimeno (2001, p. 155), como

“[...] uma ordem para *conviver racionalmente* numa sociedade aberta [...] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos.”

A cidadania democrática estabelece-se na relação intrínseca entre a dimensão singular e comunitária do cidadão enquanto “pessoa”. Ela não se restringe ao reconhecimento jurídico e formal dos direitos do homem, perspectiva desenvolvida pelos liberais da modernidade, nem à participação política no sentido que os gregos e, numa fase mais evoluída, os liberais o afirmaram. Ser cidadão numa sociedade democrática é mais do que ser reconhecido como um ser livre e igual em direitos e deveres, é mais do que eleger os governantes que o representam; é ser efectivamente igual, livre, responsável na sociedade em que se insere.

Uma cidadania democrática é um espaço onde estão criadas todas as condições que garantam a igualdade de oportunidades para os cidadãos exercerem os seus direitos, para que sejam efectivamente iguais, livres e partilhem responsabilidades, no sentido de elaborarem um plano de vida comunitária que favoreça o diálogo entre todas as

autonomias individuais e que garantam o desenvolvimento de todos os cidadãos como “pessoas”.

Assim sendo, a concepção de cidadania democrática pressupõe novas exigências para o âmbito da educação: a necessidade de um processo educativo que promova o desenvolvimento da “racionalidade social”, isto é, que favoreça aos cidadãos o desenvolvimento de competências analíticas, críticas, reflexivas e de intervenção nos problemas da sociedade, que os consciencializem a serem responsáveis e a encontrarem soluções consensuais, axiologicamente fundamentadas.

Neste sentido, concordamos com Francisco Imbernón (2002), quando afirma que o grande desafio da educação actual consiste em educar para “as cinco cidadanias para um futuro melhor”: cidadania democrática, entendida como uma cultura de paz, de justiça social; cidadania social, no contexto da diversidade social, formar os alunos para uma consciência social que rejeita a discriminação e a exclusão sociais e se norteia pelo valor da solidariedade; cidadania paritária, que se consubstancia na educação para a igualdade, para os direitos humanos; cidadania intercultural, que consiste em educar para que os alunos desenvolvam um diálogo construtivo com o pluralismo axiológico e cultural; cidadania ambiental, ou seja, educar para o desenvolvimento sustentável, para que os alunos respeitem a natureza.

Na verdade, é possível afirmar que a educação para estas cinco cidadanias pressupõe um quadro axiológico e ético que seja o suporte desse processo educativo, que atenda à dignidade da pessoa humana e que apresente o conjunto de valores que a favoreçam e que se preocupe com o desenvolvimento sustentável, tanto humano como da natureza.

Embora reconheçamos que esta designação de cinco cidadanias de Imbernón (2002) possa ter uma dimensão didática-pedagógica, no sentido em que especifica quais devem ser os domínios da cidadania actual, a verdade é que consideramos que é redundante que o autor considere a “cidadania democrática” como uma dessas cinco cidadanias. Na mesma linha do que defende Gimeno, já referido anteriormente, consideramos que a democracia é mais do que um estado político, é um modo de vida. Assim sendo, em nosso entender, uma educação para a cidadania democrática engloba todas as preocupações, atitudes e valores – justiça, responsabilidade, igualdade, diálogo intercultural, respeito pela natureza – que Imbernón associa às cinco cidadanias. Nestes termos, quando nos referimos à educação para a cidadania democrática, reportamo-nos ao conceito mais lato, utilizado por Gimeno.

A relação entre a cidadania democrática e a educação volta a ser, à semelhança do que se verificou na Grécia Antiga, intrínseca e fundante: é pela educação que se dá a conhecer os valores que consubstanciam as normas, as regras, os rituais de uma determinada comunidade e se apresentam os seus principais símbolos, formas de os interpretar e compreender. Na cidadania democrática, a educação – que, neste contexto, deve ser entendida não só no seu sentido lato, mas também no sentido restrito, como a formação que é promovida na instituição escolar – consiste num verdadeiro processo de socialização. Entenda-se este último não no sentido, que já referimos no Capítulo II, que Durkheim preconiza como meio de reprodução social, mas como meio que garante ao cidadão a igualdade de oportunidades, na medida em que lhe proporciona os conhecimentos científicos, axiológicos e éticos e o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a capacidade investigativa, crítica, reflexiva e de resolução de problemas.

Como refere Gimeno (2001, p. 159), nas sociedades democráticas, a educação é “[...] um requisito que capacita para o exercício igualitário da cidadania”. Na verdade, perspectivamos que este “exercício igualitário da cidadania” só pode efectivar-se na relação intrínseca entre a supramencionada dimensão socializadora e a dimensão ética da educação. Ou seja, o cidadão só poderá assumir-se responsável e capaz de intervir na sua sociedade se considerar o “outro” como igual a si mesmo, se estiver preparado para compreender o contrato social e as leis que o suportam como formas de garantir o desenvolvimento da identidade individual e comunitária das “pessoas” que constituem a sua comunidade, e não como meras convenções esartejadoras da sua liberdade.

Partindo de todos estes pressupostos, podemos afirmar que a educação é, não só requisito para o desenvolvimento da cidadania, mas é, como refere Gimeno (2001), um elemento gerador de cidadania. Segundo autor (2001, p. 154),

“[a] educação para a cidadania é toda uma visão de como deve pensar-se, desenhar-se e desenvolver-se [...] tendo como objectivo contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade. A metáfora da cidadania opera num sentido prospectivo para imprimir uma direcção à prática educativa e enchê-la de conteúdos e também actua como lente para realizar uma leitura crítica e insatisfatória da realidade.”

Assim, sendo, a educação para a cidadania nas sociedades democráticas não pode ser perspectivada, à semelhança do que fazia a cultura romana, como um processo de instrução cívica, de inculcação do legado social e cultural de uma determinada

comunidade. Ela deve ser entendida como um espaço no qual são criadas as condições para que o homem se sinta membro da realidade social em que vive e seja capaz de proceder a uma leitura crítica e reflexiva, que o leve a uma maior compreensão dessa realidade e a estabelecer diálogo entre esta e outras realidades.

O que actualmente se pretende é que a educação desenvolva uma concepção mais complexa de cidadania, em que o sentimento de pertença e de identidade assumam uma dimensão dinâmica e crítica: o homem faz parte da comunidade não só pelo estatuto legal, mas porque nasce, cresce, se desenvolve nela e esta é parte constituinte da sua identidade. Na verdade, estamos na presença do que alguma bibliografia²⁷ no domínio da cidadania designa de *cidadania activa*. Isto é, uma cidadania que exige uma acção conjunta, dialogada dos homens, tendo em vista o aperfeiçoamento humano e a perpetuação da sociedade em que este vive. A cidadania é o espaço onde cada homem reconhece a autonomia dos outros e negocia com eles a forma de convivência das autonomias individuais.

3.1.2. Noção de “Cidadania Activa”: perspectivas e alcance

A partir de meados do século XX, é frequente encontrar-se na bibliografia sobre cidadania e educação a expressão “cidadania activa”. Educar para a “cidadania activa” tornou-se, na realidade, um dos grandes objectivos da educação europeia e portuguesa da última metade do século XX. Assim sendo, importa compreender o que se entende por “cidadania activa”, em que contexto é que este conceito surge e qual o seu objectivo.

Numa primeira análise, a expressão “cidadania activa” parece conter um paradoxo, pois, como reflectimos anteriormente, o conceito de cidadania designa, na sua essência, o reconhecimento de pertença de um membro (cidadão) a uma determinada comunidade política e a participação desse membro na vida dessa comunidade, ou, utilizando a terminologia grega, na vida da *polis*. O conceito de cidadania pressupõe, portanto, um processo dinâmico de actividade do cidadão no seio da sua comunidade. Desta forma, qual o sentido de “cidadania activa”? Não será a expressão um mero

²⁷ São exemplo dessa bibliografia o Fórum Educação para a Cidadania, publicado pelo Ministério da Educação, e o Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação.

pleonasma? Pode ser-se cidadão passivamente? Neste caso, em que consistiria a “cidadania passiva”?

Entenda-se por “cidadania passiva” o que Adela Cortina (1999), na obra *Los Ciudadanos como Protagonistas*, caracteriza como um Estado de Bem-estar²⁸ paternalista, que toma e “[...] impõe determinadas medidas contra a vontade do destinatário para evitar um dano ou procurar um bem” (1999, p. 27). O cidadão do Estado de Bem-estar é passivo e acrítico, isto é, “[...] um cidadão dependente [...] apático e medíocre, alheio a todo o pensamento de livre iniciativa, responsabilidade ou empresa criadora” (1999, p. 28).

Na realidade, é legítimo afirmar-se que o Estado de Bem-estar – que pode caracterizar-se pela presença do que Marshall (1950) designou de “cidadania social”, isto é, um Estado que lutou para acabar com as assimetrias sociais e garantir a igualdade de direitos sociais, económicos e culturais – acabou por promover a acomodação dos seus cidadãos, que se sentem protegidos pelas leis do Estado, que preservam os seus direitos e, em função dessa protecção, as cumprem de forma inquestionável e acrítica.

Este cidadão passivo e apático é, de todo, inconciliável com a sociedade global em que hoje se vive, caracterizada pela abertura económica, social e cultural das fronteiras mundiais, que promove o desenvolvimento de novas potências hegemónicas e contribui para a presença de assimetrias sociais de nova ordem e impõe a presença do pluralismo axiológico, pelo desenfreado desenvolvimento técnico e tecnológico, pelas questões éticas e morais que este suscita. A sociedade global actual encontra-se num processo de permanente mutação, que exige um questionamento e uma reflexão constantes sobre a vida em comunidade.

O cidadão do século XXI deixou de ser apenas aquele que é reconhecido juridicamente como membro de uma determinada comunidade e usufrui dos direitos e deveres consignados pela lei, ou seja, o cidadão actual não é apenas aquele que faz parte do que Marshall (1950) designa um “cidadania cívica”. Marshall define esta cidadania como o conjunto de direitos desenvolvidos pelo liberalismo no século XVII, em resposta ao absolutismo, tais como a liberdade individual da pessoa, a liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. A conquista deste direito foi e continua a ser muito importante, mas não é suficiente para o cidadão

²⁸ De acordo com Adela Cortina (1999), o Estado de Bem-estar foi criado com o objectivo, entre outros propósitos, de defender os chamados direito humanos de segunda geração, também conhecidos com os direitos económicos, sociais e culturais obtidos na década de sessenta.

actual. Do mesmo modo, não é suficiente o estágio da “cidadania política” que, de acordo com a categorização de Marshall, se desenvolve nos séculos XVIII e XIX e se reporta ao direito de participação política, estando na origem do estabelecimento do sufrágio universal.

Na verdade, este conjunto de direitos cívicos e políticos, que Adela Cortina²⁹ (1999) designa como sendo direitos humanos de primeira geração, foram essenciais para o estabelecimento da cidadania como um espaço em que o homem possa desenvolver e exercer a sua liberdade. No entanto, a evolução da sociedade no século XX e o período ditatorial que se viveu um pouco por toda a Europa na primeira metade deste século tornaram premente que as “cidadanias cívica e política” fossem apoiadas pelo que Marshall (1950) designou de “cidadania social”, isto é, que fossem complementadas por uma cidadania que garantisse a todos o bem-estar social, a igualdade de direitos no acesso aos bens sociais básicos, como aos cuidados de saúde, à habitação e à educação.

Em termos gerais, perspectivamos que esta “cidadania social” corresponde ao que Adela Cortina (1999) caracterizou como a segunda geração de direitos humanos, que a filósofa afirma estarem expressos na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e dizem respeito aos direitos económicos, sociais e culturais da pessoa. De acordo com Cortina (1999), estes direitos guiam-se pelo valor da igualdade e são complementares aos direitos liberais da primeira geração. Segundo a filósofa, estes direitos vêm “[...] dotar de um apoio real as liberdades, porque sem alimentação suficiente, sem casa e abrigo, sem meios para aceder à cultura, sem protecção perante a enfermidade [...] é pura hipocrisia dizer a uma pessoa que é livre” (1999, p. 83).

Todo este conjunto de direitos levou a que o Estado político assumisse uma nova configuração, deixasse de ser um Estado de Bem-estar, que mencionámos anteriormente, para se constituir como um Estado social de direito. Este caracteriza-se por uma dimensão civil de direito que estabelece as leis, com o intuito de proteger os direitos dos cidadãos e de mediar a relação entre eles, garantindo, assim, o cumprimento dos seus deveres. Para além desta dimensão política, o Estado social de direito é constituído por um Estado “civil ético”, de acordo com a terminologia kantiana, em que

²⁹ Adela Cortina (1999) categoriza os direitos humanos em três gerações distintas: a primeira geração diz respeito aos direitos civis e políticos que emergiram com o liberalismo, tais como o direito à vida, a pensar e expressar-se livremente e a participar na vida política; a segunda geração refere-se aos direitos sociais, económicos e culturais que resultaram dos movimentos socialistas; a terceira geração refere-se ao direito que a pessoa tem de nascer e viver num ambiente são e numa sociedade em paz. Cortina refere que cada uma destas gerações é orientada por um valor, respectivamente: liberdade, igualdade e solidariedade.

todos os cidadãos se reconhecem como pessoas com iguais direitos, “[...] em que os homens estão unidos sob leis não coactivas, isto é, sob meras leis de virtude” (Kant, 1969, p. 95).

O Estado civil ético pode fazer parte de uma comunidade política, mas não é obrigatoriamente um Estado político. Este, de acordo com Adela Cortina (2001), tem a obrigação de defender os seus cidadãos; por isso, as leis são apenas válidas para os cidadãos de um determinado Estado e são, muitas vezes, coercivas, impõem o cumprimento dos direitos e dos deveres dos cidadãos em prol do seu bem-estar.

A comunidade ética pressupõe o reconhecimento de si e do outro como uma pessoa, que, numa linguagem kantiana, é um fim em si mesmo e tem os mesmo direitos e os mesmos deveres, deve agir recíproca e cooperativamente em prol do bem comum. As leis da comunidade ética são morais e universais, não se referem aos cidadãos de um Estado político em particular, mas “[...] à república da humanidade no seu conjunto” (Cortina, 2001, p.110).

Segundo Adela Cortina (2001), o que distingue as leis da do Estado civil de direito (político) e do Estado civil ético é que as leis jurídicas do primeiro podem coagir os cidadãos ao seu cumprimento e “a respeitar liberdade legal do corpo político”, ao passo que as leis do Estado ético são leis de virtude, sendo a sua coação moral e interna.

Na verdade, entendemos que, enquanto as leis jurídicas são externas ao indivíduo, são-lhe impostas para garantir o bem comum da comunidade, as leis da virtude ou as leis da comunidade ética pressupõem o desenvolvimento de uma consciência ética-moral autónoma, em que cada pessoa age em sociedade de acordo com os princípios e valores éticos em que acredita.

Entre a comunidade política e ética deve existir uma relação de respeito e reciprocidade mútua. A comunidade ética deve promover o reconhecimento do cidadão como pessoa, que é um fim em si mesma, um ser de acção, responsável pela vida em sociedade. A comunidade política deve garantir que todas as condições sejam criadas para que o cidadão seja um ser livre e responsável na sua sociedade.

Nestes termos, a relação de reciprocidade entre a comunidade política e a comunidade ética é o substrato de todo e qualquer Estado democrático, no sentido em que torna possível uma participação activa e efectiva de todos os cidadãos na sua comunidade.

Assim sendo, e tendo em consideração que, desde a segunda metade do século XX, se vive em democracia na Europa, porque é que actualmente tanto se fala da

necessidade de uma cidadania activa, se a democracia (*demo* = povo + *cracio* = poder) pressupõe, desde a sua essência, uma participação de todos na vida da comunidade?

A resposta a esta questão pode ser perspectivada a partir de duas dimensões: uma política e uma ético-moral. Uma dimensão política, porque existe a necessidade de serem criadas estruturas sociopolíticas que permitam ao homem uma intervenção mais efectiva na vida em sociedade e o desenvolvimento de um processo educativo que favoreça a autonomia e a responsabilidade ético-moral dos cidadãos. Uma dimensão ético-moral, na medida em que é necessário que os cidadãos se reconheçam como membros responsáveis da sua sociedade, como seres de acção que têm que responder às suas exigências e resolver os seus problemas.

Na realidade, o que se verifica nas sociedades contemporâneas actuais é a falência destes dois domínios. De acordo com Adela Cortina (1999, p. 25), “[...] a cidadania política está mais reconhecida sobre o papel do que praticada na realidade, todavia mais longe de se realizar está a autonomia moral, porque nas questões morais predomina o vício da passividade”.

A passividade política e ético-moral do cidadão actual é, na verdade, resultado do sentimento de protecção que o Estado de Bem-Estar social garante, ao fazer cumprir aquilo que Adela Cortina (1999) designou como os direitos humanos de segunda geração, ou seja, os direitos económicos, sociais e culturais que outorgam ao homem a liberdade e a igualdade. Este homem não reconhece que a identidade enquanto “pessoa” se constrói no diálogo entre a sua singularidade e a vida em comunidade, nem compreende a cidadania como um elemento constitutivo da sua identidade pessoal. Não obstante vivermos em democracia, o cidadão, como ser responsável, autónomo, protagonista da vida em comunidade, capaz de a recriar, continua, na verdade, a ser “vassalo” moral de uma sociedade politicamente livre (Cortina, 1999). É “[...] moralmente vassalo ou súbdito aquele que para formular um juízo moral crê necessário ter que tomá-lo de uma ou mais pessoas que lhe dão já feito” (Cortina, 1999, p. 24).

Deste modo, é legítimo afirmar-se que o cidadão do século XXI encontra-se, em termos de desenvolvimento moral, no estágio 4, que Kohlberg (1983) classificaria de convencional. A moralidade é neste estágio ditada por uma autoridade exterior, o cidadão cumpre as leis acriticamente para não sofrer os castigos que estas lhe impõem, para não ficar mal perante o julgamento social.

Esta atitude de passividade não é compatível com as exigências da sociedade democrática globalizada, que referimos anteriormente, nomeadamente com a

necessidade que esta sociedade impõe ao cidadão de dialogar com a pluralidade cultural e axiológica, de reflectir sobre as questões do desenfreado desenvolvimento tecnológico, da distribuição mundial de riqueza. A sociedade democrática global impõe uma reconceptualização do conceito de cidadania; actualmente, não se é apenas cidadão de uma determinada comunidade política, é-se cidadão do mundo. Este facto pressupõe que ser cidadão implica um permanente processo de participação expresso na análise, interpretação, reflexão e discussão pública sobre as formas, a identidade e os valores que a cidadania pode assumir.

Na verdade, a cidadania “[...] deixou de ser algo que aconteça para passar a ser algo que se faz acontecer” (Fórum Educação para a cidadania, 2008, p. 15). A cidadania tornou-se num espaço de acção e discussão sobre o presente e sobre o futuro da humanidade.

O conceito de “cidadania activa” que actualmente se perfila pressupõe não só a defesa dos referidos Direitos Humanos de primeira e segunda geração (Cortina, 1999) – direitos políticos, económicos, sociais e culturais –, mas também a protecção do que Adela Cortina (1999) define como a terceira geração desses direitos. Isto é, todo o conjunto de direitos que garantem à “pessoa” uma vida digna, tais como nascer e habitar num ambiente são e viver numa sociedade em paz.

Na realidade, entendemos que o conceito de “cidadania activa” vem adicionar ao esquema classificatório de cidadania de Thomas Marshall (1950) – cidadania cívica, política e social – um novo estádio, que não exclui os anteriores mas lhes é complementar; trata-se da cidadania ético-moral. Este novo estádio deve ser entendido como a capacidade de conhecer e reflectir sobre os princípios e valores universais que devem nortear a vida e a acção humanas, de forma a garantir que a “pessoa” seja, tanto no presente como no futuro.

Adela Cortina, em diferentes obras³⁰, refere que a sociedade pluralista actual é uma sociedade que se organiza em torno da partilha de mínimos éticos. Neste sentido, ser cidadão activo consiste em conhecer e reflectir sobre os valores, os direitos, os deveres que consubstanciam esses mínimos éticos, em dialogar com a diferença e em estabelecer consensos que potenciem esses mínimos.

³⁰ Cortina, A. (1989b). *Ética mínima*. Madrid: Editorial Tecnos. Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos. Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza. Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

Na verdade, consideramos legítimo afirmar que ser cidadão activo consiste em ter um nível de desenvolvimento moral que lhe permita reflectir sobre a singularidade de cada pessoa e sobre o seu papel na realidade comunitária, sobre os princípios éticos universais que devem suportar a vida em comunidade e lhe possibilite responder às necessidades e vulnerabilidades dessa comunidade.

Em síntese, podemos afirmar que ser cidadão activo consiste em reconhecer-se como membro da comunidade a que se pertence e como ser responsável por essa comunidade.

É neste sentido que actualmente se compreende a importância da educação para a cidadania. A “cidadania activa” tornou-se, actualmente, numa competência-chave transversal a todo o processo educativo, sendo inclusive considerada, pelo Conselho Nacional da Educação, como um dos cinco saberes básicos do cidadão do século XXI.

No Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, elaborado por este Conselho, à “cidadania activa” está associada uma forte dimensão ética e axiológica. De acordo com o referido relatório, a “cidadania activa” consiste em

“[...] agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização, da liberdade, da justiça e da solidariedade.” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 29)

Em termos gerais, é possível afirmar que o conceito de “cidadania activa” definido pelos filósofos da actualidade e pelos documentos orientadores do processo educativo português enfatiza o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, no sentido em que é pelo reconhecimento da sua responsabilidade na vida da comunidade, tanto local como global, e na compreensão dessa intervenção comunitária como elemento constitutivo da sua identidade pessoal, que o cidadão poderá responder às necessidades e exigências impostas pelas sociedades modernas e agir autónoma e solidariamente, procurando dialogar com a diferença e estabelecer consensos que favoreçam o bem-comum.

Adela Cortina (1999) sustenta que as sociedades democráticas actuais têm como pressuposto ético a defesa da terceira geração dos direitos humanos, afirmando que

estes se guiam pelo valor da solidariedade. No nosso entender, e sem negligenciar a importância que a solidariedade apresenta no contexto das sociedades democráticas actuais, deve a responsabilidade ser o valor orientador da vida neste contexto, nestas sociedades. Estas devem procurar, através do processo educativo, promover o desenvolvimento de uma cidadania assente nos pressupostos de uma ética da responsabilidade, em que os valores da liberdade, da justiça e da solidariedade são satélites do núcleo principal que é a responsabilidade. Nenhum cidadão pode ser eticamente livre, solidário e justo se não se reconhecer como um membro que tem o direito e o dever de responder por e para a sua comunidade.

A responsabilidade ético-moral, que surge naturalmente na consciência de cada pessoa e não é imposta coercivamente pela jurisdição do Estado, torna o cidadão num homem de acção naturalmente livre, justo e solidário. Reconhecer que se tem que responder ao apelo e às vulnerabilidades dos outros, dos mais fracos (gerações futuras e ambiente) implica, naturalmente, compreender o outro como igual a nós mesmos e, como tal, que ele precisa que sejam criadas e garantidas todas as condições que tornem possível a sua existência.

Na verdade, a responsabilidade é um valor essencial no desenvolvimento da “pessoa”, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária. É tornando-se eticamente responsável que o cidadão se pode tornar uma pessoa activa e interventiva na sua sociedade.

3.2. A Responsabilidade como imperativo ético da Educação para a Cidadania

3.2.1. Sentido(s) de Responsabilidade

O vocábulo “responsabilidade” tem sido, ao longo dos tempos, amplamente utilizado, tanto no âmbito filosófico, como no domínio jurídico, político e educativo-pedagógico. Atendendo à multiplicidade de domínios em que o conceito de responsabilidade é empregue, importa compreender se este é utilizado sempre com o mesmo sentido ou se assume diferentes conotações, consoante a situação em análise. Do mesmo modo, torna-se pertinente definir rigorosamente a concepção de responsabilidade que fundamenta e estrutura este trabalho de investigação.

Quando consultamos bibliografia de carácter geral, dicionários e enciclopédias, sobre o vocábulo “responsabilidade”, é usual encontrarmos duas grandes categorias na definição do conceito: jurídica e moral. A categoria jurídica define a responsabilidade como a imputação do agente perante os seus actos, sendo os critérios desta imputação determinados pela lei vigente. A categoria moral é, normalmente, compreendida na acepção filosófica e ética do termo e sugere uma definição de natureza mais complexa. Esta complexidade decorre do facto de se reportar às diferentes e diversificadas formas do agir humano, o que, de acordo com Patrão-Neves (2001, p. 51), “[...] sugere uma multiplicação de sentidos da “responsabilidade”. Um dos sentidos que pode ser atribuído à responsabilidade moral é o da tomada de consciência de cada homem sobre os seus deveres e obrigações para consigo e para com os outros.

Ao contrário da responsabilidade jurídica, na responsabilidade moral o homem não tem que responder perante uma lei, um tribunal, uma instituição exterior. Ele tem que responder perante “um tribunal interior” (Henriot, 1990, p. 2251) ao próprio homem, isto é, ele tem que responder perante a consciência moral.

Tendo em consideração que o berço do conceito de “Responsabilidade” é filosófico e que este trabalho de investigação se situa na área de especialidade da Filosofia da Educação, centraremos a nossa reflexão sobre os múltiplos sentidos que este conceito assume no domínio da filosofia. Para além da dimensão filosófica, entendemos que seria pertinente abordar a origem etimológica e conceptual do vocábulo “Responsabilidade”. Esta abordagem permitir-nos-á compreender com maior clareza os sentidos que o vocábulo foi assumindo ao longo da história da filosofia.

Apesar de a ideia de responsabilidade ser tão antiga como a história da moralidade, o termo “responsabilidade” é relativamente recente. O conceito de responsabilidade surge e clarifica-se na Idade Média. O termo aparece pela primeira vez no século XIII, como adjetivo (ser responsável ou irresponsável). Enquanto substantivo, o conceito de responsabilidade surge muito mais tarde, no século XVIII, associado ao domínio do Direito. A primeira conotação atribuída ao substantivo “responsabilidade” é jurídica. Este conceito assume, neste domínio, o sentido de **punição** e de **reparação**. Sendo o homem agente causador de um determinado acto e imputado por este, esse homem terá obrigação de responder pelo acto cometido e, conseqüentemente, terá que aceitar a punição pelo mal realizado, assim como terá a obrigação de reparar o erro praticado e ressarcir o sofredor pelo mal causado. Em síntese, é possível afirmar-se que, na acepção jurídica, a responsabilidade expressa duas ideias: a **capacidade** de assumir os actos cometidos (imputação) e a **obrigação** de responder por estes actos (reparação).

Na verdade, entendemos que estas duas ideias, imputação e reparação, evocadas pelo conceito de responsabilidade, na acepção jurídica do termo, são sugeridas pela própria etimologia latina do termo, *re-sponder*, garantia de uma promessa, compromisso, o que significa capacidade de responder pelos seus actos.

Tanto pela sua raiz etimológica como pela sua concepção jurídica, o conceito de “responsabilidade” sistematiza uma ideia antiga defendida pelos gregos da Antiguidade clássica, o homem como *aitios* dos seus actos, ou seja, o homem como fonte ou causa dos seus actos. Enquanto causa dos seus actos, o homem tem a obrigação de os assumir e de responder por eles.

Platão, na *República*, refere-se à responsabilidade como decorrente da capacidade de escolha do homem, como o assumir as causas das suas escolhas. Na mesma linha de ideias, Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, defende que o homem é imputável pelas suas acções porque ele é a causas dessas acções, ele é o “seu pai”. De acordo com J. Henriot (1990, p. 2252), esta ideia paternalista que Aristóteles utiliza para caracterizar a imputação do homem perante os seus actos não é apenas uma metáfora, “[...] ela exprime a relação concreta e carnal entre o homem e o que ele faz ser o seu facto”. Na realidade, esta ideia paternalista representa a lógica de que a responsabilidade exprime uma relação concreta de causa-efeito: o pai é a causa de os seus filhos nascerem e responde pelos actos destes até eles atingirem a maturidade e poderem agir livre e conscientemente.

Existe, na verdade, desde a Antiguidade clássica, uma relação causa-efeito primordial entre liberdade e responsabilidade, que se manteve até ao século XVIII e que é possível reconhecer, ainda que sob outros contornos, na ética kantiana.

Na perspectiva kantiana, como vimos no capítulo anterior *Educar Hoje*, a “pessoa” é um ser racional e autónomo, isto é, o homem, pela posse e desenvolvimento da sua racionalidade, tem o dever de, pelo agir, constituir a sua personalidade. O dever é, deste modo, concebido como a responsabilidade, como a resposta que o homem tem que dar à sua própria natureza, que é ser autónomo, livre, auto-legislador, independente das leis do mundo cosmológico. As leis são, na concepção kantiana, uma forma de o homem se constituir como um ser livre, independente do determinismo da natureza, e são também um modo de afirmar a pessoa como um ser responsável, no sentido em que são uma forma de a pessoa se reconhecer imputada pelas suas acções perante a lei, e de garantir que essas acções estão em conformidade com a lei, que elas não lesaram outrem.

Na filosofia kantiana, a responsabilidade decorre da liberdade. Na obra *Fundamentação Metafísica dos Costumes* (1995), Kant advoga que só o homem livre pode ser responsável, só um agente livre pode ser imputado pela sua acção. Segundo Patrão-Neves (2001, p. 853), na filosofia de Kant, liberdade e responsabilidade são constituintes uma da outra,

“[...] na *Crítica da Razão Prática* [...] Kant afirma [...] que a liberdade é o fundamento da lei moral através da qual a liberdade conhece ou se manifesta. Conhecendo a lei moral podemos conhecer a liberdade e só pela liberdade é que a lei moral existe. Lei moral e liberdade são afirmadas como reais e as noções kantianas de liberdade e de imputabilidade coincidem na instauração da obrigatoriedade de agir de acordo com a lei.”

Em termos gerais, é possível afirmar que esta concepção kantiana de lei moral como expressão da liberdade e imputabilidade da acção humana acabou por inspirar a concepção jurídica de responsabilidade que surge no século XVIII, no sentido em que o homem que age livremente tem que responder pela acção causada, tem que aceitar a punição pelo mal causado por essa acção e ressarcir a vítima que sofreu esse mal. Só pode ser julgado e considerado responsável pelas suas acções aquele homem que age deliberadamente, sem ser coagido por alguém.

Assim sendo, entendemos que Kant, ao fazer coincidir a liberdade e a imputabilidade com a obrigatoriedade de agir de acordo com a lei, complexificou o

conceito de responsabilidade, que ultrapassa o sentido de causa ou *aitios* utilizado pelos gregos.

Na filosofia kantiana, o conceito de responsabilidade assume, essencialmente, uma dimensão moral. Na perspectiva de Kant, a pessoa, enquanto ser livre e independente face às leis da natureza, mais do que responder perante um tribunal ou uma instituição, responde a si mesmo, à sua consciência moral, juízo interior que orienta a pessoa na sua acção e que a leva a agir de modo a tratar “a pessoa como um fim em si mesma” e a agir de modo a que a sua “acção se torne lei universal”. Na verdade, o objectivo da filosofia kantiana é criar condições para que todas as “pessoas” possam ser enquanto “pessoas”. É neste sentido que a “pessoa” é entendida como um sujeito ético e que a liberdade e a responsabilidade são elementos constituintes dessa dimensão ética da “pessoa”.

O sentido ético do conceito de responsabilidade kantiano, como processo de imputação e como correlato da liberdade, constitui um importante ponto de partida para a reflexão sobre a educação para a cidadania. Como referimos no capítulo anterior, o cidadão é a expressão da unicidade dinâmica da pessoa na sua dimensão singular e comunitária. Assim sendo, o conceito kantiano de responsabilidade constitui-se como premissa para a compreensão da pessoa como um ser que, na sua singularidade, se constrói na relação com o outro, onde cada um responde pela sua acção e age de acordo com a lei, criando condições para que todas as pessoas sejam tratadas como fins em si mesmas.

Para além disso, a associação que Kant estabelece entre o conceito de “responsabilidade” como imputação e a lei moral também nos permite perspectivar a responsabilidade como um elemento constitutivo da cidadania e do desenvolvimento equilibrado da pessoa. A afirmação do imperativo categórico “age de tal forma que a tua acção se torne lei universal” indica, simultaneamente, a necessidade de o homem se reconhecer como um ser de acção, como um ser livre, com capacidade de decisão, e explicita que essa liberdade não é infinita, que a acção humana tem que respeitar a “pessoa como fim em si mesma”. Ao explicitar a necessidade de respeitar a “pessoa como fim em si mesma”, o imperativo kantiano alerta para o facto de que o homem não é um ser isolado, é um ser que vive com os outros e que todos têm o direito de ser “pessoas”. Neste contexto, a lei assume, para além de uma dimensão jurídica, um carácter ético-moral, na medida em que se institui como o dever de garantir a todos os homens a possibilidade de estes se realizarem enquanto pessoas. Assim sendo, a lei é o

pilar da cidadania, na medida em que ela cria na sociedade condições para que todos os seus membros sejam considerados seres de iguais direitos e deveres. Em termos gerais, é possível afirmar que a lei garante a união entre todos os membros de uma determinada comunidade. Aceitar, respeitar e responder perante a lei é reconhecer o outro como igual a si mesmo, é uma forma de garantir um Estado de paz, onde todos possam efectivamente ser.

Educar para a cidadania e para a responsabilidade, no sentido da causalidade e da imputação, é formar a pessoa para que esta se compreenda como membro integrante de uma comunidade e para que reconheça o papel desta no desenvolvimento da sua identidade.

Embora reconheçamos a importância deste sentido da responsabilidade no âmbito da educação para a cidadania, compreendemos que esta concepção, por si só, não é suficiente para promover a “cidadania activa” que a sociedade do século XXI exige.

A educação para a cidadania, consubstanciada na noção de responsabilidade como causalidade e imputação, pode conduzir os alunos a serem os “cidadãos passivos” a que aludimos anteriormente, a serem responsáveis apenas porque está prescrito na lei, sem reconhecerem o quanto o acto de ser responsável é fundamental para o seu desenvolvimento enquanto pessoas.

Conceber a responsabilidade como causalidade e imputação é, segundo Etchegoyen (1995, p. 21), fugir do essencial que, para o autor, consiste em “[...] fazer da responsabilidade um valor, em indicar-lhe deveres”, o dever do eu responder ao outro.

Este sentido da responsabilidade como dever de resposta ao outro surge nos finais do século XX, com a filosofia de Lévinas³¹ e de Hans Jonas³².

Lévinas confere ao conceito de responsabilidade um novo rosto, ao defini-lo não como subsequente da liberdade, mas como anterior e como fundamento desta. Segundo o autor (1990, p. 24),

“A responsabilidade pelo outro não pode ter começado no meu compromisso, na minha decisão. A responsabilidade ilimitada em que eu me encontro vem antes da minha

³¹ Nas obras *Totalité et Infinité* de 1961, (a edição utilizada é a tradução portuguesa, Lévinas, E. (1988). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.) *L’Humanisme de l’autre homme*, de 1997 (edição utilizada é de 1997) e *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, de 1974 (edição utilizada é a de 1990).

³² Apresenta e sistematiza a sua ética da responsabilidade na obra *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, de 1995.

liberdade, de um «anterior a toda a recordação» de um «ulterior a toda – a realização» de um não presente, por excelência do não-original, de um para cá ou para lá da essência. A responsabilidade pelo outro é o lugar onde se coloca o não-lugar da subjectividade.”

Para Lévinas, a responsabilidade é anterior à liberdade porque ela é instituinte da subjectividade. O eu só existe porque é eleito pelo outro e, face a esta eleição, o eu tem de responder perante o apelo do outro que o elegeu.

Na filosofia levinasiana, a subjectividade não só é instituída pela responsabilidade, como é posterior à alteridade. Inspirados por Patrão-Neves (2001), podemos afirmar que o autor retoma a etimologia do vocábulo “sujeito”, que significa sujeição, para conceber a subjectividade como posterioridade, como subordinação face ao outro. A compreensão desta posterioridade da subjectividade face à alteridade só é possível se tivermos em consideração que o conceito de responsabilidade, em Lévinas, é de origem ética³³ e não ontológica. Isto é, a responsabilidade, em Lévinas, refere-se não ao estabelecimento do ser, mas à relação do eu com o outro, ao dever de o eu responder à vulnerabilidade do outro que o interpela.

Na filosofia de Lévinas, esta resposta do eu perante o outro é assimétrica, não implica reciprocidade. A noção de responsabilidade levinasiana pressupõe a passividade do eu face ao outro. O autor radicaliza o conceito de responsabilidade, pois faz do eu um *refém* do outro, um vigilante infinito do seu bem-estar, um ser absolutamente passivo e obediente face à vulnerabilidade do próximo.

Refere Lévinas (1990, pp. 118-119),

“A proximidade do próximo [...] é a minha responsabilidade por ele: aproximar é ser guardião do seu irmão, ser guardião do seu irmão é ser o seu refém. [...] a responsabilidade não vem da fraternidade, é a fraternidade que designa a responsabilidade pelo outro.”

A responsabilidade, na perspectiva levinasiana, é um modo de não se ser indiferente em relação ao outro. Ou seja, é uma forma de reconhecimento do outro, de atender ao seu apelo e à sua vulnerabilidade. É, no plano da ética, o estabelecimento da relação não-violenta do eu com o outro, é o “eis-me” perante do outro. Trata-se, na verdade, de um processo de submissão do eu face ao outro, de um eu que se mostra sempre solícito ao apelo e à vulnerabilidade do outro, de um eu que “dá a outra face” ao outro. O eu é “uma hemorragia” face ao outro.

³³ Em Lévinas, a responsabilidade decorre de uma dimensão ética porque diz respeito à resposta, ao cuidado do homem face ao outro homem.

A dimensão de submissão e passividade que a noção de responsabilidade assume na filosofia de Lévinas fez com esta concepção tenha sido alvo de inúmeras críticas. De acordo com Patrão-Neves (2001, p. 860), o conceito levinasiano de responsabilidade reduz o eu a uma “solidão próxima do individualismo desvirtuador da intencionalidade desta filosofia, sem evoluir para a relação, verdadeiro domínio da ética”.

Não obstante as críticas, importa ressaltar os contributos que a concepção de responsabilidade de Lévinas trouxe para o domínio da filosofia e, em particular, para o nosso trabalho.

Lévinas instaura uma verdadeira ética da responsabilidade. A noção de responsabilidade deixa de ser entendida apenas na sua dimensão ontológica, como a manifestação do ser do homem através da sua acção, para ser compreendida como um valor que instaura a relação eu/outro, verdadeiro cerne da ética. O outro é vulnerável, inspira cuidado. É porque somos responsáveis pelo outro, que é anterior a nós e nos elegeu, que temos que lhe responder perante a sua vulnerabilidade.

Na realidade, podemos afirmar que Lévinas revolucionou o conceito de responsabilidade quando o definiu, de forma original, como instituinte da subjectividade e da humanidade no homem. O homem responsável é um homem mais humano, é um homem que está atento ao outro e que responde ao seu apelo, à sua vulnerabilidade.

A responsabilidade na filosofia levinasiana não é recíproca, nem simétrica, não é importante que os outros sejam responsáveis, mas apenas o eu seja responsável por tudo e por todos. A responsabilidade é importante, na medida em que é instituinte da sua subjectividade.

Na verdade, pode, numa primeira instância, parecer que o sentido de responsabilidade levinasiano não é muito pertinente para a realização de um trabalho de investigação que reflecte sobre cidadania, atendendo a que este último conceito assume, normalmente, uma conotação comunitária e a noção de responsabilidade na filosofia de Lévinas se refere à subjectividade, à condição de humanidade de cada pessoa individual.

No entanto, o conceito de responsabilidade levinasiano é, efectivamente, importante para o desenvolvimento da reflexão sobre cidadania por duas ordens de razões: por um lado, este conceito, ao ser definido como a resposta não recíproca do eu face ao apelo do outro, desinstitui a responsabilidade do carácter coercivo e punitivo que esta noção normalmente assume e afirma-se como um valor que é co-natural à própria existência humana; por outro lado, a responsabilidade, ao instituir a subjectividade e o que há de mais humano em cada pessoa, cria condições para que cada

sujeito tenha a capacidade de viver e dialogar com os outros. A cidadania só se pode desenvolver no seio de uma humanidade plena, quando todos se conhecem a si mesmos, são seres autónomos, desenvolvem uma consciência moral que lhes permite distinguir o bem e o mal, e estão abertos às solicitações dos outros, reconhecendo-os como eus em desenvolvimento.

Um conceito de cidadania que não reconhece a pessoa na sua singularidade, na sua dimensão subjectiva, e que apenas se preocupa com a sua dimensão comunitária, não promove o pleno desenvolvimento da pessoa. O reconhecimento da responsabilidade como um elemento constitutivo de cada pessoa permite-lhe compreender a relação, o diálogo e a preocupação com o outro como algo natural à sua própria existência humana.

Assim sendo, a responsabilidade é um valor essencial e constitutivo da cidadania, na medida em que, para além de promover ao homem o reconhecimento da relação com o outro como igual a si mesmo e, por isso, ter o dever de lhe responder, está a fazer da sociedade um espaço de paz que reúne todas as condições para o desenvolvimento das “pessoas”.

Neste sentido, afirmamos que a cidadania não se restringe, como refere Adela Cortina (2001), a ser plenamente livre, mas também, e acima de tudo, a ser plenamente responsável intemporalmente e prospectivamente. Trata-se de uma responsabilidade que não diz respeito apenas ao dever de resposta no presente, mas também ao dever de agir e de responder aos desafios e aos problemas da sua sociedade, de forma a garantir a sobrevivência da vida e preservar a humanidade no futuro.

Este novo sentido da responsabilidade, como dever prospectivo, foi introduzido por Hans Jonas (1995), com a obra *Le principe de la responsabilité – Une éthique pour la civilisation technologique*.

Na realidade, é possível identificar nesta obra de Hans Jonas dois novos sentidos de responsabilidade: o *prospectivo*, a resposta às necessidades das gerações futuras; a *obrigação* não recíproca e assimétrica de responder às vulnerabilidades dos mais fracos que não têm responsabilidade, tais como os menores e a natureza.

Atendendo ao desenfreado progresso tecnológico que emerge nos finais do século XX, Hans Jonas refere a necessidade de um novo conceito de responsabilidade. Esta é concebida como um princípio que deve nortear a vida humana e a relação desta com a natureza.

Jonas, na obra *Le principe de la responsabilité – Une éthique pour la civilisation technologique* (1995), caracteriza o contexto contemporâneo como um período em que se assiste ao triunfo do *homo faber* sobre o *homo sapiens*, ou seja, estamos numa era do êxito tecnológico. O grande império da tecnologia impõe a necessidade ao homem a de proteger os mais fracos dos possíveis efeitos nocivos da acção técnica. Esta já não coincide com o conceito de acção aristotélico, a *praxis*, entendida como a acção imanente, objecto da reflexão ética, nem tão pouco corresponde à acção instrumental, *téchne*, de Aristóteles. Trata-se de uma acção com poder transformador da realidade que suscita novas implicações e reflexões éticas. Refere Jonas (1995, p. 27) que, actualmente, “a *téchne* enquanto esforço humano ultrapassa os fins pragmáticos limitados dos tempos anteriores: nesses tempos a técnica foi uma adequação à necessidade [...] Hoje [...] a *téchne* transforma-se em impulso face à espécie e no seu empreendimento mais importante”.

As preocupações com o desmesurado poder tecnológico instigam Jonas a procurar um novo princípio ético, pois, segundo o autor, as éticas tradicionais são antropocêntricas, e reportam-se à “simultaneidade e à imediatez”, concebem a responsabilidade como um dever contemporâneo do homem para com outro homem e são incapazes de considerar a natureza e a dimensão ética da acção técnica.

Assim, e face ao imperativo categórico de Kant “age de tal forma que a tua máxima se torne lei universal”, Hans Jonas sugere um novo imperativo ético,

“«Age de tal forma que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra»; ou para o exprimir negativamente: «Age de tal forma que os efeitos da tua acção não sejam destrutores da possibilidade futura de uma tal vida»; ou simplesmente «Não comprometas as condições para a sobrevivência indefinida da humanidade sobre a terra.»; ou ainda, formulado de novo positivamente: «Inclui na tua escolha actual a integridade futura do homem como objecto secundário do teu querer.»” (Jonas, 1995, pp. 30-31)

Em síntese, o imperativo ético jonassiano exprime-se na pequena célebre frase “que a humanidade seja”. Este imperativo ético de Jonas atribui ao conceito de “responsabilidade” uma importância primordial no domínio da ética. A responsabilidade já não é entendida, à semelhança do que preconizava Kant, como uma consequência da liberdade, mas é concebida como valor primeiro e estruturante da vida humana, no sentido em que diz respeito à resposta do homem à vulnerabilidade dos

mais fracos e perecíveis e daqueles que ainda não têm responsabilidade, como sejam as gerações futuras e a natureza.

Na verdade, a responsabilidade, em Jonas, assume uma dimensão de dever face ao poder. Na filosofia jonassiana, a responsabilidade pode exprimir-se da seguinte forma: homem, tu podes agir no presente de modo a que a existência futura da humanidade não seja colocada em questão, então tu deves agir de forma a garantir a criação de condições para que a pessoa seja, tanto na sua dimensão bio-fisiológica como na sua dimensão cultural e espiritual, que referimos no Capítulo II, quando definimos o conceito de “pessoa”.

Assim se compreende a grande preocupação de Jonas com o crescente progresso tecnológico e com as questões de preservação ambiental. O desenfreado progresso tecnológico não pode colocar em causa a dignidade humana, assim como não pode atentar contra a natureza, porque esta é a casa do homem e é também garantia da sua sobrevivência e do seu bem-estar.

Este sentido jonassiano de responsabilidade, como poder de resposta do homem perante os mais fracos e perante o que é perecível, tanto no presente como no futuro longínquo, oferece, no nosso entender, um contributo inestimável à educação para a cidadania do século XXI.

Como referimos anteriormente, actualmente, preconiza-se um processo educativo que se consubstancie no desenvolvimento do “cidadão activo”, um cidadão que tem que responder às novas exigências da globalização, que tem que aprender a viver democraticamente com o outro e a dialogar com a diferença, que tem que ser eticamente responsável e solidário, que tem que ter preocupações ambientais.

O novo desafio da educação para o século XXI consiste em preparar os alunos para as já mencionadas cinco cidadanias (Imbernón, 2002), que são a garantia de um futuro melhor: a “cidadania democrática”, perspectivada como o desenvolvimento de uma cultura de paz, formação cívica e pluralismo; a “cidadania social”, preocupada com desenvolvimento de uma sensibilidade social e com a gestão de recursos, distribuição de riquezas e consciência das leis; a “cidadania paritária”, que foca as questões da igualdade; a “cidadania intercultural”, que se centra sobre problemas do multiculturalismo e do diálogo intercultural; a “cidadania do bairro e do planeta”, que promove a reflexão sobre a dialéctica cidadão local vs cidadão global e sobre o contributo da educação ambiental para a educação para a cidadania.

A resposta a este novo desafio da educação, que Imbernón (2002) refere, encontra-se, em nosso entender, na promoção de uma educação para a cidadania que se consubstancie numa ética da responsabilidade. Isto é, numa educação que promova a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e valores, que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência reflexiva e ética dos alunos e os apoiem na análise e interpretação do real, preparando-os para responder às necessidades e vulnerabilidades do real contemporâneo para assegurarem o futuro da humanidade.

Na realidade, a educação para a cidadania responsável consiste na formação do aluno como “pessoa”, enfatizando o quanto é importante que cada “pessoa” intervenha na vida em sociedade e responda aos desafios desta. Educar para a cidadania responsável é, na verdade, preparar os alunos para que estes se reconheçam como membros activos e interventivos da sua sociedade e compreendam que não agir e não responder conscientemente aos desafios que lhes são colocados é comprometer o seu futuro e o das gerações futuras.

Ser “cidadão activo” implica sempre ser cidadão responsável. É esta responsabilidade que constitui a “pessoa” que cada aluno é, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

3.2.2. Responsabilidade e Formação Pessoal

A responsabilidade como fundamento da educação para a cidadania deve ser perspectivada como forma de promover o desenvolvimento da pessoa, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

Fundamentar a educação para a cidadania na responsabilidade é educar a pessoa para ser um “cidadão activo” na sociedade em que se insere. Para ser activo na comunidade em que está integrado, o cidadão necessita de ter um bom desenvolvimento pessoal, isto é, necessita de reconhecer-se como um ser que está em permanente processo de construção da sua identidade, única e irrepetível.

É no reconhecimento de si como um homem responsável pela sua formação pessoal, como um ser que tem o dever de escolher o seu projecto de vida, de determinar quem quer ser, que o cidadão se pode tornar activo e responsável.

Se retomarmos o conceito de responsabilidade na sua acepção etimológica como resposta, como o facto de o agente se comprometer com a sua acção, no sentido de que é a sua causa, verificamos que a responsabilidade se torna numa marca constitutiva da identidade pessoal de cada homem. E é-o na dupla perspectiva: como forma de o homem responder a si mesmo, à sua necessidade de ser, isto é, à necessidade de actualizar a sua potência de ser; o homem, ao afirmar-se como causa das suas acções, vai, paulatinamente, definindo o seu carácter, o seu modo de ser.

A afirmação da responsabilidade como um elemento constitutivo da formação pessoal do homem, como um elemento fulcral no desenvolvimento da pessoa na sua singularidade, torna imperativo que se compreenda o conceito de “responsabilidade” a partir da perspectiva ontológica. Esta nem sempre tem sido valorizada no domínio da filosofia da educação.

Para a compreensão da dimensão ontológica da responsabilidade, consideramos ser importante recorrer ao conceito de responsabilidade utilizado por Jean-Paul Sartre, nas obras *L'Être et le Néant* (1943) e *Cahiers pour une Morale* (1983).

Apesar de reconhecermos que na filosofia de Sartre a liberdade é o tema central e que a responsabilidade não é mais do que um correlato desta, entendemos que o filósofo lhe instituiu um inegável sentido ontológico que é crucial para apoiar a nossa explicação de como a responsabilidade é fundamental na formação da identidade pessoal do homem.

Sartre, filósofo existencialista da primeira metade do século XX, defendia que o homem nada é senão o projecto que fizer de si mesmo; o homem é o que ele escolher ser, isto é, ele é livre. Segundo a filosofia sartriana, o homem é, portanto, um ser indeterminado, a única determinação que ele tem é a de ser livre, é a de escolher o seu projecto existencial.

Para o filósofo,

“A liberdade [...] é uma perpétua fuga ao ser, uma neantização do ser, um pôr-se à distância dele [...], a liberdade é um abismo de possibilidade [...] o homem está condenado a definir-se [...], o homem faz-se continuamente mergulhando-se num projecto de ser para se encontrar para além do em-si [*en-soi*].” (Reimão, 1992, pp. 932-934)

Desta forma, será legítimo afirmar que a liberdade é o que permite ao homem ir-se constituindo como o seu próprio existir, ao determinar quem quer ser, é transformar o *pour-soi* (para si) em *en-soi* (em si) sem nunca esgotar o ser.

Para Sartre, a liberdade é radical e absoluta. O homem está condenado a ser livre. Ele não pode deixar de ser livre; mesmo que ele escolha não escolher, ele já o está a fazer.

Na filosofia sartriana, a responsabilidade é correlato da liberdade. Assim, se aquilo que o homem é corresponde à sua liberdade, aquilo que ele escolheu ser o seu projecto existencial, também corresponde à sua responsabilidade. O homem é o que é porque é responsável. O homem é responsável pelo seu projecto existencial, o seu modo de ser é a resposta àquilo que ele escolheu ser e é a resposta àquilo que ele assume ser.

Para Sartre, a responsabilidade, porque é uma implicação lógica da liberdade, é radical e absoluta. Tal como se verifica com a liberdade, o homem está condenado a ser responsável: “[O] homem, estando condenado a ser livre, transporta o peso do mundo e dele mesmo sobre os seus ombros: ele é responsável pelo mundo e por ele enquanto maneira de ser” (Sartre, 1943, p. 612).

Sobre o homem recai, portanto, o peso da responsabilidade de se constituir a si e aos outros. A responsabilidade absoluta que refere Sartre, e que é intrínseca à facticidade do homem, “[...] é esmagadora, visto que ela é aquela pela qual ele se faz ser e ter um mundo” (Sartre, 1943, p. 612).

Atendendo a esta concepção ontológica de responsabilidade apresentada por Sartre, podemos afirmar que a responsabilidade se constitui como um factor essencial no processo de construção da identidade do homem, na medida em que ela lhe permite responder perante a sua liberdade e assumir o plano que ele traçou para a sua existência.

Em termos globais, a concepção sartriana de responsabilidade, enquanto implicação lógica da liberdade, permite ao homem o adensamento do seu ser. Neste sentido, podemos, numa interpretação livre da filosofia de Sartre, afirmar que a responsabilidade promove o auto-conhecimento humano e, conseqüentemente, a edificação da sua personalidade, porque, ao assumir a autoria do seu modo de ser e de pensar, o homem redescobre-se, coloca a descoberto as suas potencialidades de ser e actualiza-o progressivamente.

Ao responder, ao assumir a sua responsabilidade, o homem compromete-se a ser mais do que aquilo que é, na medida em que ele, ao mesmo tempo que se conhece, se sente na obrigação de descobrir novas formas de ser, de continuar com o processo de adensamento do seu ser.

Neste sentido, e transpondo a responsabilidade como correlato da liberdade e como meio de adensamento do ser da filosofia sartriana para a educação,

compreendemos que a responsabilidade pode constituir-se como uma peça-chave no processo educativo para a cidadania, na medida em que promove o auto-conhecimento, a compreensão do outro e da sociedade como elementos constitutivos deste conhecimento.

No seu projecto existencial, o homem reconhece-se a si mesmo pelo conjunto de decisões que toma e pelas acções que faz. O assumir dessas acções, a responsabilidade que o homem apresenta perante elas, faz destas peças-chave do seu processo identitário. Na realidade, podemos, com legitimidade, afirmar que a identidade de cada homem se vai definindo na sua maneira de ser em sociedade, no conjunto das suas obras.

Trata-se, na verdade, de um processo cíclico em que a acção, pelo acto de responsabilidade (comprometimento) que acarreta, é, simultaneamente, fim e princípio do desvelamento do ser: fim, porque o agir implica, impreterivelmente, uma forma de ser, de se posicionar, de pensar, de valorar sobre as coisas; princípio, porque o assumir, o responder por essa acção pressupõe o desocultar de formas mais complexas de ser, ainda que as mesmas tenham estado encerradas antes de agir. É pelo agir e pela assumpção deste que o homem vai definindo a sua personalidade, o seu modo de ser.

A identidade de cada homem também é resultado da interpretação que ele faz das suas próprias acções no mundo e na sociedade. Esta interpretação resulta de um processo de mediação, na medida em que o eu descobre o seu ser na interpretação que faz das suas acções e das suas obras com ajuda do outro. Este outro é: numa primeira instância, os seus pais, que, nos primeiros anos de vida, lhe deram assistência, cuidados, educação, para que o eu, na fase adulta, soubesse escolher conscientemente e responder pelos seus actos. Isto é, para que soubesse traçar o seu projecto existencial; numa segunda instância, todos os outros que vivem com ele em sociedade, com os quais o **eu** tem que conviver, agir e tem que encontrar espaço para que, em diálogo com eles, possa construir a sua identidade única e irrepetível.

Na realidade, este processo de mediação revela-se um meio muito significativo para o descobrimento que o homem faz de si mesmo, identificando-se como responsável pela desocultação do seu ser, e para o reconhecimento do papel que o outro desempenha na construção da identidade. Este reconhecimento permite ainda ao eu compreender-se como um ser que é responsável, não só por si, mas também pelos outros. Ou seja, permite-lhe compreender que tem o dever de responder ao apelo e à vulnerabilidade dos outros, pois, ao fazê-lo, está a criar condições para que se viva num estado de paz e para

que os outros também lhe dêem espaço para que ele possa continuar a responder à sua própria necessidade de dever ser.

Neste contexto, o conceito de “responsabilidade” não assume apenas uma dimensão ontológica e instituinte do ser, mas também ética, do dever que cada homem tem de responder à necessidade de ser e de criar condições para que os outros sejam.

Tanto na sua dimensão ontológica, como na sua dimensão ética, a responsabilidade desempenha um papel fundamental na educação para a cidadania. Fundamentar a educação para a cidadania na responsabilidade é promover a formação pessoal dos alunos, é prepará-los para compreenderem e reflectirem que as suas acções são marcas da sua identidade e que, ao assumi-las, eles têm a capacidade e a vontade de, ou continuar no caminho até então traçado, ou desistir dele e encontrar novas formas de ser e estar no mundo.

Promover a educação para a cidadania como uma forma de assumir coercivamente a responsabilidade, porque é convencional fazê-lo ou apenas por medo da lei, significa para o homem negar a sua liberdade, o seu papel activo no processo de personalização.

O reconhecimento da sua acção, e da assumpção desta, como pedra basilar da identidade pessoal permite, portanto, ao homem – no caso específico do contexto educativo, ao aluno – compreender a importância de ser cidadão activo na sua sociedade.

Ser cidadão activo é criar na comunidade condições para que o homem possa continuar a responder à sua necessidade de ser cada vez mais, para que ele possa continuar a construir o seu processo identitário, numa relação de identificação ou de diferença com o outro.

3.2.3. Responsabilidade e Formação Cívica

O conceito de “cidadania activa” expressa, como referimos anteriormente, a necessidade de a cidadania assumir uma dimensão ético-moral.

Esta dimensão ética-moral, que veemente se afirma na actualidade, emerge em resposta aos novos desafios da sociedade democrática globalizada – a necessidade de gerir o incomensurável poder das sociedades tecnológicas, de promover o diálogo com a diferença axiológica e cultural e de garantir a preservação da humanidade – e, para fazer

cumprir os princípios axiológicos subjacentes ao espírito democrático das sociedades actuais (liberdade, igualdade, justiça e solidariedade), deve organizar-se sobre um valor fundamental, a “responsabilidade”. Esta é um valor crucial para o desenvolvimento de uma “cidadania activa” das sociedades democráticas do século XXI.

Os valores “igualdade”, “liberdade” e “justiça” já se afirmaram, nos séculos XIX e XX, como núcleos essenciais no desenvolvimento da cidadania cívica, política e social (Marshall, 1950), na consolidação dos direitos políticos, económicos, sociais e culturais da pessoa consignados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e pela Declaração do Direitos Humanos (1948).

Na conjuntura económica, social e cultural actual, estes valores continuam a ser fundamentais para o bom desenvolvimento do cidadão e da sua sociedade, mas parecem já não ser suficientes para responder às exigências da “cidadania activa”.

O facto de o cidadão se reconhecer como um ser livre, dotado de capacidade de decisão e de escolha, não é razão suficiente para que actue na sua sociedade e resolva os problemas e os desafios que esta lhe coloca. Não obstante o cidadão actual reconhecer e apreciar a sua liberdade como uma mais-valia, na realidade, ele perspectiva-a como um dado adquirido, como um direito que ele exige que lhe seja outorgado e não como fonte impulsionadora que o move para um processo de reconstrução social, para o comando do projecto pessoal e social da vida comunitária. Como referimos anteriormente, o cidadão do século XXI é apático, em vários processos de decisão abstém-se de manifestar a sua vontade de escolha e de acção.

Na verdade, a liberdade não deve continuar a ser postulada como o principal pilar axiológico das sociedades democráticas actuais. Mais do que reconhecer-se como um ser capaz de agir, o cidadão actual tem que se afirmar responsável. Entenda-se a responsabilidade não apenas na concepção clássica de imputação, como o assumir as consequências que decorrem dos actos de liberdade, mas também, na linha do que defende Jonas, que mencionámos anteriormente, como dever de responder à solicitude dos outros, como princípio de acção.

O conceito de “responsabilidade” que postulamos como pilar axiológico estruturante da “cidadania activa” actual é o que concebe o homem como aquele que aceita ser responsável. Trata-se da noção de “responsabilidade” que compreende o homem como um ser de acção, livre e com o dever de aceitar a sua liberdade e de a exercer tendo em atenção a vulnerabilidade dos outros.

A “responsabilidade” a que nos referimos é anterior à liberdade, ela é o princípio que estimula o homem a ser livre, na medida em que consiste no reconhecimento que este faz de si como um ser de decisão, de acção e com o dever de responder perante as suas necessidades e as dos outros. A “responsabilidade” é também o princípio que consubstancia os valores da “Igualdade”, da “Justiça” e da “Solidariedade”, no sentido em que o homem, ao assumir-se como um ser que tem o dever de responder às necessidades e solitudes do outro, compreende que este tem os mesmos direitos e deveres que ele e que precisa de ver garantidas as mesmas condições para possa desenvolver-se como “pessoa”.

Esta concepção de “responsabilidade” como fundamento do ser e princípio de acção, de liberdade e de justiça fundamenta-se no conceito de Jonas (1995), abordado anteriormente em *Sentido(s) da Responsabilidade*. Trata-se de uma noção de responsabilidade que se institui como uma ética voltada para o futuro da humanidade, isto é, uma ética que atende às consequências previsíveis da sua acção antes de a realizar.

Nesta ética da responsabilidade, o agir do homem estrutura-se tendo em consideração as três instâncias temporais: o passado, porque o homem continua a ser imputado pelos actos cometidos; o presente, porque o homem é interpelado para agir no presente em resposta à solicitude dos que lhe são coevos; e o futuro, porque as acções no presente devem ser realizadas de modo a não colocar futuramente em perigo a vida nem a sobrevivência da humanidade.

De acordo com Jonas (1995), a sociedade contemporânea norteia-se pelo paradigma tecnológico e relega para segundo plano as preocupações com a sobrevivência da humanidade. O homem tornou-se um “[...] Prometeu desagrilhoado a quem a ciência nunca atribuiu poderes conhecidos e a economia dá o infatigável impulso” (Jonas, 1995, p. 13). O homem é um “Prometeu desagrilhoado” que, mais do que roubar o fogo e desafiar os deuses, com o seu poder tecnológico ilimitado coloca em risco a natureza, a preservação da vida e a sobrevivência da humanidade.

É neste contexto que Jonas (1995, p. 13) defende a existência de uma ética da responsabilidade, que pelo “[...] refreamento voluntário do seu poder impeça o ser humano de cair em desgraça [...]”.

Na verdade, o que a ética da responsabilidade jonassiana pretende é que o imperativo tecnológico dê lugar ao imperativo ético, que o homem se consciencialize

que tem o *poder* de colocar em causa quase tudo e que, por isso mesmo, tem o dever de agir em prol da protecção e da conservação da humanidade e da natureza.

Numa primeira fase, a responsabilidade assume-se, na filosofia jonassiana, como palavra de ordem em resposta ao “medo” e aos desafios colocados pela sociedade tecnológica. O medo de o poder tecnológico aniquilar a vida humana e a natureza não é, segundo Jonas, um medo paralisador; pelo contrário, impele à acção, ao reconhecimento do outro com os mesmos direitos que eu e à resposta perante a ameaça e a vulnerabilidade.

Este medo é o ponto de partida para o reconhecimento da continuidade de ser da existência humana como prioridade primeira, para a afirmação do imperativo ético: “Age de tal forma que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra” (Jonas, 1995, p. 30).

Em termos gerais, consideramos que, apesar de Jonas não ter reflectido sobre as questões da cidadania, é possível afirmar que o seu conceito de responsabilidade tornou-se um elemento crucial no desenvolvimento da “cidadania activa”, que a sociedade global exige e que definimos anteriormente.

A sociedade globalizada, tecnológica e axiologicamente plural do século XXI impõe a presença de uma macro-ética da responsabilidade, isto é, exige a presença de uma ética da responsabilidade universal que consciencialize o homem para a protecção dos direitos humanos e para o estabelecimento de uma ética dos mínimos (Cortina, 1989b), que favoreça a convivência e o diálogo com as diferentes culturas.

No contexto da sociedade globalizada do século XXI, a responsabilidade deve ser entendida como uma forma de reconhecer a igualdade de todos os cidadãos e como um modo de proteger os seus direitos humanos e pragmáticos (Cortina, 2003). Adela Cortina (2003, p. 38) define os “[...] direitos pragmáticos como os direitos de todos os interlocutores participarem no discurso, como [...] pressupostos iniludíveis do discurso, [do] discurso que é a prolongação necessária da acção comunicativa, [...] os direitos pragmáticos são pressupostos da racionalidade de qualquer acção com sentido”.

Adela Cortina inscreve-se na linha de pensamento filosófico de Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel, que defendem a ética do discurso como pilar fundamental de sustentação da democracia política e como resposta eficaz aos desafios da actual sociedade tecnológica e globalizada.

Para os dois filósofos, o mundo global em que vivemos é uma comunidade de comunicação potencialmente ilimitada. Esta comunidade assume duas perspectivas: a

comunidade real de comunicação, que representa o conjunto de todos os cidadãos que, no presente, são participantes na sociedade; e a comunidade ideal, que remete para a instância temporal futura e representa todos os potenciais interlocutores do processo de comunicação.

Todos os cidadãos são, indiscutivelmente, interlocutores da comunidade de comunicação. Na base da organização desta comunidade encontra-se

“[...] a responsabilidade solidária pela solução do problema e a igualdade de direitos na solução do problema de todos os membros de uma comunidade de comunicação real – precisamente a comunidade agora existente. Mas em segundo lugar, com a necessária antecipação contrafáctica de uma comunidade *ideal ilimitada* também já reconhecemos, em princípio, que todas as soluções *legítimas* do problema [...] deveriam ser *capazes de consenso* para todos os membros da comunidade de comunicação ideal ilimitada. [...] Na referencialidade do argumentar [...] está já implicado o seguinte: *que a comunidade de comunicação da humanidade agora existente deverá encontrar, sob a condição da igualdade de direitos, o seu prosseguimento no futuro.*” (Apel, 2007, pp. 150-51)

A ética do discurso de Apel e a ética da responsabilidade de Jonas, apesar de se situarem em planos filosóficos distintos e definirem a responsabilidade diferentemente, tocam-se quando a concebem como um valor essencial para nortear o cidadão na resposta aos desafios da sociedade global e tecnológica e de ambas se preocuparem com a preservação da humanidade no futuro.

Embora de formas diferentes, Apel e Jonas tornam o princípio ético da responsabilidade o motor de desenvolvimento da formação da cidadania, no sentido em que postulam a importância de uma macroética da responsabilidade que garanta a preservação da vida e a sobrevivência da humanidade. Como refere Apel (2007, p. 151),

“[a] fundamentação final da ética do discurso contém [...] também uma *fundamentação racional* do postulado de Hans Jonas, que *também no futuro deverá haver uma humanidade* e isso com exclusão de uma solução meramente social darwinista do problema da conservação da espécie.”

A negação da “solução meramente social darwinista do problema da conservação da espécie” referida por Apel sugere que o conceito de vida a que o filósofo se reporta não diz apenas respeito à dimensão biológica, mas à afirmação da humanidade na sua dimensão espiritual e cultural. Entenda-se a dimensão espiritual no sentido em a

abordamos no Capítulo I, como criatividade ética, isto é, como a capacidade que cada homem tem de se realizar como “pessoa” na relação com e pelos outros.

Assim sendo, a sobrevivência da humanidade deve fundamentar-se numa ética da responsabilidade colectiva no sentido em que Apel a concebe. Para este filósofo, a ética da responsabilidade não pode, à semelhança do que defendia Jonas, suprimir a reciprocidade. Segundo Apel (1998, p. 25), “Ninguém pode pensar por si mesmo”.

A ética da responsabilidade tem que ser solidária, desenvolve-se na comunidade com a participação de todos os seus membros na comunidade de comunicação.

“[...] quem pisar o solo do discurso com uma *questão* séria não supõe apenas automaticamente a *igualdade de direitos* de todos os virtuais parceiros «de discurso, mas também algo assim como uma *solidariedade da responsabilidade na solução do problema*.” (Apel, 2007, p. 324)

O exercício desta responsabilidade solidária na comunidade de comunicação assume, nas filosofias de Apel e de Habermas, a designação de “ética do discurso”. Esta preconiza o

“[...] discurso argumentativo como meio indispensável para a fundamentação das normas consensuais da moral e do direito. [...] Pois o [...] [que] se trata é de assumir a responsabilidade solidária pelas consequências e subconsequências à escala mundial das actividades colectivas dos homens [...] e de organizar a responsabilidade como praxis colectiva.” (Apel, 1995, p. 148)

A “ética do discurso” de Apel e Habermas exorta à responsabilidade da pessoa para agir perante os problemas e desafios da sua sociedade e para, através do diálogo e do consenso, eleger, em conjunto com a comunidade de comunicação, as normas morais e direitos que considera pertinentes para garantir a preservação e a dignidade da vida humana.

De acordo com Habermas (2003), a “ética do discurso” consiste numa interpretação intersubjectiva do imperativo categórico kantiano. Mais do que apelar à consciência de cada pessoa singular sobre a validade universal das suas acções como pressuposto da lei moral, a ética discursiva pretende que colectiva e dialogicamente as pessoas reflectam sobre os problemas e estabeleçam normas e leis morais que vão ao encontro da solução destes problemas.

A ética discursiva pretende que o imperativo categórico kantiano transite do carácter monológico, a que estava votado, para o carácter dialógico. O imperativo categórico de Kant refere-se à necessidade de a acção humana ter em consideração a “pessoa como um fim em si mesma, isto é, diz respeito à preocupação que cada homem deve ter para que a sua acção não seja nociva ao desenvolvimento da pessoa. No entanto, a filosofia kantiana não explicita como é que o homem pode colocar esse imperativo em prática no seio da comunidade.

A dimensão dialógica da ética do discurso imprime ao imperativo categórico um sentido construtivo e co-participado na compreensão do real, que se nos apresenta sobre uma multiplicidade de formas, resultante de distintos modos de interpretação desse mesmo real.

Segundo Habermas (2003), o pluralismo cultural em que actualmente se vive significa que o mundo é globalmente percebido e interpretado de formas distintas. Assim sendo, a reflexão monológica que o imperativo categórico sugere não é suficiente para conviver e responder aos desafios colocados pelo pluralismo cultural e axiológico do mundo contemporâneo. De acordo com o filósofo (2003, p. 24), “[...] só um participante num diálogo inclusivo e orientado para o consenso requer de nós que exerçamos a virtude cognitiva da empatia face à diferença com os outros na percepção comum [...]”.

Na verdade, podemos afirmar que a ética do discurso de Apel e de Habermas se constitui como uma resposta às questões e aos problemas suscitados pela multiplicidade de perspectivas culturais e axiológicas da sociedade actual.

A ética do discurso constitui uma importante resposta às dificuldades em que

“[...] se encontram os membros de qualquer comunidade moral quando perante as sociedades modernas, pluralistas pelo que fazem às concepções do mundo, percebem o seguinte dilema: discutindo como antes acerca dos juízos e das tomadas de postura morais, mesmo quando se desmoronou o seu consenso substancial de fundo acerca das normas morais básicas. Tanto global como localmente se vêem envolvidos em conflitos de acção que requerem e que, apesar do *ethos* comum estar em ruínas, compreendem os conflitos como morais, isto é como conflitos solucionáveis fundamentadamente.

[...] os interessados não querem dirimir os seus conflitos mediante a violência ou o compromisso, mas mediante o entendimento.” (Habermas, 2007, pp. 174-75)

A ética do discurso, enquanto resposta a estes problemas, não pressupõe uma conformidade passiva face à lei universal existente; pelo contrário, apela a uma

participação responsável de todos os cidadãos na busca de um consenso moral que suporte a resposta perante um determinado problema. A ética do discurso pressupõe uma “reconstrução racional dos conteúdos da tradição moral” (Habermas, 2007, p. 174).

Ao constituir uma importante resposta às dificuldades dos cidadãos da sociedade contemporânea em dialogar com a pluralidade e com a diferença, a ética do discurso constitui-se como princípio fundamental para o desenvolvimento da “cidadania activa” e ética da responsabilidade, no sentido em que convoca todos os membros de uma determinada comunidade a responderem solidariamente aos problemas que lhes são colocados, respeitando os outros e a sua própria sociedade e reconhecendo-os como elementos fundamentais para a afirmação do ser da humanidade.

Em termos gerais, podemos afirmar que a ética do discurso exprime a necessidade de uma macroética da responsabilidade, que supera a ética da responsabilidade de Jonas, no sentido em que a responsabilidade, como pilar essencial da cidadania, pressupõe uma articulação conjunta de outros valores, como sejam a autonomia, a justiça e a solidariedade. Ou seja, o exercício da macroética da responsabilidade no contexto da “cidadania activa” exige a intervenção consciente dos membros da sociedade nas decisões da vida comunitária, respeitando as reivindicações da justiça e o bem de toda a comunidade, e para a construção de leis e normas morais que sejam o reflexo dos consensos obtidos pelo diálogo em comunidade.

Assim sendo, será legítimo afirmar que a ética do discurso e a macroética da responsabilidade que a consubstancia pressupõem um nível de desenvolvimento moral dos cidadãos superior ao da moral convencional.

Trata-se, na verdade, de uma ética da responsabilidade que, mais do que aceitar a universalidade das normas convencionais, se preocupa em promover a discussão e a reflexão sobre os princípios éticos universais que devem consubstanciar as leis e as normas morais da convivência humana. Segundo Habermas (1999), a ética da responsabilidade, que alicerça a ética do discurso, é procedimental, isto é, esta ética da responsabilidade reflecte sobre os procedimentos que nos permitem assegurar a construção de normas e leis correctas, justas e adequadas ao bom desenvolvimento da vida humana e natural e à sua preservação.

Atendendo ao carácter procedimental da ética da responsabilidade, podemos afirmar que o desenvolvimento da “cidadania activa” que a sociedade actual requer só será possível através da promoção de um processo educativo que se consubstancie numa ética da responsabilidade. Na verdade, entendemos que a educação para a cidadania não

pode continuar a ser uma prescrição das normas e regras da sociedade, mas que deve preparar os alunos para serem cidadãos eticamente responsáveis. O processo educativo deve ser organizado e desenvolvido de modo a que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam competências que lhes permitam serem cidadãos analíticos, críticos e reflexivos e saibam fundamentar estas reflexões e as acções que delas decorrerem em princípios éticos universais consistentes, tais como o digno desenvolvimento da vida humana, no presente e no futuro, e a preservação do meio natural.

Em síntese, podemos afirmar que, ao constituirmos a responsabilidade como pilar de formação para a cidadania, estamos a responder ao desafio das sociedades actuais, que reclamam a existência de cidadãos interventivos e proactivos na sua comunidade. O cidadão só pode ser proactivo quando está preparado para reconhecer o dever de responder perante e aos apelos da sua sociedade, isto é, quando é formado para se sentir responsável, quando tem um nível de desenvolvimento cognitivo e moral que lhe permite analisar crítica e reflexivamente a sua realidade social e comunitária e encontrar, pelo entendimento e pelo diálogo, soluções consensuais, fundamentadas em princípios éticos universais.

3.2.4. Promoção da Cidadania através de uma Ética da Responsabilidade

Quando analisámos a relação intrínseca que existe entre a *Responsabilidade e a Formação Cívica*, referimos que era importante que a educação para a cidadania actual se consubstanciasse numa ética da responsabilidade. O reconhecimento do fundamento da ética da responsabilidade na educação para a cidadania ocorre em resposta à necessidade de a sociedade global actual desenvolver “cidadãos activos”, reflexivos e críticos, capazes de intervir e responder aos desafios da dinâmica social contemporânea.

Como mencionámos anteriormente, consubstanciar a acção do cidadão numa ética da responsabilidade significa que este se reconheça como membro integrante dessa comunidade e que, enquanto tal, tenha o dever de respeitar os outros e, em conjunto com estes, possa prever, discutir as possíveis consequências da acção humana e consensualmente encontrar soluções que evitem que esta acção atente contra a vida e a sobrevivência da humanidade, tanto no sentido biológico, como ontológico e ético. Todo o ser humano tem o direito de existir temporalmente num determinado espaço, de

realizar o seu projecto de ser, de construir o seu projecto identitário e cultural, de se aperfeiçoar.

A ética da responsabilidade é, na verdade, um apelo para que os cidadãos participem na vida da sua comunidade, resolvam os problemas sociais, políticos, culturais, éticos-axiológicos e morais que esta lhes interpõe. A presença da ética da responsabilidade como fundamento do conceito de “cidadania activa” exige um novo processo de promoção de educação para a cidadania.

A escola, enquanto instituição social que contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, foi desde sempre um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Ainda que adoptando contornos diferentes dos que actualmente se postulam, a cidadania esteve desde sempre presente nos currículos escolares, sob a forma de doutrinação de normas e regras cívicas e dos valores que são essenciais para aceitação e, em alguns casos, submissão à moral convencional da sociedade.

De acordo com Philippe Perrenoud (2002a, p. 29), a educação para a cidadania foi, ao longo dos tempos, assumida como sendo instrução cívica e esta “[...] durante muito tempo confundiu-se com a interiorização intensiva e acrítica de alguns princípios morais e com a preocupação de promover um respeito incondicional pelas instituições. [...] Hoje sonha-se com uma cidadania livremente assumida, sem doutrina”.

O actual conceito de educação para a cidadania a desenvolver nas escolas não se configura no processo de endoutrinamento moral nem num processo de ensino-aprendizagem que estabeleça como meta educativa apenas o desenvolvimento da moral convencional dos alunos, o que Kohlberg (1983) identifica como sendo o 4º estágio do desenvolvimento moral.

Com temos vindo a analisar, a conjuntura social, económica, axiológica e cultural actual exige um novo conceito de cidadania, “cidadania activa”, e, conseqüentemente, de cidadão. Pretende-se que o cidadão do século XXI configure a sua acção numa ética da responsabilidade, isto é, que se reconheça como um membro da comunidade, que age e delibera na vida sociopolítica desta, que responde pelas suas acções e também pelos desafios e exigências sociais, culturais, axiológicos e éticos, que busca, através do diálogo e do consenso que estabelece com o outros, a constituição de princípios universais que sejam compatíveis com a preservação da vida e com a sobrevivência digna da humanidade. O cidadão do século XXI que se pretende não é o “vassalo moral” (Cortina, 1999) que referimos anteriormente, é uma pessoa ética e moralmente autónoma e responsável, proactiva, capaz de analisar, em conjunto com os membros da

comunidade, os problemas da sua sociedade e de argumentar moralmente em prol das melhores soluções para essa comunidade.

Assim, a educação para a cidadania na escola assente no doutrinamento das convenções sociais e dos valores que lhe estão subjacentes e na leccionação de uma disciplina de educação cívica, como bloco curricular fechado, tornou-se obsoleta, no sentido em que não consegue responder às novas exigências da cidadania activa.

A educação para a cidadania consubstanciada na ética da responsabilidade pressupõe um processo de ensino-aprendizagem construtivo, que tenha como finalidade educativa o desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa/cidadão. Deste modo, o processo de educação para a cidadania, mais do que instruir os alunos com o conhecimento estabelecido, deve promover a formação moral dos alunos, criar situações de aprendizagem que favoreçam a apreensão activa e a construção de conhecimentos. A educação para a cidadania com base na ética da responsabilidade pressupõe que o professor organize um processo dinâmico de ensino-aprendizagem promotor do desenvolvimento cognitivo e moral autónomo dos alunos. Isto é, neste processo educativo, devem ser criadas condições para que os conhecimentos transmitidos aos alunos sejam reconhecidos por estes como relevantes e significativos e para que estes conhecimentos sejam mobilizados na análise e reflexão de novas situações e problemas. Na verdade, promover a educação para a cidadania fundamentada na ética da responsabilidade implica que os professores criem, no contexto educativo, condições para que os alunos desenvolvam a racionalidade crítica como suporte da “cidadania activa”.

Desta forma, concordamos com Perrenoud (2002a, p. 39), quando afirma que a educação para a cidadania implica três transformações no funcionamento da instituição escolar: “[...] a apropriação activa do saber e da razão crítica, a apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais, a prática da democracia e da responsabilidade”.

A realidade global em que vivemos está em permanente mudança. O conhecimento que possuímos do mundo não pode, epistemologicamente, continuar a nortear-se pelo paradigma da certeza e da verdade absolutas. Assim sendo, a educação no mundo globalizado deve preocupar-se com a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que ofereça diferentes linhas de interpretação e compreensão da realidade e potencie a construção activa do conhecimento, em que a tradicional transmissão de conteúdos constitui uma importante peça da engrenagem formativa da pessoa/cidadão

que o aluno é, mas não é suficiente. É também necessário que a escola prepare os alunos para investigarem, assumindo uma atitude crítica e reflexiva perante as inúmeras fontes de informação de que actualmente dispõem e o conhecimento que estas lhes transmitem.

Encaminhar a educação para a cidadania no sentido “da apropriação activa do saber” (Perrenoud, 2002a) e para o desenvolvimento da racionalidade crítica implica uma alteração das estruturas educativas, nomeadamente uma reorganização curricular. O currículo, enquanto conjunto de finalidades e linhas orientadoras do processo educativo, não pode continuar a assumir uma estrutura disciplinar, em que as diferentes unidades curriculares constituem um bloco hermético de conhecimentos sobre a realidade.

“A educação num Mundo globalizado tem de superar o óbvio e a clareza aparente dos fenómenos, abordar os temas e os problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência para a especialização que nos divide. [...] é necessário cultivar uma ‘inteligência geral’ que aborde de forma multidimensional os assuntos que são complexos. Que tipo humano estamos a formar quando um estudante sabe as regras que regem a combinação dos elementos químicos e, ao mesmo tempo, não é capaz de explicar as causas e as consequências da contaminação do Mundo ou o terror da guerra biológica? [...] Para compreender o mundo interconectado é preciso proporcionar conhecimentos relacionados entre si.” (Gimeno, 2008, p. 25)

Gimeno Sacristán alerta para a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem não se limitar ao conhecimento das regras, dos conteúdos estabelecidos; é também necessário que, no contexto educativo, sejam criados espaços e tempos pedagógicos para que esse conhecimento seja mobilizado para novas situações de aprendizagem, nas quais se articulem todos os conhecimentos.

Ao promover a interdisciplinaridade, o processo educativo, mais do que proporcionar o conhecimento do Mundo como um todo interligado, está a criar condições para que sejam criadas diferentes matrizes de leitura e interpretação do real e se promova o desenvolvimento de uma maior autonomia do pensar e da capacidade de reflexão crítica. Para proporcionar aos alunos uma visão global e integrada do Mundo, o processo educativo não pode ser apenas consubstanciado no que César Coll, Juan Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls³⁴ designam por conteúdos conceptuais, mas deve também

³⁴ César Coll, Juan Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls (1998) definem os conteúdos escolares a partir de uma organização tripartida: factos e conceitos; procedimentos e atitudes; valores e normas. Entendem pelos primeiros, factos e conceitos, os tradicionais conteúdos específicos de cada área científica. Os procedimentos e as atitudes como o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos os saberes-

atender aos conteúdos axiológicos e procedimentais. Entenda-se estes últimos como o saber fazer, o “[...] **conhecer** as formas de actuar, de **usar** este conhecimento, assim como de **usar essas formas para conhecer** mais coisas. [...] Aprender procedimentos não significa só aprender os enunciados das fórmulas das regras de actuação [...] mas também pô-las em prática” (Coll *et al*, 1998, p. 105).

A compreensão do Mundo é global não só quando se compreendem os componentes das reacções químicas, quando se conhecem os efeitos da poluição no Planeta Terra ou quando se é capaz de descrever os factos históricos de uma determinada época. A compreensão global do Mundo exige, também, que se compreendam os valores que estão subjacentes a determinadas realidades, como por exemplo: quando se reconhece que a Natureza tem um valor intrínseco e que, por isso, tem de ser protegida e que cabe ao Homem, ser racional, a responsabilidade de o fazer; ou quando se conhece quais são os valores que estão subjacentes a determinadas tomadas de decisão política, económica, cultural; ou ainda quando se conhecem e discutem valores que podem estar subjacentes a ideias de organização da sociedade e das normas que a regulam.

Na verdade, a análise axiológica da realidade permite uma leitura mais rica e complexa do tecido de relações que a compõe, assim como abre a possibilidade para o diálogo com a diferença e para o estabelecimento de consensos. Esta leitura será ainda mais completa se o processo de ensino-aprendizagem se preocupar com a aprendizagem de determinados procedimentos, tais como: o desenvolvimento da curiosidade científica; a planificação de trabalhos e projectos em diferentes áreas; a pesquisa autónoma no sentido de solucionar problemas e realizar os trabalhos; a discussão e argumentação lógica de um determinado tema/problema; a auto-responsabilização pelas suas funções enquanto aluno.

Na verdade, a compreensão global pressupõe mais do que um processo interdisciplinar, pressupõe a integração educativa, no sentido em que esta é mais ampla do que a interdisciplinaridade. Um processo educativo integrado pressupõe o diálogo e uma articulação intrínseca entre os conteúdos (conceptuais, axiológicos e procedimentais) das diferentes áreas científicas, com os conhecimentos e experiências dos professores, dos alunos e da sociedade em que a escola se insere.

fazer. Relativamente a valores e normas, os autores referem que a escola procura desenvolver nas crianças uma moral cidadã e critérios de autonomia para que estas sejam solidárias e desenvolvam um compromisso com a sociedade em que vivem.

Em termos gerais, podemos afirmar que, ao desenvolver-se um processo de ensino-aprendizagem integrado, está-se a desenvolver um processo educativo construtivo, apoiado nos quatro pilares da educação que refere Delors (1996), *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*. Além disso, ao assentar a educação nestes quatro pilares, está-se a criar condições para a promoção de uma educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade, no sentido em que se está a favorecer um processo educativo que privilegia o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas, críticas, dialógicas, argumentativas que potenciam progressivamente o aluno à tomada de consciência de si como um ser que constrói a sua identidade na relação com o outro e que, por isso mesmo, tem o dever de intervir na vida da sociedade, na medida em que esta é parte constitutiva da sua vida.

A pessoa/cidadão só pode ser responsável, ou reconhecer-se enquanto tal, se possuir um conjunto de conhecimentos, competências e valores que lhe permitam interpretar a complexa “cartografia do mundo” (Delors, 1996) em permanente mudança, interagir e dialogar com a diferença, respeitando cada ser humano como pessoa e fim em si mesmo, e antecipar as consequências e implicações da acção humana colectiva no futuro.

Como mencionámos anteriormente, esta ética da responsabilidade pressupõe um nível de desenvolvimento moral superior ao da moral convencional; trata-se do nível pós-convencional, mais especificamente o 6º estágio do desenvolvimento moral.

Como é do conhecimento comum, Kohlberg (1983) subdivide o nível pós-convencional em dois estádios de desenvolvimento moral: o 5º estágio, que o autor define como sendo o estágio do contracto social e da utilidade dos direitos individuais; o 6º estágio, que diz respeito aos princípios éticos universais. Estes são os princípios que devem nortear toda a acção humana e que estão na base da construção das normas e leis sociais, enquanto meios que garantem a igualdade e dignidade de todos os cidadãos.

O 5º estágio de desenvolvimento moral kohlbergiano diz respeito ao conjunto de legislação que garante a ordem e o bem-estar social. As pessoas que se encontram neste estágio moral reconhecem que a lei é útil para defender os direitos individuais de cada cidadão e para garantir o bem-estar social. Contrariamente ao que se verifica no 4º estágio de desenvolvimento moral – sistema social e da consciência, em que as pessoas percebem os problemas sociais a partir das leis sociais existentes e em que consideram a justiça como uma questão de defesa da ordem social, como a lei da nação

ou a lei de Deus –, no 5º estágio a legislação é entendida como um meio de maximizar o bem-estar social.

Segundo Kohlberg (1983), as pessoas que se encontram no 5º estágio ainda não dispõem de “ponto de vista moral”, de um ponto de vista moral que lhes permita orientar a sua acção colocando em questão a lei e o direito.

Na verdade, é legítimo afirmar que Kohlberg considera que as reflexões das pessoas que se encontram no 5º estágio não se consubstanciam em princípios éticos universais, enquanto pilares estruturantes da acção humana na defesa dos direitos que consignam a pessoa como si mesmo.

Para melhor compreendermos esta incapacidade de compreender a legislação sob o ponto de vista moral, recorreremos ao próprio exemplo utilizado por Kohlberg (1981), o dilema de Heinz.

Uma mulher estava a morrer, com um tipo especial de cancro. Havia um medicamento que, segundo pensavam os médicos, podia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico, na mesma cidade, descobrira recentemente. A manipulação do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o preço do custo. Pagava \$200 pelo *radium* e cobrava \$2,000 por uma pequena dose do medicamento. O marido da senhora doente, Heinz, recorreu a toda a gente que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só reuniu \$1,000, o que era apenas metade do custo. Disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para o vender mais barato ou se podia pagá-lo mais tarde. Mas o farmacêutico disse: ‘Não, descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele’. Então, Heinz fica desesperado e pensa em assaltar a loja do homem e roubar o medicamento para a sua mulher.

Heinz devia roubar o medicamento?

1.a. Porquê? Ou por que não?

Kohlberg colocou este conhecido dilema a três filósofos distintos: o **primeiro filósofo** respondeu que a distribuição dos medicamentos escassos devia ser regulada por princípios de justiça e que, na ausência destas regras, o farmacêutico tinha o direito legal de não vender o medicamento pelo preço que Heinz pretendia pagar. Do mesmo modo, considerou que não está mal que Heinz roube o medicamento; todavia, de acordo com este **primeiro filósofo**, o acto de roubar está acima das obrigações de Heinz. O **segundo filósofo** respondeu que é dever dos esposos defender as suas esposas e que, por isso, Heinz fez bem em roubar o medicamento, mas que não tem obrigação de o fazer.

O **terceiro filósofo** responde que o que Heinz fez não é conforme o direito do ponto de vista legal, mas é justo numa perspectiva moral.

Na perspectiva kohlbergiana, o terceiro filósofo já não se situa no 5º estágio de desenvolvimento moral, mas no 6º estágio. O que leva este filósofo a agir são princípios universais, como o direito à vida, que é superior a qualquer lei do contracto social.

Contrariamente ao que ocorre no nível de desenvolvimento moral convencional, em que a realidade social é interpretada à luz das leis existentes, o estágio pós-convencional representa a interpelação da realidade social e a actuação perante esta consubstanciada nos princípios éticos e morais universais. O terceiro filósofo orienta a sua resposta para a acção de acordo com o que a ética kantiana considera um valor universal incondicional, “a pessoa”. Como já foi referido no Capítulo II, para Kant a “pessoa é um fim em si mesmo”.

O 6º estágio do desenvolvimento moral de Kohlberg representa a autonomia da consciência moral e da justiça no processo de acção. Assim sendo, este estágio pressupõe, mais do que a aceitação das leis e das normas, uma participação dos cidadãos na dinâmica da sua sociedade.

A autonomia da consciência moral permite ao cidadão analisar e reflectir a realidade social e as leis que a sustentam com base em princípios éticos universais, como a igualdade, a justiça, a liberdade, a responsabilidade, e, conseqüentemente, torna possível que o cidadão se reconheça como um ser participativo, que deve responder aos apelos da sua sociedade. Na realidade, consideramos que a autonomia da consciência moral permite ao cidadão reconhecer-se como responsável pela sua sociedade e lhe permite ser um ser de acção, que procura, face aos novos desafios sociais, encontrar uma solução que não coloque em perigo a máxima kantiana “a pessoa como fim em si mesmo”.

Não obstante o desenvolvimento da autonomia moral ser essencial para que o cidadão compreenda os princípios éticos que consubstanciam as normas sociais e os direitos humanos, ele não é suficiente para o homem do século XXI seja um cidadão activo, capaz de responder às exigências das sociedades democráticas globais, tecnológicas.

No entender de Apel (2007), a resposta às exigências da sociedade do século XXI pressupõe a existência de um 7º nível de consciência moral, ética, responsável, entendida como uma responsabilidade solidária perante os efeitos e conseqüências negativas da acção humana colectiva.

É neste sentido que defendemos que a educação para a cidadania actual deve assumir um novo rosto formativo: não deve ter como preocupação apenas dar a conhecer as leis, os direitos e deveres do cidadão – elementos indispensáveis para que este desenvolva uma racionalidade crítica e uma participação responsável na vida da sociedade – porque estes são domínios do 4º estágio de desenvolvimento moral do nível convencional; mas preparar os alunos para se tornarem moralmente autónomos, eticamente responsáveis, justos, solidários. Estabelecer a ética da responsabilidade como topo da finalidade educativa no processo de educação para a cidadania implica que, nos estádios mais baixos do desenvolvimento moral, já se promova um processo de ensino-aprendizagem que vai muito para além do conhecimento do que é o bem e o mal, ou as convenções para se ser socialmente aceite. A ética da responsabilidade como finalidade educativa pressupõe que, desde o início, se prepare a criança para se colocar no lugar do outro para analisar e discutir crítica e reflexivamente com os outros os problemas da realidade social, que nos primeiros níveis de desenvolvimento moral pode ser a elementar situação de sala de aula.

Em síntese, é legítimo afirmar-se que promover na escola a educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade exige que se repense e se reconceptualize o lugar da cidadania no currículo e o modo como os professores se apropriam deste último e desenvolvem um processo educativo cidadão.

Capítulo IV

Educação e Cidadania na Escola e no Currículo

4.1. Sentidos de cidadania na Escola Portuguesa

Discutida e reflectida a polissemia do conceito de cidadania, as conotações que este tem assumido ao longo dos tempos e a relação intrínseca que vem estabelecendo com o processo educativo, importa compreender qual/quais o(s) sentido(s) que a escola portuguesa atribuiu/atribui à educação para a cidadania.

Assim, procedemos a uma abordagem histórica da cidadania no processo educativo português, situando-a cronologicamente nos três períodos históricos mais significativos dos séculos XX e XXI: a 1ª República, o Estado Novo e o pós 25 de Abril de 1974. Cada um destes períodos corresponde a diferentes formas de afirmação e consolidação da cidadania portuguesa.

O conceito de cidadania utilizado pela escola portuguesa expressa, em cada um daqueles períodos históricos, o conjunto de valores e ideologias políticas vigentes em cada um desses momentos. A diferença conceptual da cidadania na 1ª República, no Estado Novo e no pós 25 de Abril está naquilo que se entende ser o cerne da cidadania e o protagonista que se elege para a representar. Explicitando um pouco melhor, o sentido que a cidadania assume em cada período depende do facto de no seu âmago se colocar o *Estado/Nação* ou a *Pessoa*, membro que vive, decide, age e se desenvolve nesse Estado/Nação.

Na 1ª República, o conceito de cidadania estrutura-se num núcleo duro que é o Estado e o sentimento patriótico que este deve suscitar. O fim da monarquia, a emersão e consolidação da república – *res* (coisa) pública – faz emergir o sentimento nacionalista, na forma mais exaltada do termo. Este sentimento nacionalista fundamenta a política e as reformas republicanas.

A reforma do sistema educativo republicano, que é o objecto de interesse desta reflexão, consubstancia-se na necessidade de construir e consolidar uma nova forma de ser português (Carvalho, 1985). Na óptica republicana, a educação deveria promover a formação de homens novos que fossem capazes de solidificar a República. É neste sentido que João de Barros, um republicano convicto e autor da expressão *educação republicana*, defende a necessidade de “republicanizar o país [...] republicanizar a escola” (Carvalho, 1985, p. 652).

Todos os programas de ensino republicano tinham uma componente moral:

“ [...] aquisição de hábitos morais pelo exemplo e pelo ensino no 1º grau; moral prática, como meio de formação do carácter no 2º grau; organizando-se em disciplina escolar no 3º

grau, sempre orientada no sentido social e com exclusão de quaisquer implicações religiosas.” (Carvalho, 1985, p. 675)

A moral presente no ensino republicano era laica, preocupava-se com a dignidade dos cidadãos e com a regulação da justiça, pretendendo desenvolver a coesão social. De acordo com Maria Luísa Branco (2007, p. 35), a coesão social que a educação republicana promove realiza-se através

“ [...] de duas dimensões: a dimensão dos conteúdos e a dimensão institucional. A primeira tem a ver com a veiculação de uma concepção comum do mundo e da sociedade e a segunda com a inclusão de todos num sistema que tem a capacidade de os abranger.”

Associada a esta educação moral encontrava-se a instrução cívica que, no contexto republicano, estava conotada com a instrução militar e com o culto dos símbolos patrióticos como a bandeira, o hino nacional, a comemoração de datas históricas e nacionais.

Na verdade, é possível afirmar-se que o sentido de cidadania presente na filosofia educativa da 1ª República era o de sentimento de pertença. Os republicanos pretendiam, pela exaltação do patriotismo, que os portugueses construíssem um ideal de povo e de Nação do qual eles se orgulhassem, se sentissem parte integrante e a partir do qual eles fossem capazes de se constituir como colectividade.

De acordo com o relato de Rómulo de Carvalho (1985), António Sérgio, antes de ser nomeado responsável pela Instrução Pública, afirmava que Portugal não tinha um “plano de vida colectiva”. A construção deste “plano de vida colectiva” era considerado essencial para a transformação da sociedade, para o estabelecimento da igualdade, da justiça e para o reconhecimento da dignidade entre os cidadãos. Só desta forma se poderia consolidar a República.

O vocábulo “República” tem a sua raiz etimológica nos termos latinos *res* (coisa) e *publica* (pública), o que significa que a Nação é uma coisa pública. Ou seja, deve ser gerida por todos aqueles que dela fazem parte e se sentem seus “filhos”. Daqui decorre a importância da educação moral e cívica, que promove o conhecimento e o sentimento de pertença, que impulsiona os portugueses à união, ao trabalho e à tomada de decisão conjunta em prol do bem comum.

No Estado Novo (1926-1974), outro dos períodos marcantes da história portuguesa, o conceito de cidadania também se encontrava associado ao nacionalismo e ao desenvolvimento da moral dos portugueses, mas sob outra conotação.

A grave crise económica e financeira do Estado português no fim da 1ª República condicionou a política do Estado Novo. A preocupação da classe política deste período consistia em erguer o país da grave penúria económica em que este se encontrava. O investimento político centrava-se nos sectores que geravam riqueza e que poderiam ser sinónimo da recuperação económica e financeira.

Na realidade, é possível afirmar que a grave situação económica e financeira do Portugal da segunda década do século XX foi o escudo de protecção de um regime ditatorial, que subjuga os ideais de liberdade e justiça social republicanos aos interesses supremos do Estado.

Como é do conhecimento comum, a política do Estado Novo assenta numa doutrina social que exalta o nacionalismo exacerbado, aniquilante da liberdade individual. No Estado Novo, o sentimento patriótico é algo extrínseco aos cidadãos, que lhes é imposto de forma coerciva e que os subjuga à obediência extrema, “cega”, às leis e regras do Estado.

A escola, enquanto instituição social, reflecte a doutrina deste período e é considerada como o meio, por excelência, de propagação dos ideais da ditadura nacional, o que levou às grandes alterações no sistema educativo do Estado Novo.

O regime ditatorial pôs fim às reformas educativas republicanas que preconizavam o fim do analfabetismo da população portuguesa. A ignorância era uma boa aliada na perpetuação da política do Estado Novo, já que, quanto mais se conhecesse, maior era a capacidade de os cidadãos se tornarem subversivos e derrubarem o regime. Assim, procedeu-se ao encerramento de algumas escolas e à implementação de reformas educativas que reduziram a instrução primária a três anos lectivos.

As escolas que permaneceram abertas assistiram à alteração dos currículos e dos compêndios que os regiam na prática. Neste contexto, assumem particular relevância curricular as disciplinas de História, Filosofia, Educação Moral e Cívica. Estas disciplinas eram o meio, por excelência, da propagação ideológica do Estado e, conseqüentemente, da definição do ideal de cidadão português, devoto de um amor incondicional a Deus e à Pátria e, por isso, obediente fiel às leis do Estado e da Igreja/Fé.

O carácter doutrinário que este conjunto de disciplinas assume outorga ao Estado o direito a intervir nos seus programas e de, através deles, definir a verdade nacional que melhor convier à Pátria.

O artigo 3º do Decreto-Lei n.º 21.103, de 07 de Abril de 1932, prescreve que

“Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através de oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a Família como célula social; a Fé, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o Princípio da Autoridade, como elemento indispensável do progresso geral; a Firmeza do governo, espinha dorsal da vida política do País; o Respeito da Hierarquia, condição básica da cooperação dos valores; e a cultura literária e científica.” (Carvalho, 1985, p. 744)

A análise deste excerto do referido Decreto-Lei permite-nos compreender que o modelo de cidadão preconizado pela ditadura do Estado Novo português se define como um homem de família, de fé, que teme e respeita a Deus, como um patriota que ama incondicionalmente a sua Pátria e que, em função deste amor, aprende a obedecer e a respeitar a autoridade, através das hierarquias do Estado. Na verdade, é legítimo afirmar-se que a célebre trilogia do Estado Novo – Deus, Pátria e Família – é o pilar estruturante da construção do bom cidadão.

Este pilar é alicerçado no processo educativo, desenvolvido em parceria pela família, a Igreja e a escola. À escola do Estado Novo, objecto de análise desta reflexão, está reservado o dever da instrução das crianças e jovens nos rudimentos da escrita e da leitura, da aritmética e da exaltação dos factos históricos de Portugal. Complementarmente a esta instrução, a escola devia também promover a educação moral e cívica dos cidadãos. “Seria necessário que a par dessa tímida instrução se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretam” (Carvalho, 1985, p. 738).

A educação moral que o Estado Novo preconiza está presente no currículo de duas formas: disciplinar e ao longo de todo o currículo. Enquanto disciplina, a legislação deste período concebe a educação para a cidadania como sendo a educação cristã, prescrevendo que esta devia ser leccionada pelos professores com o apoio dos párocos. Embora conscientes que não é muito correcto utilizar o termo “transversalidade”, porque este é um conceito utilizado na educação pós 25 de Abril de 1974, consideramos

que é legítimo afirmar-se que a educação moral, e a educação para a cidadania que lhe estava inerente, assumem, no currículo do Estado Novo, um carácter transversal, no sentido em que os valores e as atitudes que caracterizavam o ideal de bom cidadão deste período estavam vincadamente presentes em todo o ambiente escolar e eram explícitos nos conteúdos e compêndios de todas as disciplinas.

Os livros de leitura deste período apresentavam uma obrigatória selecção de frases de índole nacionalista e doutrinadora. Em 1932, o Diário do Governo determina quais as frases que deveriam constar oficialmente dos livros de leitura, de entre quais se destaca:

“«Obedece e saberás mandar»; «Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo»; «Mandar não é escravizar: é dirigir»; «Quanto mais fácil for a obediência mais fácil é o mando»; «A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios»; «Não invejes os teus superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras»; «Se soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida.»”

Paralelamente à formação escolar, a legislação educativa do período de ditadura nacional decreta a criação da Mocidade Portuguesa, definindo-a como “[...] uma organização pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria” (Carvalho, 1985, p. 755).

Na realidade, a constituição da Mocidade Portuguesa representou mais uma forma de o Estado definir e intervir no arquétipo de cidadão português daquele período, construído de acordo com o modelo nacionalista que a ditadura definia. Um cidadão obediente, com boa preparação física, apto a defender a Pátria de todos os perigos. Assim se compreende que o plano de formação da Mocidade Portuguesa contemplasse uma componente de actividade física e, no caso dos membros masculinos, pré-militar, e uma formação moral, consubstanciada nos valores religiosos e nacionalistas.

Estabelecendo a correlação entre o conceito de cidadania veiculado pela escola da 1ª República e do Estado Novo, facilmente se compreende que ambos associam a este conceito o sentimento de patriotismo. Não obstante reconhecermos que o amor à Pátria está no âmago da educação para a cidadania nestes dois períodos históricos, importa ressaltar que esse sentimento patriótico assume contornos e finalidades distintos em cada um dos momentos.

Na 1ª República, o patriotismo que estava associado ao conceito de cidadania veiculado pela escola expressava o sentimento de pertença à nação portuguesa. Neste

período histórico, a consciência de ser português era entendida como o meio de promover o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com a sua sociedade, capazes de decidir e agir nela. O amor à Pátria era a mola impulsadora da republicanização da sociedade, isto é, da construção de um projecto de vida social colectivo, onde se zela pela justiça e dignidade de todos os cidadãos. Na verdade, é possível afirmar-se que o grande objectivo da República é libertar, definitivamente, os cidadãos do jugo e marasmo social a que as monarquias absolutistas anteriores os tinham vindo a submeter.

No Estado Novo, o sentimento patriótico é utilizado como forma de subjugação dos cidadãos à ideologia política e moral autoritária do regime ditatorial. Em nome do amor à Pátria, os cidadãos deveriam sacrificar-se e obedecer, sem restrições, ao chefe do Estado ou aos seus representantes na hierarquia político-social.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, o conceito de cidadania deixa de estar associado à propaganda da ideologia moral, religiosa e reaccionária da ditadura e associa-se ao ideal de democracia e aos valores que ela preconiza. Como é do conhecimento comum, à democracia (*demos+cracio* = poder do povo) estão associados valores da liberdade, equidade, responsabilidade, justiça e uma matriz ideológica que assenta no poder da participação dos seus cidadãos, na capacidade de reflexão, desenvolvimento de espírito crítico e inovação que este poder exige.

Assim, no período de 1974-1976 começam a verificar-se as primeiras reformas educativas, que apontam para o desenvolvimento de uma educação democrática. De acordo com Bártolo Paiva Campos (1989, pp. 21-22), as primeiras iniciativas curriculares para a implementação da educação democrática consistiram na

- “[...] a) disseminação de noções sobre as instituições democráticas em disciplinas de Meio Físico e Social, nos quatro primeiros anos de escolaridade e Estudos Sociais, nos 5º e 6º anos de escolaridade;
- b) criação, no 7º ano de escolaridade, de um espaço curricular não disciplinar constituído por projectos de ligação ao meio e designado por Educação Cívica e Politécnica e de um ano de serviço cívico, a realizar em instituições da comunidade, antes de entrar na Universidade;
- c) inserção de uma disciplina de Introdução à Política nos 10º e 11º anos de escolaridade.”

Na realidade, a implementação do sentido democrático da cidadania no período imediato a Abril de 1974 ocorre, na verdadeira acepção da palavra, com a reforma que deu origem à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), publicada em 1986. Esta lei consagra a cidadania na sua acepção democrática em duas vertentes: a) a

democratização do ensino – em 1986 instaura-se a obrigatoriedade da escolarização para todos os portugueses; b) a filosofia e princípios axiológicos que consubstanciam as finalidades educativas da Lei de Bases (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Para além de outorgar a todos os cidadãos o direito à educação e à cultura (art.º 2º, n.º 1), a LBSE estabelece que é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino e garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares (art.º 2º, n.º 2) Na verdade, esta Lei pretende garantir a equidade de todos os cidadãos, investindo na sua formação, com o objectivo de os tornar conscientes, autónomos, responsáveis e participativos nos problemas da sua sociedade.

Assim, a LBSE prescreve como objectivos do Ensino Básico (art.º 7º): o desenvolvimento global das crianças e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; a formação de cidadãos livres, críticos, reflexivos, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na sua vida comunitária; promover experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva dos alunos, criando atitudes e hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que o conceito de cidadania democrática instituída pela LBSE de 1986 se organiza na concepção da formação e do desenvolvimento dos cidadãos enquanto “pessoas” e enquanto seres comunitários com responsabilidades de intervenção social.

Corroborando esta filosofia educativa e operacionalizando os objectivos gerais supra citados, a LBSE prescreve para os planos curriculares a criação de uma área de Formação Pessoal e Social, “[...] que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos” (art.º 47º, n.º 2).

A reforma educativa desencadeada pela legislação de 1986 foi objecto de análise e reflexão de algumas equipas de especialistas em educação que, a pedido do Ministério da Educação, e em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaboraram pareceres e dos quais decorreu a Reforma Curricular de 1989.

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabelece a nova estrutura curricular dos ensinos básico e secundário. De acordo com o próprio documento legislativo, esta nova definição curricular está circunstanciada nas necessidades e problemas do contexto português e, neste sentido,

“[...] procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.” (Introdução do Decreto-Lei n.º 286/89)

Na realidade, as finalidades educativas que suportam a reestruturação curricular do sistema educativo deste período evidenciam a preocupação de formar e desenvolver os alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e reflexivos, tanto no contexto nacional, consolidando, assim, a sua identidade e o sentido de pertença, como no contexto europeu, do qual são também parte integrante, desde 1985.

Assim, e por sugestão da Comissão de Revisão do Sistema Educativo e do “Grupo Fraústo”, a área de Formação Pessoal e Social assume uma natureza interdisciplinar e transversal no currículo:

“Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, morais e cívicos.” (Decreto-Lei n.º 289/86, art.º 7º, n.º 1)

No que diz respeito à operacionalização da área da Formação Pessoal e Social, e à formação para a cidadania que lhe está adstrita, a nova estrutura curricular, para além de a definir como uma área transversal a todo o processo educativo, determina que as suas finalidades e conteúdos devem ser objecto de uma área própria de projecto multidisciplinar – a Área-Escola – e de uma disciplina específica – o Desenvolvimento Pessoal e Social.

O Decreto-Lei n.º 289/86 define a Área-Escola como uma área curricular não disciplinar, da responsabilidade do Director de Turma, mas que envolve os professores das várias disciplinas, orientada para a realização de projectos interdisciplinares, centrados no desenvolvimento moral e social dos alunos e na interacção da escola com o

meio. Nos 7º, 8º e 9º anos, a Área-Escola incluía “[...] obrigatoriamente um programa de formação cívica para a participação nas instituições democráticas.” (art.º 7º, n.º 3).

A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social surge, no currículo, como alternativa à Educação Moral Religiosa e Católica, com o objectivo de promover a formação moral e social laica dos alunos.

Este plano curricular e a forma como ele contempla a operacionalização da área da Formação Pessoal e Social foi alvo de críticas por parte dos especialistas em educação, nomeadamente da área de Psicologia Educacional, por considerarem que esta área limita o processo educativo da cidadania à educação de valores, negligenciando os aspectos relacionados com o desenvolvimento psicológico dos alunos e de competências para a resolução de problemas.

Paulo Bento (2000) considera que, no seio dos especialistas em Ciências da Educação, existem duas perspectivas básicas relativamente à Formação Pessoal e Social: uma que concebe esta área direccionada para a educação de valores, enfatizando a importância de a escola promover os princípios axiológicos e morais (autonomia, responsabilidade, bondade e solidariedade) e defendendo estratégias que se inscrevem na mesma linha de orientação da educação do carácter (Ryan, 1986; Lickona, 1991); a outra perspectiva considera a Formação Pessoal e Social como o meio que permite o desenvolvimento de competências para a participação na vida activa.

Apesar desta duplicidade de perspectivas, ambas enunciam a concepção de cidadão português que se perfila: uma “pessoa” íntegra, autónoma, solidária, justa, com consciência das suas responsabilidades sociais que o levam a participar na vida da sua comunidade.

Na realidade, consideramos que este período, fim da década de oitenta, é um momento de consolidação da democracia portuguesa. Após a fase revolucionária subsequente ao 25 de Abril de 1974, em que, como é comum num processo de contestação do regime anterior, se rejeita tudo o que reflecte o passado e os valores que ele defende, os dirigentes políticos e os responsáveis pela educação sentiram necessidade de repensar o modelo de sociedade e de cidadão português. Este modelo de cidadão parece apostar no retorno a uma educação axiológica, não no sentido asfixiante e alienante preconizado pelo Estado Novo, mas como forma de preparar os jovens para uma tomada de consciência do seu papel enquanto membros da sociedade, para escolherem e agirem livremente em prol do bem comum.

Neste sentido, *educação de valores, desenvolvimento psicológico e capacidade de resolução dos problemas* são três componentes complementares essenciais ao processo de desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos. Assim sendo, não devem ser perspectivas paralelas na educação das crianças e jovens, mas devem ser três realidades que se entrecruzam e dialogam entre si. Provavelmente foi este o entendimento dos técnicos de educação quando, em 1995, organizaram o programa da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social em torno de cinco domínios: as relações interpessoais, a vida social, a saúde, o ambiente e o consumo.

Na realidade, consideramos que, na base da concepção deste programa, está a preocupação em promover uma educação que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, como pessoa e como cidadão responsável, crítico e reflexivo.

Para além desta preocupação, entendemos que este programa também constituiu uma resposta aos problemas políticos, sociais e axiológicos que grassavam na sociedade das décadas de oitenta e noventa. Segundo alguns autores – Lipovestky e Henri Rojas, entre outros – vivia-se numa era de “vazio axiológico”, de uma “ética indolor”, em que o “homem *light*” sustenta a sua vida numa cultura da permissividade, narcisismo e consumismo.

Neste sentido, entendemos que a educação em Portugal pretendia, não só promover o desenvolvimento do cidadão democrático português, mas o cidadão do mundo, preparado para responder à crise de valores que mundialmente se vivia.

Não obstante reconhecermos a importância da criação da área da Formação Pessoal e Social e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para a definição do conceito de cidadania veiculado na escola portuguesa dos finais do século XX, entendemos que estas medidas não foram suficientes para promover o desenvolvimento da dimensão democrática da cidadania, uma vez que a operacionalização desta área e disciplina falharam. Para a implementação da cidadania democrática na escola contribuiu uma outra reforma curricular, que está na base da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001. Trata-se, na verdade, do processo de autonomia que é concedido à escola através do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (GFC).

Este projecto surge em 1997, com o objectivo de colmatar os problemas e pontos críticos que resultaram das práticas da reforma do sistema educativo de 1986. Estes pontos críticos são organizados, pelos avaliadores da reforma curricular, em seis categorias: a) a articulação entre os três ciclos e a deficiente resposta curricular à diversidade; b) a organização do 3.º Ciclo, nomeadamente com os aspectos que estão

relacionados com a continuidade disciplinar; c) a avaliação; d) a falência da formação pessoal e social enquanto área transversal; e) a Área-Escola, sendo questionado o seu carácter relevante e inovador; f) a carga horária semanal.

Atendendo a estes problemas desencadeados pela reforma curricular, às novas exigências sociais e culturais impostas pela sociedade globalizada e da informação, às quais a escola tem de responder eficazmente, o Projecto da Gestão Flexível do Currículo surge com o propósito de dar a cada escola a possibilidade de “[...] organizar e gerir autonomamente o processo de aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências a serem desenvolvidos pelos alunos, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (Decreto-Lei n.º 9590/99, de 14 de Maio).

Na realidade, este projecto pretende acabar com o processo de ensino-aprendizagem nacionalmente standardizado, com um “currículo de tamanho único” (Formosinho, 1987), e promover um processo educativo contextualizado nos interesses e necessidades dos alunos, enquanto construtores activos de conhecimento, tendo em vista a sua formação como cidadãos activos, capazes de responder aos problemas da sociedade em que se inserem.

De acordo com os autores do Parecer sobre o Projecto Gestão Flexível do Currículo (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001, p. 13), este projecto

“[...] visa colocar no coração do currículo a aprendizagem das competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como aprender a colaborar e participar na melhoria da sociedade através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa.”

Na verdade, este projecto veio colmatar a dificuldade de o sistema educativo lidar com a democratização do ensino, com a escola de massas. Os vários estudos e reflexões efectuados sobre a implementação da LBSE de 1986 demonstram que a democratização da educação representa muito mais do que dar a todos os cidadãos a possibilidade de serem escolarizados. A escola de massas é sinónimo de diversidade social, cultural, axiológica e esta diversidade tem, indubitavelmente, implicações no sucesso educativo dos alunos. A GFC é um projecto que pretende desenvolver uma educação para a equidade. Entenda-se a equidade à luz do que defende Aristóteles na *Ética a Nicómaco*, como correlato de justiça. Afirmar Aristóteles (1137b, 9-10) que “[...] a equidade, embora sendo superior a uma certa forma de justiça, é, ainda assim, justa. [...] A justiça e a equidade são, pois, o mesmo”.

A noção aristotélica de equidade revela-se importante para pôr termo a um equívoco que é recorrente em educação, e que consiste em considerar a equidade como igualdade. Como é imperativo das escolas democráticas tratar todos os alunos com equidade e esta é entendida literalmente como igualdade, normalmente o currículo é desenvolvido indiscriminadamente da mesma forma na sala de aula. A concepção de equidade aristotélica alerta-nos para o facto de que promover um processo educativo equitativo significa ser justo, isto é, zelar para que todos aprendam. Zelar para que todos aprendam significa, perante a diferença, criar condições diversificadas de aprendizagem que possibilitem a todos construir o conhecimento. A GFC é promotora da equidade porque permite, a partir do ensino contextualizado e da flexibilização curricular, que o conhecimento seja acessível a todos, não obstante a diversidade de culturas e de níveis de saberes que se entrecruzam na escola.

O projecto de GFC é um processo de promoção da cidadania democrática, também, pelo facto de os seus princípios orientadores exigirem que o professor deixe de ser um mero técnico, gestor acrítico do currículo, e passe a ser um decisor, um construtor desse currículo. Isto é, ao professor é dada a oportunidade de tomar decisões educativas e pedagógicas em função daquilo que ele considera ser mais pertinente para o seu contexto escolar, para as aprendizagens significativas dos alunos.

“O projecto da gestão flexível do currículo visa promover a mudança gradual nas práticas de gestão curricular. Tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade de contextos escolares e assegurar que todos alunos aprendam de um modo significativo.” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 6)

Na realidade, é possível afirmar que a GFC é uma forma de promover o desenvolvimento de uma cidadania democrática a partir da própria estrutura educativa e escolar, no sentido em que os Projectos educativo e curricular de cada escola e de cada turma são objecto de uma construção contextualizada e reflexiva dos professores em função das necessidades das suas realidades educativas. O currículo deixa de ser perspectivado como um conjunto de princípios e normas a cumprir, tendo em vista a produção fiel do cidadão que o Estado determina e passa a ser concebido como um conjunto de linhas orientadoras, a partir das quais se delinea o processo educativo, o que pressupõe dar grande importância aos “[...] processos de desenvolvimento *curricular*, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade,

respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade” (Alonso, 2000b, p. 38).

De acordo com Luísa Alonso (2000b, p. 38),

“ [d]esenvolver o currículo ou fazer a ‘gestão integrada e flexível do currículo’, implica a utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e relevância, optar por metodologias que a estimulação activa dos alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos.”

Assim, o conceito de cidadania que se utiliza não assume o sentido determinista, do modelo de cidadão estandardizado pelo processo educativo; pelo contrário, exprime a perspectiva social-construtivista, que concebe o cidadão como um ser em permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento. Recorrendo à terminologia filosófica, diríamos que se trata de um cidadão existencialista, que configura e desenvolve a sua identidade através de um processo incessante de acção consciente, livre, responsável e eficaz na resposta aos problemas da sua sociedade.

Atento à necessidade desta perspectiva construtivista do currículo, que até 1997 não tinha sido implementada na prática, e consciente da pertinência em formar cidadãos activos, críticos e reflexivos, o Ministério da Educação publica, em 1998, o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, onde, de Acordo com o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, sintetiza os aspectos a considerar na reorganização curricular no ensino básico, sublinhando que

“[...] a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.” (Decreto-Lei nº6/2001)

A afirmação que este documento faz da escola como espaço privilegiado de educação para a cidadania não significa que, até 1998, esta fosse negligenciada no sistema educativo português. Como temos vindo a reflectir, a educação para a cidadania esteve sempre presente nos normativos estruturadores da reforma, assumindo, a partir de 1986, uma dimensão democrática.

Os princípios orientadores da LBSE referem que a educação deve “[...] favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, art.º 1º, n.º 2). Do mesmo modo, mencionam que a educação deve contribuir 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.

[e para] o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (LBSE, art.º 2º, n.º s 4 e 5)

Neste contexto, o documento de 1998 não traz nada de novo relativamente à presença da educação para a cidadania, o que ele enfatiza é a necessidade de esta se constituir como uma realidade explícita e operacionalizável. Esta necessidade decorre da, já referida, falência da Formação Pessoal e Social como área transversal e integradora e da dificuldade que a maioria das escolas tiveram em oferecer a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, enunciada no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, de 1998, é consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. De acordo com este documento, a educação para a cidadania é entendida como um dos pilares do ensino básico português. Em função disso, o decreto define que a educação para a cidadania é uma formação transdisciplinar, de carácter transversal, que deve ser integrada em todas as áreas curriculares, assumindo particular ênfase na área curricular não disciplinar de *Formação Cívica*, a qual tem como finalidade

“[...] o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5º, alínea c))

A definição da área de Formação Cívica apresentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 evoca a dimensão democrática da cidadania no duplo sentido da palavra: a) enquanto regime político, preocupando-se com a preparação dos alunos para a sua inserção e

participação na sociedade democrática; e b) enquanto modo de ser e de viver com os outros, visando promover o desenvolvimento de competências como a capacidade de decisão, de acção/intervenção e de reflexão crítica. Em síntese, podemos afirmar que este modelo de educação para a cidadania se centra na formação pessoal e social dos alunos, enfatizando o sentido ético do conceito de cidadão.

A ênfase que a reorganização curricular de 2001 atribui ao conceito de cidadania é corroborada pela publicação, no mesmo ano, do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, nomeadamente pelo conjunto de princípios e valores orientadores que as sustentam:

“[...] construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social; [...] participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização do indivíduo e da diversidade do grupo [...]; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural, a valorização das dimensões relacionais e princípios éticos que regulam o relacionamento com os outros e com o conhecimento.” (DEB, 2001, p. 15)

O sentido ético da cidadania assume ainda maior expressão quando o Relatório do Conselho Nacional da Educação, ao mencionar a “Cidadania Activa” como um dos cinco saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, a define como a capacidade de

“[...] agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de género passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo por isso mesmo a relação harmoniosa homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve incorporar a globalização da liberdade, justiça e solidariedade.” (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004, p. 29)

Na verdade, os responsáveis pelo sistema educativo português e os especialistas em educação consideram o desenvolvimento do sentido democrático, ético e axiológico da cidadania como a melhor forma de responder aos desafios e às questões colocadas pela sociedade globalizada. Assim, valorizam o desenvolvimento de uma educação para a cidadania que promova a formação do cidadão globalizado e crie condições para que

esse desenvolvimento se consubstancie numa “ética da responsabilidade”, no sentido filosófico que Apel (1994) e Habermas (1999) preconizam.

4.2. O Currículo como o pilar de desenvolvimento da Educação para a Cidadania na Escola

A abordagem da educação enquanto processo institucionalizado, desenvolvido pela escola, pressupõe, indubitavelmente, a análise e a reflexão do currículo que a estrutura. Todo o processo educativo promovido pela instituição escolar é concebido e alicerçado no currículo, que exprime e corporifica o projecto ideal de educação que se pretende desenvolver. Na realidade, é possível afirmar que o currículo é o cerne do percurso educativo formal que suporta o desenvolvimento do ser humano.

A compreensão desta metáfora do currículo como cerne do processo educativo escolar exige que se conheça a definição do conceito de currículo desde a sua raiz etimológica, analisando também os diferentes significados que o termo tem assumido ao longo dos tempos.

A palavra “currículo” deriva etimologicamente do latim *currere*, que significa caminho, jornada, pista de corrida. Partindo da sua origem etimológica, é comum os especialistas deste domínio designarem o currículo como sendo o percurso, a sequência ordenada do processo de aprendizagem e formação dos alunos na escola. Gimeno Sacristán (1998, p. 145), ao definir etimologicamente o conceito de currículo, concebe-o como um guia do progresso do aluno pela escolaridade, que exprime a súmula das exigências académicas.

A concepção de currículo esteve, desde sempre, associada ao conjunto de objectivos, conteúdos e estratégias que devem orientar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Bobbit, na obra *The Curriculum* (1918, p. 42), define o currículo como

“[...] aquela série de coisas que as crianças e jovens têm que fazer e experimentar, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para resolverem os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos.”

Tendo por base os três interesses cognitivos básicos da ciência³⁵ – interesse técnico, prático e emancipador – apresentados por Jürgen Habermas (1972) e

³⁵ Habermas (1972), na obra *Knowledge and Human Interests*, identifica três tipos de interesses que fundamentam a construção do conhecimento: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipador. O interesse técnico está associado a uma acção instrumental, técnica que promove o controlo e a gestão do meio, tendo em vista uma necessidade básica: a sobrevivência e reprodução da espécie e, consequentemente, da sociedade.

amplamente discutidos e trabalhados por Shirley Grundy³⁶ no domínio da educação e do currículo, facilmente se identifica o conceito de currículo de Bobbitt (1918) com o *interesse técnico*. Para o autor, o currículo consiste única e simplesmente num plano formal de intenções educativas, que visa a formação dos jovens tendo em vista o seu desenvolvimento e a sua inserção na sociedade. Trata-se de um “manual” de instruções para a moldagem dos alunos na escola e para o estabelecimento dos critérios que permitam mensurar os resultados desse processo de moldagem.

Circunstanciado na sua época, segunda década do século XX, que é fortemente inspirada pelos ideais tecnológicos e de produção da revolução industrial, Bobbitt (1918) compara a escola a uma fábrica. Os alunos são o “produto” do processo de manufatura desenvolvido na escola. Deste modo, o currículo é concebido como a mecânica que consubstancia a produção educativa da escola, através do

“[...] processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. [...] No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados.” (Silva, 2000, p. 11)

O currículo é, deste modo, concebido por Bobbitt como um documento estruturado, no qual se especifica os resultados que se pretendem obter com o processo de instrução/“produção” que é desenvolvido pela “fábrica” escola.

A perspectiva técnica do currículo é contemporânea e está intimamente associada à corrente educativa/pedagógica, que teve o seu início na década de vinte nos EUA. e que só se impõe em Portugal nas décadas de setenta/oitenta, designada por pedagogia por objectivos. Esta corrente pedagógica surge nos EUA sob a influência das

O interesse prático encontra-se associado à acção subjectiva, à interacção que Habermas define como acção comunicativa, interacção simbólica regida por normas consensuais e por expectativas recíprocas e pelo respeito pelas condutas. O interesse prático diz respeito ao conhecimento subjectivo, isto é, ao conhecimento do homem situado no mundo e que interage nele para o compreender e para construir consensualmente significados.

No que concerne ao interesse emancipador, Habermas identifica o conceito de emancipação aos valores da autonomia e da responsabilidade. Assim, o autor prescreve que a emancipação no conhecimento só é possível quando, após o processo de interacção com o meio, ocorre a auto-reflexão. O interesse emancipatório é libertador, ele permite desamarrar a razão das dependências dogmáticas e da falsa consciência. Este interesse consubstancia a acção humana autónoma e responsável.

³⁶ Shirley Grundy (1987), na obra *Curriculum: Product or Praxis* (utilizada a tradução castelhana Grundy, S. (1994). *Producto o Práxis Del Curriculum*. Madrid: Morata. descreve e analisa as várias teorias do currículo, consubstanciando a definição de cada uma delas nos três interesses científicos apresentados por Habermas. Assim, segundo Grundy, a teoria técnica do currículo é informada pelo interesse técnico, as teorias prática e crítica pelos interesses práticos e emancipadores, respectivamente.

concepções industriais e princípios industriais de Taylor³⁷ e do movimento utilitarista em educação.

De acordo com Gimeno Sacristán (2009, pp. 10-14), a pedagogia por objectivos é a pedagogia da eficiência social:

“A *pedagogia por objectivos* nasce para amparo da eficiência social que vê na escola e no currículo um instrumento para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam num dado momento. [...]

[...] a chamada *pedagogia por objectivos* [...] é uma resposta [...] coerente com a ideia de que a escola deve ser uma instituição útil aos valores predominantes na nossa sociedade, que há-de servi-los guiada por critérios de eficiência, considerando que esta é um valor básico nas sociedade industrializadas, orientadas de forma muito decisiva por critérios de rentabilidade material.”

Atendendo a esta concepção de pedagogia por objectivos, que caracteriza o contexto educativo a partir de 1920 e que consubstancia a concepção de currículo de Bobbitt, podemos afirmar que a mesma esteve, desde o início, associada ao conceito de currículo uma dimensão social e cultural, expressa no objectivo da formação do cidadão.

A teoria técnica do currículo é exemplificativa desta realidade, ainda que nas suas finalidades e objectivos não estejam explícitas as preocupações em desenvolver o cidadão como hoje o concebemos – como um ser reflexivo, crítico e participativo na sua sociedade. Subjacente a esta concepção de currículo está presente, como modelo de cidadão, a imagem do homem como o trabalhador eficiente.

Sob a capa da eficiência, na década de vinte, o currículo é entendido como documento que reúne os objectivos, os conteúdos e estratégias de aprendizagem que orientam o processo de instrução dos alunos, tendo em vista a sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade industrializada. Assim sendo, é legítimo afirmar-se que a perspectiva técnica do currículo concebe o cidadão como “objecto” da sociedade, que deve ser rigorosamente controlado e “produzido/formado” tendo em vista um elevado grau de eficiência social.

³⁷ Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro Frederick Taylor, no século XIX. Em 1911, este engenheiro publicou o livro *Os Princípios da Administração Científica*, no qual propunha que se intensificasse a divisão das tarefas no sentido de aumentar a produtividade, ou seja, Taylor defendia que se devia fraccionar as etapas do processo produtivo de modo a que o trabalhador desenvolvesse tarefas muito específicas e repetitivas num espaço de tempo cada vez menor. O grande objectivo do taylorismo era, portanto, racionalizar ao máximo o trabalho fabril para aumentar a produtividade num curto espaço de tempo.

Na verdade, ao interesse técnico do conhecimento sempre estiveram adstritas acções de poder e de controlo. As perspectivas curriculares assentes neste tipo de interesse não são excepção. Exemplos claros desta realidade são as concepções de educação e de currículo como um mecanismo fabril ao serviço da eficiência social, postuladas por Bobbitt, e a noção da pedagogia baseada em objectivos comportamentais defendida por Tyler (1973).

Não obstante o facto de Tyler, considerado um dos fundadores do moderno movimento do currículo, rejeitar ser um defensor das linhas técnicas do currículo, a verdade é que a sua obra o inscreve nesta perspectiva curricular. O autor concebe a educação e a aprendizagem a partir de um enfoque comportamental. Kliber (1977) considerava Tyler o pai do movimento dos objectivos da aprendizagem ou objectivos de comportamento.

De acordo com Gimeno Sacristán (2009, p. 28), na teoria curricular de Tyler

“[...] os objectivos são um tema de partida. O currículo, enquanto modelo de pensamento para compreender e desenhar o ensino, tem o seu ponto de partida em considerar de forma precisa quais são *os propósitos que a escola deve obter.*”

Os objectivos que Tyler preconiza como motor do processo educativo encontram-se também ao serviço da eficiência social. O currículo é entendido como um documento estruturado de objectivos de aprendizagem e de comportamentos expressos em termos de resultados a obter pelo aluno. Neste tipo de documento, não são prescritos os meios ou as estratégias a utilizar para a obtenção destes comportamentos, ou seja, a educação não é perspectivada como um processo, mas como um meio de instruir os alunos com os conteúdos essenciais à reprodução social.

O currículo é, deste modo, entendido como um conjunto estruturado de objectivos e de aprendizagens que prescrevem a inserção e a perpetuação social, mas que não contemplam a transformação da sociedade. Isto é, o currículo exprime um programa educativo que determina os comportamentos e conhecimentos a adquirir pelos alunos para se integrarem e viverem na sociedade (cidadãos passivos), mas não para participarem activamente nela, para a recriarem (cidadãos activos).

Uma outra concepção do currículo como o conjunto de experiências educativas a serem vividas pelo aluno na escola é defendida por John Dewey (1902), na obra *The Child and the Curriculum*³⁸.

Não obstante ser contemporâneo de Bobbitt, Dewey apresenta uma concepção de currículo totalmente diferente da deste autor. Dewey concebe o currículo como um meio que organiza e promove a vivência dos valores democráticos na escola, e estabelece uma relação intrínseca entre democracia e educação. Para o filósofo (2001), a educação é um meio de perpetuação da vida, no sentido em que

“[...] abarca os costumes, as instituições, as crenças, as vitórias e as derrotas, os ócios e as ocupações. [...] a ela [...] se aplica o princípio da continuidade mediante a renovação. Com a renovação [...] a recriação das crenças, os ideais, as esperanças, a felicidade, as misérias e as práticas.” (Dewey, 2001, p. 14)

Dewey reconhece, portanto, à educação a missão de promover o progresso social e, enquanto tal, preconiza o processo educativo, e a estrutura curricular que o suporta, como uma matriz de educação cívica e para a cidadania:

“Uma sociedade que se organiza para fazer participar todos os seus membros, em partes iguais, na sua riqueza e que assegura o reajustamento flexível das instituições através da interacção das diferentes formas da vida colectiva. Uma tal sociedade deverá ter um tipo de educação que dê aos indivíduos um interesse pessoal no controle e nas relações sociais e promova hábitos mentais que garantam as mudanças sociais sem introduzir a desordem. [...] Esta conclusão estreitamente ligada com a própria ideia de educação como libertação das capacidades individuais num processo de crescimento progressivo orientado para fins sociais. De outro modo, um critério democrático de educação está necessariamente a ser inconsistentemente aplicado.” (Dewey, 2001, p. 98-99)

A educação democrática de Dewey perspectiva o currículo como um meio de organização e estruturação do processo educativo que se desenvolve, não apenas com base nas finalidades que a sociedade prescreve, mas que atende também aos interesses e necessidades das crianças e jovens envolvidos no processo educativo.

Na realidade, é possível afirmar que Dewey inspirou o movimento de reconceptualização do currículo que ocorreu na década de setenta. Varela de Freitas (1998) considera que, neste período, ocorre a discussão entre a teoria e a prática do

³⁸ A obra utilizada foi a tradução portuguesa Dewey, J. (1902) *Child and Curriculum*. Trad. Anísio Teixeira (1973). *Vida e Educação: a criança e o programa: Interesse e esforço*. São Paulo: Melhoramentos.

currículo e, ao citar William Pinar (1991), define o movimento de reconceptualização como um

“[...] grande ‘guarda-chuva’ que se refere a diversos grupos que têm em comum uma oposição à *rationale* de Tyler, ao behaviorismo na conceptualização do *curriculum* (incluindo objectivos comportamentais, avaliação quantitativa, ‘mastery learning’, análise do tempo de trabalho), e ao carácter a-histórico e teórico do campo.” (Freitas, 1998, p. 17)

De entre esses grupos, destacam-se as *teorias práticas do currículo* (Stenhouse, 1991; Elliot, 1983, Grundy, 1994), que concebem a sociedade e a cultura como um importante substrato da educação e do currículo, reconhecendo à escola e aos professores um papel mais activo na renovação da cultura e dos valores sociais, através da formação de pessoas capazes de actuar, decidir e valorar na sua sociedade.

Inspiradas pelo interesse científico prático habermassiano, que caracterizámos anteriormente, as teorias práticas do currículo realçam a importância da acção ou prática dos professores e dos alunos no processo educativo. A acção é, neste contexto, entendida, à luz do que os gregos definem como *praxis*, como um processo de interacção humana constante, que pressupõe a deliberação, a negociação e a reflexão.

Segundo Shirley Grundy (1994, p. 95),

“Quando no currículo impera o interesse prático, ressalta-se a acção ou a prática e não algum produto. [...] o interesse prático inicia um tipo de acção que se adopta como consequência da deliberação e do empenho em compreender ou dar sentido à situação [...] em vez da adopção de uma acção como consequência de uma directriz ou dependendo de algum objectivo pré-especificado.”

Ao contrário do que perspectiva a teoria técnica do currículo, que concebe o aluno como um elemento passivo (objecto) do processo de instrução que se desenvolve na escola, a teoria prática compreende a educação como um processo de ensino-aprendizagem que resulta da interacção entre alunos e professores, em que ambos são sujeitos activos e contribuem para a construção de sentidos e significados da realidade educativa.

As teorias práticas do currículo preocupam-se, não apenas com o currículo enquanto conjunto de intenções a desenvolver no contexto escolar, mas, sobretudo, com o desenvolvimento do currículo na prática real de cada escola. De acordo com esta

perspectiva do currículo, os professores devem preocupar-se fundamentalmente com o processo de aprendizagem dos alunos e não com o ensino em si. E esta aprendizagem

“[...] supõe, não a construção de certos artefactos, mas a construção de significados. Daí se segue que os professores não só se ocuparão de compreender os objectivos dos conteúdos prescritos, mas também esquecer como conteúdos legítimos tudo o que não tenha como núcleo principal a construção de significado dos alunos.” (Grundy, 1994, p. 101)

Assim sendo, aos professores está reservada a tarefa, não de executar o programa de conteúdos prescrito pelo Estado, pela descodificação das respostas predeterminadas por este, mas, sim, o dever de interpretar o conjunto de intenções educativas que o currículo corporifica, e, a partir daí, construir um significado que viabilize um processo de ensino-aprendizagem que atenda às experiências dos alunos e promova a aprendizagem significativa para estes. Aos professores está, portanto, reservada a missão de serem investigadores da realidade educativa empírica, tendo em vista a promoção de um processo educativo circunstanciado nos problemas e realidades sociais dos alunos e visando a preparação destes enquanto intérpretes da sua realidade e seres capazes de agir sobre ela.

Na realidade, é possível afirmar que esta perspectiva curricular se preocupa em responder às antigas questões sobre o relacionamento da educação com a sociedade e sobre o papel que aquela deve desempenhar nesta.

As perspectivas práticas do currículo, à semelhança do que Dewey concebe ser a educação, enfatizam a importância das experiências de vida no processo educativo. Assim, as teorias práticas concebem o currículo como o conjunto de todas as experiências que os alunos vivem na escola. Lawrence Stenhouse (1991), um dos precursores da teoria prática do currículo, defende que os professores devem, ao mesmo tempo que desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem, ser investigadores da sua prática. Segundo o autor (1991, pp. 142-43),

“[...] cada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. [E define] [...] o currículo como uma forma particular de pauta ordenadora da prática e não como um conjunto de materiais ou um compêndio a cobrir. É um modo de traduzir qualquer ideia educativa.”

Baseando-nos na metáfora utilizada por Grundy (1994) para caracterizar a concepção de currículo de Stenhouse, do professor como magistrado, como aquele que

conhece a lei e a aplica de acordo com a realidade em causa, entendemos que o currículo é um conjunto de intenções educativas que tem de ser trabalhado em conformidade com os problemas e necessidades do contexto a que ele se aplica. Na verdade, a concepção de currículo defendida por Stenhouse consiste num apelo à análise e interpretação do texto que constitui o currículo, à leitura crítica e contextualizada das intenções educativas expressas por este.

Atendendo ao facto de que esta teoria do currículo se consubstancia no interesse prático, que privilegia a interacção e deliberação humana, é possível afirmar que a interpretação e leituras críticas do currículo desenvolvidas no contexto escolar são realizadas por todos os seus intervenientes. Aos professores está reservada a tarefa de criarem espaços e tempos pedagógicos que possibilitem aos alunos a construção de aprendizagens significativas. Os alunos têm a missão de colaborar na reconceptualização do processo educativo desenvolvido pelos professores e de participar activamente na estruturação das suas aprendizagens, tornando-as efectivamente significativas e desenvolvendo atitudes de construção do conhecimento.

Na verdade, a teoria prática do currículo concebe a educação como um processo de co-construção, no qual participam activamente os professores e os alunos, e, conseqüentemente, define o currículo como um documento que deve “[...] estimular a interpretação e o juízo tanto do aluno como do professor, em vez de favorecer a aprendizagem rotineira da demonstração de destrezas perspectivadas” (Grundy, 1994, p. 103).

O facto de a teoria prática do currículo conceber a educação como um processo de co-construção e o currículo como o conjunto de experiências que os alunos vivem na escola e que apelam a um processo de interacção humana constante, permite-nos compreender que, apesar de os autores defensores da teoria prática não o mencionarem explicitamente, existe a preocupação em educar para a cidadania. Esta preocupação está presente na intenção de tornar a escola um espaço democrático, consubstanciado na concepção dos professores e dos alunos como sujeitos activos e co-responsáveis pela construção do processo educativo.

Não obstante a teoria prática do currículo privilegiar uma dimensão investigadora, e, conseqüentemente, em certa medida crítica e reflexiva³⁹, alguns autores, nomeadamente Stephen Kemmis (1993) e Grundy (1994), consideram que esta

39 Toda a investigação, sobretudo a investigação em educação, tem sempre na sua base uma postura crítica e reflexiva por parte de quem desenvolve o processo investigativo.

perspectiva do currículo se reporta particularmente ao trabalho do professor e ao desenvolvimento deste como crítico do seu trabalho, deixando de lado a discussão sobre o papel social do currículo e da educação.

Assim sendo, sob o “guarda-chuva” reconceptualista que mencionámos anteriormente, também se encontra o grupo da *teoria crítica do currículo*, que se debruça sobre a análise da “[...] dupla questão da relação entre a educação e a sociedade e entre a escolarização e o Estado como problema central, tratando de pôr em manifesto as relações entre eles” (Kemmis, 1993, p. 101).

A teoria crítica estrutura a noção e o desenvolvimento do currículo na concepção de educação como um processo de libertação e emancipação, no sentido em que Paulo Freire⁴⁰ concebe a educação problematizadora. Este conceito, tal como é entendido pelo autor, é uma resposta à educação tradicional do seu tempo, por ele designada como “educação bancária” e concebida como um meio de opressão humana, uma vez que se trata de um processo de transmissão e depósito de valores e conhecimentos, tendo em vista a submissão do homem à ordem social pré-estabelecida.

“Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância. O educador, que aliena a ignorância mantém-se em posições fixas [...]. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (Freire, 2004, pp. 58-59)

A educação problematizadora, pelo contrário, apoiando-se numa perspectiva fenomenológica da educação, concebe a aquisição do conhecimento como intencional e cognoscível. Assim sendo, o desenvolvimento do processo educativo não assenta na narração dos conteúdos, mas num processo de conhecimento, apoiado no diálogo entre educador-educando-realidade.

“Enquanto na concepção “bancária” [...] o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em

⁴⁰ Paulo Freire é um educador circunstanciado no seu tempo, que reflecte e se preocupa com a existência humana. Na obra *A Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez em 1970, o autor distingue dois tipos de educação: a educação bancária e a educação problematizadora e libertadora, considerando esta última como o melhor meio de combater a opressão e permitir que homem realize plenamente a sua humanidade.

suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.” (Freire, 2004, p. 71)

Partindo da concepção problematizadora da educação que Freire apresenta, é possível conceber o currículo como um processo *práxico* de mediação entre o conhecimento do mundo e a criação, na prática educativa escolar, de condições que permitam ao homem o conhecimento da realidade, que está em permanente mutação.

Na verdade, a teoria crítica do currículo é, simultaneamente, inspirada pela pedagogia crítica e problematizadora de Paulo Freire e pelo interesse científico emancipador de Habermas, de que falámos anteriormente. Ambos os autores assinalam a importância de que a acção desenvolvida, respectivamente, no âmbito da educação e da ciência, seja uma *praxis*.

A *praxis* deve ser entendida, neste contexto, à luz do que a concebe Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, como um agir informado, que se guia pela *phronésis*, e cujo fim é intrínseco à própria acção. A acção prática a que a *praxis* se refere não se assemelha à produção *poitike* ou à *poiésis*; estas referem-se ao que é produzido através de um trabalho que implica técnica e perícia. A *praxis* reporta-se a uma acção do domínio ético-moral, é uma acção que pressupõe o conhecimento do bem e do mal, a interacção e a deliberação humanas e, por isso mesmo, o fim desta acção já está presente na intencionalidade que a promove.

Assim sendo, é legítimo definirmos a *praxis* como uma acção consciente, autónoma, responsável e crítica, que se desenvolve através de um processo de auto reflexão. A acção a que a *praxis* se refere não é apenas a da interacção humana que é postulada pelo interesse prático e pela teoria prática do currículo, mas contempla, para além desta interacção, um processo de recolha do sujeito a si mesmo e de auto reflexão, que é, na perspectiva habermassiana, emancipador das tendências dogmáticas do conhecimento já instituído e gerador de uma nova compreensão e reconstrução do mesmo. Nesta linha de ideias, Freire associa *praxis* à acção que o homem empreende para construir o mundo cultural e histórico. Para o filósofo, o mundo humano, por oposição ao dos animais, é histórico, no sentido em que os homens têm consciência do lugar que nele ocupam e da acção que nele devem exercer. Os homens, porque são seres de *praxis*, são diferentes dos animais, não vivem apenas no mundo, existem. Enquanto existente, o ser humano conhece, estabelece relações com o mundo, decide, age sobre ele, isto é, recria-o.

“A diferença entre os dois mundos, entre o animal, cuja actividade, porque não constitui ‘actos-limites’, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através da sua acção sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente são seres de praxis. Praxis, que sendo reflexão e acção verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a actividade animal, realizada sem praxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, nas suas permanentes relações com as realidades produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis [...] mas também as instituições sociais, as ideias, as concepções.” (Freire 2004, p. 92)

Na verdade, podemos afirmar que, na filosofia de Freire, a *praxis* é sinónimo de liberdade, de responsabilidade, de justiça e de intervenção sociais.

Consustanciada pela pedagogia problematizadora e pelo interesse emancipador, a teoria crítica do currículo concebe a sociedade como sendo uma realidade aberta e em permanente processo de reconstrução e reconhece à educação a missão de preparar os estudantes para uma *praxis* sobre a realidade social.

Neste sentido, as teorias críticas defendem que o currículo, mais do que conduzir o processo de reprodução ideológica, que desde sempre esteve associado à educação, deve promover também a “desmascaração”⁴¹, deve “[...] analisar os processos mediante os quais a nossa sociedade e os nossos pontos de vista se formam sobre ela” (Kemmis, 1993, p. 113).

De acordo com a teoria crítica, o processo de escolarização, que coloca em prática o currículo, deve ter como objectivo a preparação dos alunos para a vida, em termos globais, e não para o trabalho, como preconizavam as teorias técnicas do currículo. Coerentes com esta perspectiva, e naturalmente fiéis à influência que o interesse emancipador exerce sobre as suas concepções, os defensores da teoria crítica elegem a “pessoa” que cada aluno é como o núcleo de todo o processo escolar.

Segundo Kemmis (1993, p. 124), o processo de escolarização assente na teoria crítica do currículo assume como

“[...] sua imagem directriz [...] o aluno enquanto pessoa em evolução. Contempla a educação como o desenvolvimento da ‘pessoa total’ e esquece a perspectiva instrumental

⁴¹ Termo utilizado por Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, para caracterizar a educação. Para o autor, a educação não pode ser nem só reprodutora da ideologia dominante, nem só desmascaradora ou desocultadora da realidade, mas deve ser um processo que se desenvolve na mediação entre estas dimensões; só desta forma estão criadas as condições para se promover a autonomia dos educandos.

do saber e do trabalho. Vê a sociedade como aberta à reconstrução e procura apoiar o processo de reconstrução através do desenvolvimento de cidadãos moralmente formados.”

O desenvolvimento destes cidadãos morais fundamenta-se na promoção de um processo de ensino-aprendizagem que favorece a autonomia da razão, “[...] tanto individual (mediante o desenvolvimento do raciocínio) como socialmente (através de processos democráticos de discussão racionalizada)” (Kemmis, 1993, p. 125).

Nestes termos, o currículo é entendido, não como uma compilação de objectivos e conteúdos para serem inculcados nos alunos, como concebe a perspectiva técnica, nem como um conjunto de experiências promovidas por cada professor individualmente, como preconiza a teoria prática do currículo. É, antes, concebido como um conjunto de intenções educativas social e historicamente circunstanciadas, que resulta de um processo de reflexão cooperativo de todos os intervenientes no processo educativo, que tem na sua base o desenvolvimento do homem como ser circunstanciado e com responsabilidade na construção da história. Assim sendo, o currículo deve potenciar o diálogo entre o conhecimento a adquirir e as experiências passadas e futuras dos educandos. O currículo não é uma listagem de conteúdos de ensino, é um plano de *praxis* pedagógica, que visa enraizar os educandos na sua história, na sua cultura, e prepará-los para o seu contínuo processo de recriação. De acordo com Gimeno (1997, p. 28), “[...] o currículo é o texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis”.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que ao currículo está associada uma forte componente cultural e social, no sentido mais amplo do termo. O quadro axiológico e o conjunto de finalidades educativas que estão explícitas nos documentos oficiais do Estado não são selecções neutras, são formas de compreender a realidade social de cada Estado, modos de perpetuar um modelo de cidadão que, de acordo com as teorias críticas, deverá ser democrático. Ou seja, deverá ser um homem da *praxis*, que rege a sua acção no mundo por valores como a autonomia, a responsabilidade, a justiça. Para além disso, o currículo, enquanto *praxis* pedagógica desenvolvida pelos intervenientes na escola, pressupõe, segundo as teorias críticas, a criação de *designs* educativos inteligentes que promovam implícita e/ou explicitamente a vivência dos valores democráticos no espaço escolar e que preparem para a intervenção reflexiva e crítica na sociedade.

É neste sentido que Michael Apple e James Beane (2000) concebem as escolas e os currículos como democráticos. Segundos os autores, estas escolas constituem

“[...] tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que dão vida à democracia. Tais consensos e oportunidades abarcam duas linhas de trabalho: uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens.” (Apple & Beane, 2000, p. 31)

As escolas democráticas são, na verdade, uma forma de promover a democracia enquanto estilo de vida, que enfatiza a “pessoa” como um valor próprio. Assim sendo, a escola democrática assenta toda a vida escolar em valores como a autonomia, a igualdade, a justiça e a responsabilidade, que facultam a garantia da dignidade de cada “pessoa” individualmente e permitem, pela obtenção de consensos dialógicos e consentidos, a convivência interpessoal, que é também considerada como um elemento essencial ao processo de personalização e à existência de uma sociedade de paz que labora em prol do bem comum.

A compreensão da escola como uma estrutura de vida democrática pressupõe e valoriza o currículo não só na sua dimensão explícita e planificada, mas também na sua dimensão implícita e oculta. A organização e os processos democráticos que sustentam o quotidiano escolar são, de acordo com Apple e Beane (2000, p. 37), formas de dar “[...] às pessoas lições significativas sobre justiça, poder, dignidade e valor próprio”, o que implica que os professores devem estar conscientes e atentos para, no processo de desenvolvimento curricular, serem coerentes com os conceitos e processos próprios do trabalho democrático.

O currículo democrático explícito deve organizar-se em torno de valores e estratégias de ensino que, colocando a “pessoa” que é cada aluno no centro do processo educativo, promovam o desenvolvimento dos alunos como “leitores críticos”, orientando-os para o reconhecimento da relação constitutiva eu–outro na formação humana, para a necessidade de interagirem de forma responsável no mundo social.

“Um currículo democrático crítico convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de ‘construtores de significados’. Reconhece ainda que as pessoas adquirem conhecimento quer estudando nas fontes externas, quer envolvendo-se em actividades complexas que exigem a construção do

seu próprio conhecimento. [...] [Um currículo que promove] a consideração inteligente e reflexiva dos problemas, eventos e questões que emergem no decurso da vida colectiva.

Um currículo democrático envolve oportunidades constantes de exploração destas questões, de imaginar respostas para os problemas e colocar essas mesmas respostas em prática.”

(Apple & Beane, 2000, pp. 41-42)

Na verdade, é legítimo afirmar-se que um currículo democrático é o pilar de uma educação para a cidadania, consubstanciada na valorização da educação como um processo de co-construção que enfatiza o desenvolvimento da acção humana autónoma e responsável.

Nesta mesma linha de ideias se enquadram as concepções de escola e de currículo apresentadas por Henry Giroux (1988), na obra *Scholing and Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in Modern Age*. O autor defende que a escola e o currículo devem constituir-se como “esferas públicas” de democracia e de cidadania.

Giroux entende a cidadania como uma prática social construída e sujeita permanentemente a um processo de reflexão crítica e reconstrução que implique e favoreça a realização da pessoa humana.

“[...] A cidadania é um espaço de luta. Neste caso, a cidadania deve-se apartar do patriotismo cujo desígnio é subordinar os cidadãos a estreitos imperativos do Estado. [...] a cidadania [...] deve-se converter num processo de diálogo arraigado na crença fundamental da possibilidade da vida pública e no desenvolvimento de formas de solidariedade que nos permitam reflectir e organizar o poder do Estado, com o fim de criticá-lo e restringi-lo, assim como ‘derrocar relações que inibam e impeçam a realização da humanidade’.”

(Giroux, 1993, p. 22)

Influenciado pelas concepções filosóficas de Paulo Freire, Henry Giroux concebe a cidadania como um espaço de liberdade e de realização da essência da humanidade. Neste sentido, o autor defende que o currículo deve ser organizado de forma a promover a emancipação dos alunos. A emancipação é entendida, neste domínio, à luz do conceito utilizado por Habermas, como autonomia e responsabilidade. A escola e o currículo devem preparar os alunos para compreenderem a cidadania “[...] como um processo de regulação moral e de produção cultural dentro do qual se estruturam as subjectividades particulares em torno do que significa ser membro de um Estado” (Giroux, 1993, p. 23).

Giroux alerta-nos para o facto de que a escola, enquanto espaço público de cidadania, tem a missão de favorecer aos alunos a compreensão da relação dialéctica eu-outro em que se constrói a sua identidade, a reflexão axiológica e crítica da sua

sociedade e o reconhecimento da importância do diálogo e dos consensos nos processos de participação e de reconstrução social. A concretização destas finalidades educativas na escola só é possível quando o desenvolvimento do currículo é pautado por critérios de participação comunitária e democrática.

Na verdade, podemos afirmar que, em termos globais, as teorias críticas do currículo são as que reúnem mais condições para promover a “cidadania activa”, que definimos no Capítulo III, no sentido em que, ao promover um processo de ensino-aprendizagem que se apoia na emancipação, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da racionalidade crítica e da consciência moral autónoma, está potenciar a formação do cidadão eticamente responsável. Explicitando um pouco melhor, quando, no Capítulo III, analisamos o conceito de Cidadania Activa, referimos que este se consubstancia numa perspectiva ética-moral, numa reflexão sobre os princípios éticos universais que devem nortear o agir humano, tendo em vista a preservação da pessoa na sua dignidade e de toda a comunidade, entendida como o colectivo de pessoas e o agir, tendo a vista a preservação. Assim sendo, a cidadania activa implica o desenvolvimento de um sentimento de pertença e a responsabilidade, como já vimos anteriormente, em intervir, em responder à vulnerabilidade e necessidade dos outros, preservando-os no presente e zelando pela sua preservação no futuro.

Em síntese, é legítimo afirmar-se que as teorias críticas do currículo são as que definem explicitamente a educação para a cidadania como o pilar conceptual que inspira, tanto o currículo oculto, como o currículo explícito. As escolas que adoptam esta perspectiva curricular desenvolvem educação para a cidadania através de “[...] projectos que requerem o desenvolvimento do conhecimento cooperativo e do discurso, a organização democrática e tarefas socialmente úteis. Implica a comunidade inteira no trabalho da escola” (Kemmis, 1993, p. 125).

Na realidade, a educação para a cidadania que as teorias críticas do currículo preconizam implica novas formas de gestão curricular. A tradicional visão do currículo como um conjunto de disciplinas isoladas, herméticas, centradas única e exclusivamente sobre os conteúdos científicos específicos, deixa de fazer sentido. A cidadania como espaço de liberdade e de reconstrução cultural só é possível quando todos os campos do saber colaboram de forma integrada na construção e desenvolvimento do projecto educativo.

4.3. Currículo Integrado, Projecto Curricular e Educação para a Cidadania

Contextualizada nos finais do século XX, na sociedade tecnológica, da informação, axiologicamente *light*, que apela ao desenvolvimento da cultura crítica, a emergência da educação para a cidadania nas escolas exige novas formas de conceber, gerir e trabalhar o currículo.

A preocupação da escola em responder aos novos desafios desta conjuntura social, nomeadamente à necessidade de preparar os jovens como cidadãos críticos, reflexivos, capazes de proceder à hermenêutica do real social e de, informados pelo conhecimento e por uma matriz axiológica universal, decidirem em prol da convivência consensualmente pacífica, originou a concepção do currículo como um espaço de integração.

A integração curricular é entendida como o diálogo e o espaço de interacção entre as diversas dimensões da vida escolar: os diferentes campos do saber disciplinar, a experiência dos alunos e dos professores e a comunidade envolvente. De acordo com James Beane (1997) e Luísa Alonso (2002), a concepção de integração curricular assenta no envolvimento de quatro dimensões inter-relacionadas: a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social e a integração da experiência dos professores.

A perspectiva integrada do currículo desenvolve-se a partir de uma relação intrínseca e dialéctica entre o saber de cada área disciplinar, as experiências vividas dos alunos, as experiências e a sensibilidade dos professores para colaborarem entre si e com os alunos, no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, capaz de favorecer nos alunos o desenvolvimento de competências científicas, reflexivas e axiológicas, que vão ao encontro das novas solicitações da sociedade democrática contemporânea.

Na realidade, esta concepção curricular pretende acabar com a ideia da escola como fabricante do saber, entendido como uma peça isolada do “puzzle” da realidade, e do currículo como manual de instruções face aos objectivos a alcançar e a avaliar no fabrico dessa peça. Recorrendo novamente à metáfora do “puzzle”, utilizada por Beane (2000), é legítimo afirmar que a perspectiva integrada do currículo tem como objectivo “desencarcerar” o saber de cada área científica da prisão disciplinar para entender o “puzzle” na sua globalidade, o sentido ou o significado que cada peça desempenha ou pode desempenhar nesse todo articulado que é a realidade.

A perspectiva integrada do currículo retoma a velha metáfora da árvore e do bosque: qual o sentido do processo educativo promovido na escola, aprender a ver cada árvore em si ou a ver e a conhecer o bosque? De acordo com Maria do Céu Roldão (2004, p. 67), o bosque é composto pelo conjunto de árvores, mas não é igual ao seu somatório, pelo que “[...] importa não só ensinar a saber ver o bosque mas a discriminar as árvores que constituem o bosque e fazem dele aquele e não outro bosque [...]”.

É neste sentido que se estrutura a concepção de currículo integrado. A sua grande finalidade consiste em promover a compreensão da realidade como um todo, complexo e interrelacionado, pela conjugação dos diferentes ângulos das “lentes do saber”. A compreensão do mundo através das diferentes leituras epistemológicas e a capacidade de ajustar cada lente e conjugar cada ângulo científico no conhecimento do mundo deve ser, segundo Gardner (1999, citado por Roldão, 2004, p. 66), a grande missão da educação.

“A educação não pode apetrechar cada estudante, cada aluno, cada criança, com um conjunto completo de lentes. De facto, estaríamos condenados a falhar se quiséssemos transformar cada aluno num investigador, num biólogo, e num compositor de música clássica. O nosso objectivo não devia ser imitar, transistorizar a formação universitária, académica, mas antes possibilitar o acesso ao coração intelectual, à alma experiencial de cada disciplina. A educação é bem sucedida se apetrecha os estudantes com um sentido de como o mundo pode se visto de acordo com diferentes tipos de lentes”.

O currículo integrado, enquanto espaço e meio que assegura a exequibilidade desta educação, cria condições para que os alunos desenvolvam competências de acção, consciente, autónoma, responsável, crítica e reflexiva face aos constantes desafios da sociedade democrática contemporânea.

Na verdade, as finalidades da integração curricular são o pleonasmo dos objectivos educativos democráticos. A grande inovação está na forma como esta perspectiva curricular concebe a estrutura do saber escolar, que deixa de ser visto como o somatório de blocos disciplinares e passa a ser entendido como um diálogo aberto entre as várias disciplinas das diferentes áreas científicas.

A integração na concepção curricular é, na realidade, uma “[...] tentativa de superar a visão do *conhecimento escolar* como uma mera simplificação ou transposição didáctica do conhecimento da disciplina; vários autores [...] apontam para a

necessidade de utilizarmos uma perspectiva *metadisciplinar* ou *transdisciplinar*” (Alonso, 2002, p. 66).

Esta perspectiva transdisciplinar não significa que a concepção integrada do currículo proponha acabar com os saberes disciplinares; o que se pretende é uma abordagem epistemológica diferente, é

“[...] avançar na construção de um conhecimento integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas formas de abordagem entre estas formas de conhecimento, que podem ir desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiências até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades globalizadoras ou pelo desenho de projectos curriculares integrados.” (Alonso, 2002, p. 67)

A preocupação de proporcionar aos alunos a “abertura de outras janelas” sobre o mundo e novas formas de mediação na construção do conhecimento apelam para a importância de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contextualizado no real imediato dos alunos e no macro-cosmos que é a sociedade global actual. Neste sentido, a autora sugere que o método a seguir na construção do conhecimento seja a investigação de temas ou problemas, em torno dos quais se mobilizam os saberes das várias áreas disciplinares e se procuram, coerentemente, novas formas de inteligibilidade sobre o real.

Inspirada pelo paradigma construtivista, humanista e crítico, a perspectiva integrada concebe o currículo como um projecto⁴², que se desenvolve a partir de uma “[...] *abordagem globalizadora* em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem em espiral (actividades integradoras), orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade e situadas no contexto experiencial das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade” (Alonso, 2001, p. 4).

Neste sentido, a abordagem de *Projecto Curricular Integrado*⁴³ implica um processo de investigação-acção colaborativa no duplo sentido da palavra. Por um lado, o

⁴² A palavra “projecto” provém de pro-jectar, que significa algo a realizar, a desenvolver no futuro e não uma realidade feita e estática, pré-determinada.

⁴³ O Projecto Curricular Integrado foi introduzido em Portugal pela professora Luísa Alonso que, em 1994, começou a desenvolver o projecto PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social. Este projecto foi desenvolvido numa rede de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação de Infância, em articulação com a formação inicial de professores, sendo coordenado por uma equipa de investigação

facto de o processo de ensino-aprendizagem dos alunos assentar na realização de actividades integradoras exige, da parte destes, o espírito de análise, problematização, investigação, reflexão e colaboração, no sentido de responder aos temas/problemas que constituem o núcleo gerador das actividades integradoras. Por outro lado, supõe que a tomada de decisão dos professores não seja meramente técnica, mas articule os princípios, finalidades e valores educativos morais e sociais definidos oficialmente pelo Estado com as reais necessidades e interesses dos contextos escolares onde trabalham. A consecução da integração no currículo exige um nível de responsabilidade e comprometimento educativo por parte das escolas e equipas educativas que só é exequível mediante um processo de investigação-acção colaborativa, em que os professores identificam os problemas da sua comunidade escolar e actuam no sentido de otimizar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

De acordo com Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988, p. 230), “ [a] investigação-acção é em si mesmo um processo educativo que coloca o repto de que [os professores] organizem o processo educativo nas suas próprias classes através da auto-reflexão crítica”. O processo de auto-reflexão que é desenvolvido na investigação-acção permite aos professores, em conjunto ou individualmente, questionarem as suas práticas, as suas concepções sobre elas, a relação de coerência que existe entre essas práticas, o currículo oficialmente prescrito e as reais necessidades dos alunos.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que a participação dos professores em projectos de investigação-acção colaborativa cria condições para que estes promovam o desenvolvimento do currículo num quadro de flexibilidade curricular, caracterizado pela construção de um desenho aberto e dinâmico, que se vai redefinindo de acordo com as necessidades e interesses do contexto educativo.

Para além disso, o facto de a investigação-acção estar, desde sempre, associada à mudança e inovação, nomeadamente à mudança social, esta metodologia de investigação, enquanto forma de abordagem curricular, pressupõe, desde a sua génese, uma dimensão democrática e cidadã. É democrática no sentido em que, com o intuito de promover a mudança e/ou os problemas do contexto educativo, parte da análise desse contexto e procura, pela discussão e reflexão conjunta com os restantes professores,

e acompanhamento no Instituto de Estudos da Criança (IEC) na Universidade do Minho. Foi desenvolvido um trabalho de investigação-acção colaborativa com o intuito de promover mudanças nas concepções e práticas curriculares das escolas, em torno dos conceitos de integração e adequação do currículo face diversas e plurais características dos contextos educativos (Alonso, 2003).

encontrar soluções consensuais que sejam adequadas ao desenvolvimento dos alunos, enquanto pessoas/cidadãos, e que vão ao encontro dos interesses e necessidades destes. É cidadã, porque os professores, ao preocuparem-se em favorecer a mudança dos contextos educativos, ao dialogarem e organizarem colaborativamente o processo de indagação auto-reflexiva na e sobre as suas práticas, estão não só a promover novos conhecimentos, que lhes permitirão intervir e deliberar pedagogicamente, mas estão também a consolidar o seu sentimento de pertença à comunidade educativa e escolar. (Mckerman, 1999)

Como referimos anteriormente, no Capítulo III, quando definimos “Cidadania”, o sentimento de pertença é uma das condições essenciais para que se possa ser cidadão. Na realidade, é possível afirmar-se que é a partir desse sentimento que estão criados os alicerces para que a “pessoa” seja cidadã “activa” e responsável. Pelo facto de se sentir membro de uma determinada comunidade, a “pessoa” considera que tem o dever de responder perante a vulnerabilidade e as necessidades dessa comunidade e de preparar as gerações mais novas para viverem e inserirem-se nela.

No caso da instituição escolar, uma dessas das necessidades é, precisamente, que os alunos também se reconheçam como membros da comunidade educativa e que encontrem nela sentido para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Ao professor está, portanto, reservado o dever de promover um desenvolvimento curricular que seja significativo para os alunos, que “bula” com os seus interesses e que os leve a reconhecer que as aprendizagens feitas na escola não são desenraizadas nem desajustadas da realidade.

Não faz qualquer sentido que, no século XXI, na sociedade tecnológica e da informação, se continue a perpetuar, no processo de ensino aprendizagem, a “[...] falta de significatividade e funcionalidade das aprendizagens [e] [...] a separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996, p. 10).

Do mesmo modo, não faz sentido promover um conhecimento fragmentado e acrítico, em que cada disciplina científica estuda uma amostra da realidade física, social/cultural sem estabelecer diálogo com as outras ciências, sem criar condições para o desenvolvimento do raciocínio crítico ou de uma reflexão ética e axiológica, que permita aos alunos analisar e discutir a realidade sob diferentes pontos de vista epistemológicos.

A abordagem integrada do currículo permite, como vimos anteriormente, ao promover a articulação interdisciplinar do conhecimento, da realidade social, das experiências dos alunos e das experiências dos professores, abrir espaço para o desenvolvimento e para a reflexão ética e axiológica intencional no domínio curricular, na medida em que não é possível colocar em interacção estas quatro realidades sem colocar em diálogo os princípios de acção que as movem e os valores que as enformam.

Assim sendo, consideramos que esta forma de trabalho e gestão curricular é orientada pela concepção da educação como um processo de desenvolvimento da “pessoa” na sua globalidade, isto é, com o ser com uma identidade própria, única e irrepitível, que se constrói numa mediação dialógica eu-outro-sociedade. Esta mediação exige não só conhecimentos, mas também modos de ser, agir e interagir que sejam compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social ao longo da vida, que passa, inevitavelmente, por um contínuo aperfeiçoamento pessoal e pela simbiótica perpetuação e reconstrução social e cultural. Na verdade, este processo de mediação apela à interacção permanente entre duas realidades constitutivas, a “pessoa” e o “cidadão”.

A tomada de consciência da importância da simbiose pessoa/cidadão é um aspecto essencial que a escola, enquanto instituição social educativa, não pode descurar, sobretudo numa sociedade democrática. Todo o trabalho educativo da escola deve promover o exercício da cidadania. Para o efeito, a escola deverá promover: um processo de ensino-aprendizagem activo e significativo, no qual os alunos participam activamente na apropriação do conhecimento através da realização de trabalhos de investigação; o desenvolvimento da racionalidade crítica e o progressivo desenvolvimento de uma consciência autónoma, tanto no âmbito cognitivo como no âmbito moral; o sentimento de pertença e de responsabilidade – como vimos anteriormente, é importante que a escola desperte nos alunos o sentimento de pertença à sua comunidade e promova o desenvolvimento da sua responsabilidade face a essa comunidade. Como já foi referido no Capítulo III, para se ser responsável é preciso conhecer, os alunos só se podem sentir responsáveis na medida em que se reconhecem como membros de uma sociedade e na medida em que conhecem o poder e os limites da sua acção, em que é que essa acção pode causar bem ou dano no outro ou no ambiente. O aluno só pode responder perante a sociedade, ou seja, só pode decidir perante as situações que esta lhe coloca se foi preparado para ser autónomo e se conhece quais são os efeitos da sua opção. A título de exemplo, não podemos pedir a um cidadão que

tenha responsabilidades ambientais, se ele não conhece a noção de ambiente, se não sabe o que é a poluição e quais as suas consequências. Se ele nunca foi estimulado a pensar sobre o seu dever perante a poluição, o ambiente e as gerações futuras, como poderemos querer que ele saia da apatia e seja um cidadão crítico, activo e responsável?

Se formos analisar o currículo escolar desse cidadão, alguém dirá que ele até tomou contacto com os problemas ambientais em mais do que uma disciplina quando andou na escola, e até era bom aluno, mas provavelmente não compreendeu a sua significância social. Abordou a perspectiva biológica e físico-química, mas não a perspectiva cidadã, ética, moral, axiológica, porque estas não são conteúdos explícitos de qualquer disciplina específica.

Desta forma, e tendo em consideração as características do projecto curricular integrado, que temos vindo a referir, entendemos que é legítimo afirmar que este é um meio, por excelência, de abordagem da educação para a cidadania como prática efectiva do contexto escolar.

É no sentido da concepção e gestão do currículo como projecto integrado que a legislação educativa portuguesa define a educação para a cidadania nas instituições escolares. O documento orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, preconiza como finalidade deste nível de ensino **educar, integrar, formar para a cidadania**, reconhecendo, simultaneamente, que a concretização destes objectivos não é tarefa fácil e implica um processo de reorganização curricular que assenta na formação integral do aluno, perspectivada no desenvolvimento global de competências enquanto pessoa e cidadão, na integração e articulação coerente entre os três níveis de ensino básico e, finalmente, numa maior autonomia das escolas e das equipas de professores na tomada de decisão e gestão curricular.

É neste sentido que se estrutura o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrado no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. De acordo com este documento, o Currículo Nacional deve ser compreendido como um projecto integrado e flexível de formação, que deve ser reorientado por cada escola de acordo com as necessidades de resposta do seu contexto educativo.

“O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a

desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

À semelhança do que preconiza o quadro conceptual do projecto curricular integrado, a Reorganização Curricular do Ensino Básico português de 2001 coloca no centro das dinâmicas educativas o aluno como “pessoa”, enfatizando o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

De acordo com o Relatório de *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, publicado pelo CNE, “[...] a ideia de exercício curricular da cidadania como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas da própria cidadania, constitui uma clara e consensual tendência de (re)conceptualização e (re)organização curricular” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão., 2004, p. 44).

Assim, o Decreto-Lei n.º 6/2001 define a educação para a cidadania como uma das formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico.

A dimensão transdisciplinar que é atribuída à educação para a cidadania no seio do Currículo Nacional português expressa a pertinência de o processo educativo ultrapassar as tradicionais perspectivas curriculares, em que o conhecimento é pulverizado por disciplinas organizadas de forma estanque, assim como torna exequível o exercício de um maior grau de autonomia da escola e dos professores na tomada de decisões relativamente ao desenvolvimento educativo dos seus alunos.

Na verdade, os professores são chamados a assumir um maior nível de comprometimento educativo e ético no processo de formação humana e cidadã dos seus alunos, na medida em que são responsáveis pela criação de *designs* educativos e pedagógicos que promovam uma construção significativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, éticas e axiológicas, capazes de responder aos permanentes desafios da sociedade democrática global.

Assim sendo, a promoção da educação para a cidadania na escola exige uma nova concepção da profissão docente, consubstanciada no professor como gestor crítico e

inovador reflexivo do currículo, e reivindica, inevitavelmente, um novo conceito de formação de professores.

4.4. A Educação para a Cidadania no desenvolvimento curricular e profissional

A resposta educativa da escola aos problemas e desafios da globalizada sociedade contemporânea pressupõe, para além das alterações na concepção e organização do currículo por parte do Estado e da escola, novas exigências ao professor.

Como é do conhecimento comum, desde sempre se definiu o professor como aquele que ensina. A associação do professor ao acto de ensino e de transmissão de conhecimento está inerente à própria etimologia da palavra “professor”, que deriva etimologicamente do verbo latino “professar”. O professor é aquele que professa o saber.

Qual o tipo de saber que o professor transmite e/ou exerce? O saber teórico associado a um determinado *corpus* disciplinar? Um saber prático que lhe é conferido pela experiência no domínio do ensino de uma determinada disciplina e que se confunde com a didáctica de ensino associada a cada disciplina? Um saber teórico-prático que se constrói mediante um processo de interacção dialéctica entre o saber científico o agir educativo e a reflexão sobre este?

Remontando ao passado, não necessariamente a um passado muito longínquo, à concepção de professor associava-se

“[...] um *saber* tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor – e, de um *poder* socialmente reconhecido – o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitam para acederem – ou manterem – um estatuto relevante na sociedade.” (Roldão, 1998, p. 79)

Na verdade, até à década de oitenta, em Portugal, o professor era considerado um *magister dix*, numa escola que é considerada como a única fonte social do saber e que, por isso mesmo, se organiza em torno de um currículo focado no cumprimento de objectivos estreitamente relacionados com a formação enciclopédica dos alunos, que enfatiza o processo de ensino e negligencia, por vezes, o processo de aprendizagem.

“Na década de 70, quando iniciei a minha carreira profissional, [...] um bom Professor, e uma boa Professora, era aquele/a que conseguia despertar a atenção dos alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava os assuntos num discurso e numa lógica que fosse passível de ser compreendida pelos alunos e que os estimulasse ao cumprimento de um certo número de tarefas que ajudassem à aquisição e compreensão de conteúdos. E esta representação do que era, para mim, um bom professor era, evidentemente, influenciada pelo discurso que circulava, não só entre os professores, mas também na

sociedade civil e que apontava como função da escola a transmissão dos saberes e a preparação para a vida futura, entendendo a vida futura como igual à vida presente.” (Leite, 2003, pp. 200-201)

Em coerência com esta concepção de professor e de escola, a formação de professores era concebida como um processo que transmite aos professores os saberes da sua área específica de formação e o domínio da didáctica e da técnica que favoreçam aos alunos a aquisição desse saber. A formação de professores preparava-os para serem técnicos do currículo e, como tal, privilegiava os processos que lhes permitissem planificar aulas que cumprissem, escrupulosamente, os objectivos do Currículo Nacional e dos programas disciplinares, independentemente do contexto em que estes eram trabalhados.

“[...] a formação de Professores, no final dos anos 70, entre nós, apelou, essencialmente, a processos que permitissem aprender a elaborar planos de aula e que, minuciosamente, enunciavam os objectivos do ensino, o meios mais eficientes para os atingir, os assuntos a ensinar, as estratégias, para os ensinar. Vivia-se no mundo da didáctica geral, entendendo-a como o conjunto de técnicas para dirigir e orientar o ensino e a instrução. E, portanto, compreende-se que a formação de professores se focalizasse na aquisição desses procedimentos técnicos.” (Leite, 2003, p. 201)

A formação dos professores orientada para conhecimentos e saberes técnicos deixa de ser pertinente para responder às novas necessidades da escola das últimas duas décadas do século XX.

A década de oitenta é, em Portugal e um pouco por todo o mundo, marcada pelo aparecimento da democratização do ensino. A escola, que era, até então, um “bem de luxo” de algumas elites sociais, torna-se um espaço de acolhimento e de formação de todos os cidadãos, independentemente do estatuto socioeconómico. O seu grande objectivo consiste em alfabetizar todos os membros da sociedade e oferecer-lhes as mesmas oportunidades de integração e sucesso na vida. Não obstante o grande objectivo da escola de massas consistir na correcção das assimetrias socioeconómicas, a verdade é que a escola, enquanto instituição educativa, tornou-se um espaço de interacção de assimetrias. Isto é, tornou-se um espaço de encontro de alunos com realidades sociais, económicas e culturais distintas, com reflexos evidentes nos níveis de interesses, necessidades e ritmos de trabalho dos alunos.

Os professores, até então habituados a trabalhar com as elites, que formavam grupos escolares relativamente homogêneos, não se sentem preparados para responder aos novos desafios da escola de massas, para proceder a essa mediação reflexiva. Esta incapacidade de resposta advém do facto de este novo contexto escolar não se enquadrar num espaço educativo em que o professor é um mero técnico curricular. A convivência de diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, de diversos tipos de culturas e experiências impõe novas formas de conceber e desenvolver o currículo. Se se pretende que o sucesso escolar seja coextensivo a todos os alunos, o processo educativo não se pode circunscrever à planificação e execução de uma “didáctica geral” ou específica (Leite, 2003) de cada saber disciplinar, deve promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e relevante para os seus alunos.

Na verdade, a efectivação da escola de massas torna imperativo que se questione e reflita sobre a função do professor. Se anteriormente verificámos que o professor é aquele que professa o saber, é aquele que ensina, constatamos agora que esse ensino não se pode limitar se a uma mera transmissão técnica do conhecimento, porque existem diferentes contextos e ritmos de aprendizagem. Assim sendo, o professor não é apenas aquele que transmite conhecimento é, essencialmente, aquele que ensina alguém a aprender alguma coisa.

“[...] o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é de gerar e gerir formas de *fazer aprender*. [...] Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é precisamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor.” (Roldão, 1998, pp. 82-83)

A imagem do professor como um profissional activo, que gere e promove a interacção no processo educativo, torna-se ainda mais pertinente na sociedade globalizada e de informação dos finais do século XX. As novas tecnologias abrem o homem ao mundo, ao contacto com novas e diversas realidades económicas, políticas, sociais, axiológicas e culturais. A escola deixa de ser a única fonte de informação e passa a ser o espaço onde se gere o conhecimento proveniente de diferentes fontes, onde se reorganiza a construção do conhecimento.

Na realidade, Alonso (2000b, p. 33), baseando-se no pensamento de Perez Gomez (1995), concebe a escola da década de noventa como

“[...] um espaço ecológico complexo de encruzilhada de culturas, em que as propostas de *cultura pública* em interacção com a *cultura académica*, a *cultura social* e a *cultura escolar* se entrelaçam com a *cultura privada* adquirida por cada aluno através da sua experiência de vida e que determina substancialmente a sua forma de se aproximar de outras expressões culturais. Por isso, o papel específico desta escola, e que a diferencia de outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma *mediação reflexiva* entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre eles, estimulando, assim, a *reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*.”

O papel do professor nesta escola ecológica, caracterizada pela interacção múltipla de vários contextos experienciais e vários níveis de conhecimento, consiste, portanto, em criar condições que privilegiem a *mediação reflexiva* e a *reconstrução crítica do conhecimento e da experiência* que Luísa Alonso identifica como sendo duas das funções da escola actual.

A criação destas condições implica, para o professor, uma nova atitude relativamente ao seu papel enquanto educador e, conseqüentemente, às suas funções na escola. Neste contexto, o professor deixa de ser um *magister dix*, que apenas transmite o conhecimento, e assume a função de “arquitecto” e co-construtor do conhecimento com os alunos. A metáfora do professor como arquitecto do conhecimento expressa a complexidade que tem a função do professor no processo educativo contemporâneo. Um arquitecto, quando elabora uma maquete, tem, obrigatoriamente, que conhecer as leis e regras da construção civil, o meio onde a construção de situará, o impacto ambiental que provocará naquele espaço, os interesses e necessidades dos beneficiários da construção, para que o esboço vá ao encontro destas necessidades, e tem que escolher e conjugar de forma adequada os materiais, no sentido de tornar o produto final – a construção – sólido, adequado, relevante e funcional para todos aqueles que o utilizam.

À semelhança do arquitecto, o professor, quando organiza o processo de aprendizagem dos alunos, tem que ter na sua posse uma série de pressupostos que favoreçam um processo educativo ajustado às necessidades dos seus alunos, tais como: compreensão dos princípios e directrizes educativas (currículo formal) estipulados pelo Estado e pela escola (projecto curricular) para o ciclo e ano de escolaridade; conhecimento do contexto escolar, vivencial e epistemológico dos seus alunos; construção de espaços, tempos e ambientes educativos que promovam o diálogo

integrado, coerente e adequado entre as competências e os objectivos, que o currículo advoga como essenciais, e as necessidades e interesses dos alunos, para que a aprendizagem destes seja efectiva e significativa.

Assim, o conhecimento que caracteriza a profissão do professor na actualidade já não se limita ao saber disciplinar e técnico de uma determinada área científica. Trata-se de um saber educativo praxeológico (Sarmiento, 1996), que se constrói numa dialéctica permanente entre os conhecimentos teóricos e os contextos educativos, problemáticos, enigmáticos e desafiadores, onde o professor exerce a sua acção. Na verdade, este é um saber mais complexo, que se constrói numa

“[...] espécie de diálogo dilemático entre o pensamento e a acção, na qual é preciso introduzir a ideia de *consciência* e de *reflexão*, através da qual os professores submetem à análise crítica tanto as teorias que enformam as práticas, como as próprias práticas e o contexto social em que elas se desenvolvem. [E que parte do pressuposto que o ensino] [...] é uma actividade eminentemente exploratória e investigativa.” (Alonso & Silva, 2005, p. 49)

O professor que a escola contemporânea exige é o *prático reflexivo* (Schön) e (Zeichner), *investigador* (Stenhouse) *intelectual transformador* (Giroux), capaz de analisar crítica e reflexivamente o contexto escolar onde actua, identificar os seus problemas, organizar e gerir o currículo de forma a delinear planos de acção educativa que vão ao encontro das reais necessidades dos seus alunos, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Na verdade, pretende-se que o professor, pela sua capacidade investigativa, seja um gestor autónomo, crítico e reflexivo do processo educativo.

A imagem do professor como investigador e gestor autónomo e reflexivo do currículo não deve ser apenas entendida na dimensão singular, do professor como agente individual, mas também na dimensão da gestão partilhada e colaborativa, do professor como o que interage, negocia e decide em equipa.

A concepção do professor como investigador reflexivo, mediador crítico e colaborativo do currículo assume cada vez mais pertinência na actualidade educativa das sociedades democráticas, onde a educação para a cidadania adquire grande ênfase e a formação da “pessoa” enquanto cidadão autónomo, crítico e responsável se afirma como uma das principais finalidades da educação.

A “cidadania activa” é concebida como uma das competências-chave da educação do século XXI. À cidadania activa estão adstritas competências essenciais, tais como: a comunicação adequada, quer pelo uso da língua materna, quer pelo uso das línguas estrangeiras e das tecnologias da informação, o aprender a aprender, o desenvolvimento do espírito crítico e de iniciativa e as competências de convivência cívica e social, em que se acentua a importância do agir pessoal e social sob o signo de uma ética da responsabilidade, que privilegia o respeito pela diferença, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de uma relação equilibrada entre o homem e a natureza em prol da sustentabilidade.

Na verdade, a educação actual, ao pretender promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos eticamente autónomos e responsáveis, exige que os professores façam da escola um espaço de cidadania, isto é, um espaço onde os alunos possam, efectivamente, co-participar crítica e reflexivamente na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências.

A organização da escola como espaço de cidadania, onde o aluno se possa desenvolver como “cidadão activo”, crítico e reflexivo, exige que os professores, e toda a instituição escolar, deixem de ser apenas os promotores da aprendizagem e sejam também aprendizes.

Como refere Alonso (2003, p. 171), “[u]ma escola que aprende é uma organização que estimula a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interacções não são símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões”.

A escola cidadã propõe, portanto, a existência de professores cidadãos, leitores críticos e investigadores reflexivos do currículo e do contexto escolar, que analisem, discutam e dialoguem em equipa os problemas, as necessidades dos seus alunos, da sua comunidade, e orientem a sua acção educativa no quadro de uma ética da responsabilidade. Entenda-se o conceito de ética da responsabilidade no sentido em que a definimos anteriormente relativamente à cidadania, como o apelo para que os professores se sintam integrados na comunidade cidadã que deve ser a sua escola e respondam pelos seus deveres profissionais: trabalhar colaborativamente com toda a escola no sentido de promover o desenvolvimento integral do aluno como “pessoa”/cidadão. A promoção deste desenvolvimento pressupõe criar condições para que, gradualmente, os alunos se reconheçam como membros integrantes da comunidade

educativa e da sociedade em geral e se sintam estimulados para pensar sobre os seus problemas, participar nas suas decisões e responsabilizar-se por elas.

O professor cidadão, organizador da escola cidadã actual, exige um novo conceito de formação, que não se pode circunscrever exclusivamente à formação universitária, e se deve consubstanciar num paradigma de “formação ao longo da vida” (*life long learning*), que questione uma série de ilusões arreigadas na tradição educativa, tal como são percepcionadas por Alonso (1998) e Alonso e Silva (2005):

- “a) a ilusão do profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas de crianças e jovens.
- b) a ilusão das Ciências da Educação constituírem um corpo coerente de conhecimento racional aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos aos futuros professores.
- c) a ilusão do profissionalismo docente ser resultante de uma mágica da formação académica realizada, normalmente, de forma mais ou menos separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas.
- d) a ilusão do profissional ser capaz de educar os alunos para a vida e o trabalho sobre os quais ele não conhece o suficiente;
- e) [...] a ilusão do profissional ser um servidor do Estado que está acima das classes sociais.” (p. 44)

A formação contínua de professores deve também adoptar um novo modelo, o da formação contextualizada nas necessidades, interesses e problemas identificados pelos professores nos seus contextos de acção educativa, com o objectivo de promover a análise e a reflexão nas e sobre as suas práticas, nas teorias e sobre as teorias que enformam as práticas (Schön, 1992). Ou seja, a formação dos professores deve ser uma formação ecológica que promova o desenvolvimento de competências de investigação e análise crítica, que capacitem os professores para a interacção com a mudança e para a inovação no contexto educativo, tornando-os decisores e gestores críticos da escola cidadã.

De acordo com Carlinda Leite (2003, p. 204), uma formação de professores para a promoção de uma educação estruturada em princípios de cidadania:

- “ [...] precisa de se apoiar em processos que permitam a vivência dessa cidadania, que ‘bula’ com o interior de cada um de nós.
- [...] exige que, a par dos conhecimentos e dos procedimentos que permitam a aquisição desse conhecimentos e dos modos de os ensinar, ocorram condições que atinjam o interior dos professores e lhes permitam desenvolver competências, tanto de questionamento do

instituído socialmente como de intervenção social, pois estas competências são essenciais a um exercício profissional que promova a vivência da cidadania.”

Na verdade, a formação contínua de professores deve passar a mensagem da escola como sendo uma “escola cidadã”, “[...] uma escola-comunidade, autónoma, multicultural, onde o professor reflexivo, também ele autónomo, investigativo e crítico se assuma como factor de inovação” (Leite, 2003, p. 203).

A escola cidadã como escola-comunidade autónoma impõe que todos os intervenientes no processo educativo, professores e alunos, trabalhem cooperativa e colaborativamente no sentido de partilhar conhecimentos e valores, acções e decisões que, para além de os preparar para a integração na sociedade, os leve a reconhecerem-se como membros efectivos e responsáveis da comunidade escolar e a compreender a vivência nesta como um ensaio permanente de convívio com a diferença, com a mudança, a incerteza e a efemeridade gnoseológica e axiológica a que o mundo actual diariamente os expõe.

Em suma, a escola cidadã tem a missão de promover o desenvolvimento de competências que permitam aos professores e aos alunos serem intervenientes activos, autónomos, justos e responsáveis na sociedade, capazes de responder eficazmente ao permanente apelo de mudança.

Neste sentido, e para que os professores sejam capazes de fazer da escola um “tubo de ensaio de cidadania”, é necessário que sejam preparados para compreender a escola, não apenas como um espaço onde eles ensinam, mas também como um espaço onde eles aprendem. Isto é, como um espaço em que o professor – a equipa de professores – reconstrói o conhecimento e a experiência, ao mesmo tempo que ajuda os alunos na sua aprendizagem e reconstrução.

Desta forma, a formação contínua de professores consubstanciada em princípios de cidadania deve apoiar-se, de acordo com a tipologia de Judyth Sachs⁴⁴ (2009), na concepção do *desenvolvimento profissional contínuo como re-imaginação*.

⁴⁴ Judyth Sachs, no capítulo Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem, que integra a obra organizada por Maria Assunção Flores e Ana Veiga Simão - Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas – identifica quatro metáforas para caracterizar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: o desenvolvimento profissional contínuo como re-instrumentação, como remodelação, como re-vitalização e como re-imaginação.

A autora define o desenvolvimento profissional contínuo como re-instrumentação, como sendo uma perspectiva tecnocrática do desenvolvimento profissional contínuo, em que o professor é entendido como um gestor da aprendizagem do aluno em vez de um prático reflexivo.

A abordagem do desenvolvimento profissional contínuo como remodelação também coloca os professores como consumidores acrílicos do currículo. Esta abordagem concebe o ensino como um mero

Segundo a caracterização de Judyth Sahs, o desenvolvimento profissional como re-imaginação enfatiza a dimensão comunitária da escola, em que os professores, profissionais críticos e reflexivos das suas práticas e das dos seus colegas, trabalham conjuntamente com os alunos, ambos como aprendentes, no sentido de lidar com a mudança e a ambiguidade.

Na realidade, uma formação que privilegia a re-imaginação é uma formação que enfatiza o desenvolvimento de “uma racionalidade crítica” (Leite, 2003, p. 203). Isto é, uma formação que prepara os professores para estabelecerem o diálogo entre a sua concepção de educação, a noção de educação preconizada pela sociedade e plasmada no currículo e as reais necessidades e interesses dos seus alunos, cidadãos em potência.

Trata-se de uma formação de professores que crie condições para o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade docente, que apoie o compromisso pedagógico activo dos professores e que oriente a sua *praxis* educativa no sentido dos princípios democráticos, da equidade, da responsabilidade e da justiça social.

processo de transmissão do conhecimento e preocupa-se em modificar as práticas dos professores para que estes se submetam e se ajustem às mudanças das agendas governamentais.

A abordagem o desenvolvimento profissional contínuo como re-vitalização concebe o professor como um elemento activo, crítico, que orienta o processo de ensino-aprendizagem tendo em consideração as necessidades dos alunos. De acordo com este modelo de desenvolvimento, os professores deverão ser profissionais reflexivos, mas esta reflexão apenas se centra na prática individual de cada professor.

O desenvolvimento profissional contínuo como re-imaginação concebe os professores como profissionais críticos e reflexivos, tanto individual como colectivamente.

Capítulo V

*Perspectivas e Práticas de Educação para a Cidadania na
Escola*

A conjuntura sociocultural e política dos finais do século XX e inícios do século XXI – a globalização, a sociedade do conhecimento e da informação, a crise axiológica, a incerteza moral e científica, o paradigma da complexidade (Morin, 2001), que se caracteriza por uma leitura integrada de diferentes perspectivas epistemológicas, gnoseológicas e éticas – torna imperativo que se repense o processo educativo para a cidadania, no sentido de se promover uma formação que enfatize o desenvolvimento dos alunos como cidadãos eticamente responsáveis, solidários, capazes de construir sociedades mais justas e sustentáveis.

Como vimos no Capítulo II, a pessoa não é um eu solipsista, isolado e incomunicável. A pessoa desenvolve-se na relação dialéctica eu/outro, no tempo e no espaço circunstanciado por um determinado *ethos* cultural. Tendo em consideração o papel que o outro e a cultura social desempenham no desenvolvimento da pessoa, facilmente se compreende a importância da cidadania na formação desta.

Educar para a cidadania consiste em perspectivar a educação como um processo global de formação da pessoa, enquanto ser axiológico que vive e se desenvolve na relação dialógica com o outro. Considerando esta definição de educação, afigura-se-nos questionar se não será redundante introduzir a *educação para a cidadania* como pilar estruturante do currículo. Julgamos que a presença explícita da educação para a cidadania no currículo, e a ênfase ética que lhe é atribuída, justifica-se pela necessidade actual de colmatar o “vazio axiológico” e de tornar o homem mais solidário, mais consciente dos problemas da sua sociedade e da sua responsabilidade perante esta.

As novas concepções epistemológicas e curriculares que o conceito de educação para a cidadania assume no século XXI, bem como o interesse em compreender como é que este processo educativo é concebido e desenvolvido pelos professores na escola, conduziram-nos à realização deste projecto de investigação.

Elliot, na obra *Action Research in Education*⁴⁵, faz uma diferença entre a “investigação educativa” e a “investigação sobre educação”. Concebe a primeira como um tipo de investigação naturalista, através da qual se compreende a

⁴⁵ A obra consultada foi a tradução espanhola Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. Traduzida por Pablo Manzano. Revisão e Introdução de Pérez Gomez.

realidade em estudo e se procura resolver os seus problemas, melhorar e inovar as práticas educativas a partir do próprio contexto e com a colaboração dos professores e alunos, que participam activamente na investigação. Em contrapartida, a “investigação sobre educação” é entendida como formalista, capaz de conceptualizar a realidade educativa do ponto de “vista científico”, tendo em vista substituir os conceitos existentes por outros. Neste processo, professores e alunos são considerados simplesmente como “objectos da investigação”.

Tendo por base esta distinção de Elliot (1990), e apoiados nas características da investigação educativa que defendemos como a mais adequada a este estudo, entendemos ser pertinente adoptar uma abordagem metodológica qualitativa de cariz interpretativo. Este tipo de abordagem permite compreender, de forma intensiva e detalhada, a realidade no seu contexto natural, criando, assim ~~todas~~ as condições que promovam a compreensão da realidade educativa em estudo e as suas possibilidades de mudança.

Na perspectiva de Flick (2009), a investigação qualitativa assume enorme relevância na compreensão da “pluralidade da vida” e das relações sociais que caracterizam o mundo pós-moderno. Segundo o autor (2009), esta pluralidade requer uma “nova sensibilidade” para o estudo das questões empíricas, que transcende as “tradicional metodologias dedutivas”. Os novos problemas sociais requerem ser interpretados através de “sensitizing concepts”, que permitem conhecer e estudar os acontecimentos através do diálogo continuado entre a teoria e a prática.

As abordagens qualitativas possibilitam o desenvolvimento de uma perspectiva construtivista e ecológica do contexto estudado. Neste tipo de abordagens metodológicas, o investigador parte do “[...] pressuposto de que os indivíduos possuem capacidades para agir sobre as situações que vivem, no quadro dos constrangimentos próprios de cada uma delas, para conferir sentido a essas acções, interpretando-as e exprimindo verbalmente o seu significado” (Amiguinho, 1992, p. 166).

No conjunto de métodos possíveis, no domínio da investigação qualitativa, elegemos a *investigação-acção*, uma vez que se trata de um método que, partindo do pressuposto de que os professores são investigadores da sua prática, permite, com a colaboração destes, estudar a sua acção educativa e as teorias que a

fundamentam, com o fim de promover planos de melhoria e a inovação na educação.

Ao longo deste capítulo apresentamos minuciosamente as razões, as questões e os objectivos que estão subjacentes a este projecto de investigação. Do mesmo modo, justificamos a opção metodológica, descrevemos as diferentes etapas percorridas ao longo do processo de investigação e os procedimentos adoptados no tratamento e análise dos dados.

5.1. O Contexto da Investigação

A sociedade democrática global do século XXI exige um novo modelo de educação para a cidadania. Segundo Manuel Barbosa (2006, p. 81), “[a]s escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável”. As actuais sociedades democráticas, axiologicamente plurais e multiculturais, precisam de cidadãos preparados para “[...] compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia dos processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas” (Barbosa, 2006, p. 82).

Retomando a concepção de cidadania que abordámos no Capítulo III, definida a partir de duas dimensões⁴⁶ – política-social e ética-axiológica –, é legítimo afirmar que o processo educativo contemporâneo não se pode circunscrever à abordagem da dimensão política-social, devendo consubstanciar-se também na dimensão ética-axiológica.

Tendo em consideração estas novas exigências da sociedade contemporânea e a necessidade de respostas educativas adequadas, importa compreender qual o conceito de cidadania que o sistema educativo português privilegia e como é que os professores concebem e desenvolvem esse conceito nas suas práticas educativas.

Na verdade, é importante entender qual é a intencionalidade da educação portuguesa quando define a educação para a cidadania como área transversal do currículo. É necessário compreender e reflectir, em conjunto com os professores participantes, como é que estes perspectivam e desenvolvem essa finalidade: como meio de transmitir os direitos e deveres cívicos dos alunos enquanto membros da sociedade? Ou como uma forma de promover uma educação de valores que vise a formação global e integral dos alunos, enquanto “pessoas” conscientes, livres, responsáveis e interventivas na sua sociedade? Estas duas perspectivas não são excludentes, pois não se pode educar para valores, nomeadamente para uma *ética da responsabilidade*, sem se estudar e compreender

⁴⁶ Entenda-se a dimensão política e social como o conjunto de direitos e deveres do cidadão na vida da sua comunidade. Esta dimensão complementa-se e consubstancia-se na dimensão ética e axiológica. Esta é concebida como o conjunto de princípios e valores que norteiam a vida conjunta em comunidade, tendo como finalidade a construção da identidade cultural desta e da identidade pessoal dos membros que a constituem.

os direitos e os deveres que o indivíduo tem no tecido social e o papel que estes desempenham no seu desenvolvimento como “pessoa”. Não obstante a relação intrínseca entre estas duas dimensões, o que comumente se verifica na acção educativa é o desenvolvimento de práticas que enfatizam a transmissão dos direitos e deveres do cidadão, sem se promover uma reflexão crítica sobre eles.

A filosofia e os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) e do Currículo Nacional não seguem esta última linha de orientação; pelo contrário, norteiam-se por uma filosofia axiológica que aposta na dimensão ética da cidadania. Como referimos no Capítulo IV, esta dimensão está claramente explícita nos princípios e valores orientadores do currículo nacional, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 6 de 2001 e no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, publicado no mesmo ano, nos quais se refere a importância de a educação privilegiar a formação pessoal e social dos alunos, assente em princípios éticos como a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade. Esta perspectiva educativa ética e axiológica é enfatizada também no *Relatório Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional da Educação em 2004, que reconhece explicitamente a ética da responsabilidade como o alicerce da “cidadania activa”, um desses cinco saberes.

A preocupação em favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos assente numa ética da responsabilidade leva a que a cidadania se constitua como pilar de todo o processo educativo e, conseqüentemente, seja contemplada transversalmente no currículo. É por isso que a redução da educação para a cidadania numa área curricular disciplinar e/ou não disciplinar não é suficiente para promover o desenvolvimento do cidadão responsável, activo, crítico e reflexivo que a sociedade actual exige. Este processo desenvolvimental só será possível quando os professores trabalharem colaborativamente no sentido de fomentar uma educação cidadã explícita e integrada, potenciadora de uma ética da responsabilidade e do desenvolvimento de competências de análise e reflexão críticas, tanto dos alunos como dos professores.

5.2. Questões e Objectivos da Investigação

A necessidade e o interesse em compreender os meandros que caracterizam e tornam efectiva a educação para a cidadania na escola portuguesa, assim como a preocupação em reconhecer a importância da formação dos professores neste domínio, levaram-nos a estruturar o nosso projecto de investigação em torno das questões que decorrem da seguinte interrogação central:

Quais os sentidos e lugares da educação para a cidadania no currículo da escola actual?

- 1) Quais as finalidades e os valores que os professores associam à educação para a cidadania?
- 2) Como é que os professores concebem a educação para a cidadania no currículo e como assumem a sua responsabilidade neste domínio?
- 3) Como é que os professores trabalham a educação para a cidadania nos processos de desenvolvimento curricular?
- 4) Como é que os professores podem promover a ética da responsabilidade na educação para a cidadania?
- 5) Quais as potencialidades da investigação-acção colaborativa para a formação dos professores, no âmbito da educação para a cidadania e da melhoria das práticas?

Ao mesmo tempo que pretendemos responder a este conjunto de questões, neste projecto de investigação-acção colaborativa propomo-nos satisfazer os seguintes **objectivos**:

- Compreender a educação para a cidadania como um dos pilares do processo educativo.
- Compreender a importância da “educação para a cidadania” como área transversal do currículo escolar.
- Envolver a escola num trabalho de investigação-acção colaborativa que propicie a pesquisa, a intervenção e a reflexão sobre a cidadania como núcleo do projecto educativo.

- Compreender como é que a escola concebe e desenvolve os conceitos de educação, pessoa e cidadania nos seus projectos educativo e curricular.
- Compreender como é que os professores concebem a sua responsabilidade e a sua função de educadores para a cidadania e a desenvolvem nas suas práticas.
- Contribuir para a formação de professores no campo da educação para a cidadania numa perspectiva da ética da responsabilidade.
- Contribuir para a inovação das práticas educativas através da produção de conhecimento na educação para a cidadania.

5.3. Percurso Metodológico

5.3.1. Metodologia de investigação

A nova concepção de cidadania que se preconiza, “activa” e responsável, exige uma reflexão crítica sobre o que deve ser o conceito de educação e de cidadão actual, sobre quais os valores que lhes devem estar subjacentes, assim como impõe o repensar das práticas educativas.

Ao realizarmos este trabalho de investigação sobre educação para a cidadania, pretendíamos compreender em que consistia esta realidade educativa e promover um processo interpretativo e crítico que facultasse, ao investigador principal e à equipa participante, o conhecimento, a reflexão e a transformação das práticas docentes neste domínio. Era nosso objectivo construir um conhecimento praxeológico, que se desenvolvesse num contínuo processo dialéctico entre a teoria e a prática.

Assim sendo, consideramos a investigação-acção colaborativa como o processo metodológico que melhor se adequa à cabal concretização dos objectivos e à procura das respostas às questões desta investigação.

Salvaguardamos, no entanto, que a elaboração de um trabalho de doutoramento tem limitações temporais que não permitem cumprir na íntegra as exigências de morosidade dos processos da investigação-acção e, conseqüentemente, desenvolver os procedimentos deste tipo de investigação no seu estado puro.

Na multiplicidade de definições que existem sobre investigação-acção, é possível identificar um conjunto de pontos em comum que a caracterizam, como o facto de ser um processo de investigação reflexivo, que se desenvolve no contexto naturalista e com a participação dos protagonistas desse contexto. “A investigação-acção contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educativa com vista à melhoria e à mudança tanto pessoal como social” (Esteves, 2008, p. 164).

Quando se analisa o quadro teórico conceptual da investigação-acção, é possível identificar três tipos de modelos: investigação-acção técnica (Lewis), investigação-acção prático/deliberativa (Elliot, 1990 e Stenhouse, 1991) e investigação-acção crítico/emancipatória (Carr & Kemmis, 1988).

Deste modo, consideramos relevante explicitar sinteticamente cada um desses modelos e indicar as razões que sustentaram o desenvolvimento deste trabalho de investigação em apenas dois destes modelos: investigação-acção prático/deliberativa e investigação-acção crítico/emancipatória.

A investigação-acção técnica define-se como um processo investigativo que promove programas de trabalho e formação, construídos por especialistas, nos quais os professores participam tendo em vista a eficácia da sua acção educativa.

Neste tipo de modelo, a investigação constrói-se por um processo de mobilização externa, algumas vezes de comprovação de critérios ou práticas educativas sugeridas pelo investigador principal, e não

“[...] em virtude de uma análise autêntica dos seus [professores participantes] próprios entendimentos, das suas próprias práticas e das sua próprias situações. [...] Nestas situações o interesse é o desenvolvimento e o interesse externas, e não o desenvolvimento das práticas dos participantes fundado no seu próprio controle colaborativo e auto-reflexivo.” (Carr & Kemmis, 1988, p. 213)

A investigação-acção prático/deliberativa atribui aos professores o papel de protagonistas autónomos, que analisam e reflectem sobre as suas práticas, identificam os problemas e dificuldades e seleccionam as questões a serem trabalhadas no processo de investigação. Estes podem pedir a colaboração de um investigador externo ou amigo crítico, que os apoiará no desenvolvimento do percurso. Neste modelo de investigação-acção, os professores participantes analisam as suas próprias práticas educativas, de forma individual ou em grupo, com o objectivo de as melhorar. O trabalho de análise reflexiva desenvolvido pelos professores participantes sobre as suas práticas tem como objectivo o sucesso dos alunos na sala da aula e não se preocupa com a melhoria do contexto social.

A investigação-acção crítico/emancipatória, fundada por Carr e Kemmis (1988), desenvolve-se com base na Teoria Crítica e no interesse emancipatório de Habermas, pelo que se preocupa com a melhoria do contexto educativo e social, recorrendo ao uso e ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das pessoas envolvidas e capacitando-as para tomarem o controlo e deliberarem sobre a vida individual e colectiva nesse contexto.

Este modelo de investigação-acção concebe o processo educativo como

“[...] uma empresa conjunta que expressa um compromisso conjunto para o desenvolvimento de *práticas* educativas como formas de interações que [...] constituem o tecido das relações sociais e educacionais; de teorias educativas comuns que [...] expressam os entendimentos que intervêm no processo educativo, e que dirigem a reflexão crítica sobre as questões que não-de ser abordadas para que possa continuar o desenvolvimento da educação; [...] Na investigação-acção emancipadora, o próprio grupo de participantes assume a responsabilidade de emancipar-se dos ditados da irracionalidade, da injustiça, da alienação e da falta de auto-realização. [...] [Este tipo de investigação] é um processo que reforça os participantes, e os lança à luta por formas de educação mais racionais, justas, democráticas e plenas.” (Carr & Kemmis, 1988, p. 215-16)

Trata-se, portanto, de um modelo de investigação-acção que privilegia um processo educativo apoiado em princípios democráticos, na medida em que preconiza a criação de comunidades críticas, ou comunidades de aprendizagem (Escudero, 2010), que colaboram entre si na construção do conhecimento, na negociação de objectivos e metodologias em função da melhoria da prática e do contexto educativo.

A investigação-acção crítico/emancipatória preconiza um processo reconstrutor da acção educativa. Este processo de reconstrução da acção educativa é desenvolvido através de “[...] uma série de espirais reflexivas em que se desenvolve um plano geral, a acção, a observação da acção e reflexão sobre a acção, e se passa logo a um novo e revisto plano de acção, observação e mais reflexão” (Mckernan, 1999, p. 47).

De acordo com Carr e Kemmis (1988), estas espirais auto-reflexivas dos ciclos de investigação exprimem a dialéctica entre a análise retrospectiva e a acção prospectiva.

“Na espiral auto-reflexiva, o plano é prospectivo com respeito à acção e retrospectivo com respeito à reflexão sobre a qual se constrói. A acção é, essencialmente, contextualizada mas guia-se retrospectivamente pela reflexão e prospectivamente face à observação e à reflexão futuras que valoram os problemas e os efeitos da acção.” (Carr & Kemmis, 1988, p. 197)

A postura crítica que este modelo de investigação impõe representa mais do que o conhecimento e a compreensão da realidade educativa. A investigação-acção crítico/emancipatória nega a tecnologização e a instrumentalização da

razão, propostos pelas metodologias positivistas, e adopta uma racionalidade dialéctica que procura compreender quais as condicionantes objectivas e subjectivas que limitam a acção e como é possível mudar essas condicionantes. Este modelo de investigação-acção possui uma forte dimensão ética, visa promover o desenvolvimento da *phrónesis*, de uma sabedoria prática, que é superior à teorização abstracta, na medida em que se constrói no diálogo reflexivo entre a teoria e a prática e no conhecimento dos princípios éticos que devem estar presentes nos contextos educativos.

Atendendo à natureza deste estudo, desenvolvemos o nosso projecto de investigação-acção numa abordagem ecléctica que se apoia na investigação-acção prático/deliberativa e na investigação-acção crítico/emancipatória.

O professor, enquanto profissional que está ao serviço da formação do aluno como pessoa/cidadão, não pode ser um “[...] simples técnico de ensino que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas standarizados” (Elliot, 1990, p. 16). Ele deve ser um profissional crítico, reflexivo, comprometido com as suas práticas, pois só deste modo pode reconhecer as suas necessidades e os seus problemas e elaborar planos de acção para a promoção de uma educação de qualidade.

De acordo com o pensamento de Stenhouse (1991), a intervenção educativa do professor deverá pautar-se por um verdadeiro processo de investigação, uma vez que o currículo escolar é entendido como o conjunto de princípios orientadores da acção educativa e não como um “manual de instruções” que o docente segue para montar as diferentes peças que constituem a engrenagem educativa. Segundo McKernan (1999, p. 24-25),

“O currículo é uma hipótese educativa que convida a uma resposta crítica de quem o coloca em prática. Um currículo convida os professores [...] a adoptar uma postura investigadora face ao seu trabalho, propondo uma reflexão rigorosa sobre a sua prática.”

Tendo em consideração esta caracterização dos modelos de investigação-acção, à abordagem prática defendida por Elliot (1990, 1996) fomos buscar os contributos que nos permitem criar condições para que o professor se desenvolva como um prático reflexivo, um profissional investigador. Este tipo de investigação potencia a promoção, da parte dos professores participantes, de uma reflexão crítica, ética e axiológica sobre a sua prática educativa.

Para Elliot (1996, pp. 67-68),

“[...] se o processo de ensino há-de influir no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes em relação com os conteúdos curriculares, deve manifestar essas qualidades como ‘abertura perante as questões, ideias e formas de pensar’, ‘compromisso e respeito pelo diálogo aberto e livre’, ‘respeito face à provas’, ‘preocupação pela promoção do pensamento independente’ e ‘interesse pela matéria’.”

Quando se pretende inovar na prática, há que reflectir sobre os valores que orientam todo o processo educativo. Defende Elliot que os valores, enquanto fins da prática, não se podem determinar independentemente e *a priori* da prática. Para o autor, os valores estão “[...] sempre abertos à reinterpretação através da prática reflexiva [...]” (Elliot, 1996, p. 68). É neste processo contínuo de reinterpretação que o professor elege o curso da sua acção educativa, sendo esta sempre contextualizada na realidade concreta da sua escola e da sua sala de aula.

Para os professores participantes neste estudo, a experiência de investigação-acção prática revela-se muito significativa, no sentido em que lhes permite reflectir sobre os seus valores e sobre a sua responsabilidade no processo educativo para a cidadania.

Não obstante reconhecer as virtualidades do modelo de investigação-acção prático/deliberativa, consideramos que este, por si só, não nos conduz à concretização da totalidade dos objectivos do nosso projecto de investigação, uma vez que pretendemos que o professor seja capaz de interpretar e reflectir sobre a sua prática numa perspectiva colaborativa, reconstrutiva e prospectiva nos contextos sociais e políticos das escolas. Ou seja, aspiramos a que os professores sejam capazes de fazer uma análise crítica da sua acção educativa, reconheçam os seus problemas e as suas limitações, reconstruam a sua acção, tendo em vista projectar o futuro.

Na linha do que defendem Carr e Kemmis (1988, p. 214), entendemos que “[...] a investigação-acção prática pode ser como um escalão conducente à investigação-acção emancipatória, que é aquela em que os participantes [...] assumem a responsabilidade [...] de ajudar à auto-reflexão colaborativa do grupo”.

Deste modo, a investigação-acção colaborativa permite aos professores que eles sejam sujeitos activos na construção de um conhecimento praxeológico, crítico, reflexivo sobre a realidade educativa onde eles actuam. Assim o depreendemos dos oito pontos-chave que Kemmis e McTaggard (1988) elencam para caracterizar a investigação-acção:

- 1) trata-se de um processo *participativo* – as pessoas trabalham para melhorar as suas próprias práticas. A investigação realiza-se através de uma espiral introspectiva, uma espiral de ciclos de planificação-acção-observação-reflexão;
- 2) é *colaborativa* – realiza-se pelos grupos de pessoas implicadas;
- 3) desenvolve-se pela criação de *comunidades autocríticas* – equipa de investigadores/professores da escola e investigadores externos que colaboram em todas as fases do processo;
- 4) trata-se de um processo *sistemático de aprendizagem* – orientado para a uma *praxis* educativa informada e comprometida;
- 5) induz a teorizar sobre a prática;
- 6) submete à prova as práticas, as ideias e as suposições;
- 7) implica o registo, o recopiar e a análise dos próprios juízos dos professores e dos investigadores;
- 8) realiza análise crítica;
- 9) começa com pequenos ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, que se vão ampliando e complexificando.

Em síntese, é possível estruturar a definição de investigação-acção em três pilares: colaboração, reflexão e pesquisa, enquanto núcleos centrais que “sustentam e estimulam a mudança e o desenvolvimento, tanto a nível organizacional, como profissional e pedagógico” (Alonso, Magalhães, Portela & Lourenço, 2002, p. 16).

Ao promover o desenvolvimento de capacidades de auto-análise, maior atenção e perspicácia face aos problemas e melhoria das interacções entre professores, enfatizando o desenvolvimento da actividade de colegialidade, a investigação-acção colaborativa revela-se bastante pertinente num projecto de investigação sobre a *educação para a cidadania*.

De acordo com Sepúlveda, Calderón, Ruiz e Beltrán (2008, p 103), “[...] a investigação-acção colaborativa supõe um processo no qual a prática de

participação se converte em ferramenta de redistribuição do poder, onde a comunidade redescobre a sua capacidade de construção social”. Deste modo, a investigação-acção colaborativa potencia o desenvolvimento de competências democráticas, de participação e reconstrução social, que são essenciais ao desenvolvimento da educação para a cidadania activa e responsável e à constituição da escola como instituição cidadã.

A escolha da investigação-acção colaborativa como metodologia de trabalho para este estudo torna-se ainda mais pertinente, na medida em que ele se reporta à educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade. Segundo os autores citados (*Idem*), esta metodologia promove o desenvolvimento profissional dos professores através do aumento da autonomia, da responsabilidade e do sentido de compromisso para com o contexto educativo. Assim sendo, podemos afirmar que a investigação-acção colaborativa cria condições para que os professores, ao trabalhar a educação para a cidadania no currículo, se desenvolvam como profissionais-cidadãos empenhados e responsáveis pela construção de uma escola cidadã.

Ao participarem neste tipo de investigação, os professores envolvem-se num processo que

“[...] gera [...] a capacitação responsável e [traz] práticas profissionais mais justas. [...] a investigação-acção cria condições e a cultura necessárias para dispor de ferramentas para a transformação dos contextos. Observa-se uma mudança no modo de se aproximar às questões [...] na forma de pensar e expressar as suas vivências [...] repercutindo nas respostas uma visão da educação como processo de busca, libertação e responsabilidade.” (Sepúlveda, Calderón, Ruiz & Beltrán, 2008, p. 107)

No mesmo sentido, referindo-se às potencialidades da investigação-acção na *praxis* do projecto PROCUR, Alonso (1998, p. 628) assinala que

“A metodologia de investigação-acção colaborativa permitiu aos professores *construir conhecimento profissional* a partir da prática, encontrando um *sentido teórico e ético* para ela, com base na *acção reflexiva* e na contrastação com uma multiplicidade de (in)formação que o projecto propiciou, deixando de considerar a teoria como algo estranho ou inútil.”

Em termos gerais, é legítimo afirmar que a investigação-acção colaborativa, na medida em que promove a construção do conhecimento praxeológico crítico,

potencia não só uma nova abordagem do professor face ao currículo, como também promove o seu desenvolvimento profissional. A investigação-acção colaborativa torna o professor num profissional eticamente responsável e comprometido com o seu contexto educativo.

5.3.2. A equipa de investigação

O desenvolvimento de uma investigação-acção colaborativa pressupõe a constituição de comunidades críticas de aprendizagem nas escolas. Estas comunidades definem-se como um grupo de profissionais comprometidos com a sua realidade educativa, que trabalham colaborativamente em prol da melhoria da sua *praxis* profissional e do sucesso dos seus alunos.

Trata-se de comunidades de professores que, pela indagação reflexiva da sua prática, orientam a aprendizagem dos alunos e o seu próprio desenvolvimento profissional. A acção destes professores assenta no “[...] pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem do aluno é a aprendizagem contínua dos educadores situados no seu local de trabalho” (Escudero, 2010, p. 6).

Estas equipas são, normalmente, coordenadas por um investigador externo, alguém do meio académico universitário, que orienta o processo de análise e reflexão dos professores e que, em conjunto com estes, (re)constrói novos saberes. Nas comunidades críticas de aprendizagem, todos os intervenientes, em níveis diferentes e de acordo com as suas realidades, desenvolvem um processo de construção e (re)construção do conhecimento.

Em consonância com isto, neste trabalho de investigação-acção, formámos uma comunidade crítica de aprendizagem, que designámos como equipa de investigação, que é constituída por nós – investigadora principal –, e por 10 professores de dois conselhos de turma de uma Escola Básica Integrada da Ilha Terceira – grupo de professores participantes. Por questões de confidencialidade, não identificamos a escola, nem os professores. Os nomes que utilizamos na identificação destes são fictícios.

A escola

A realização deste projecto de investigação-acção tornou-se possível porque houve manifestação de interesse e disponibilidade dos conselhos executivo e pedagógico da Escola Básica Integrada da Ilha Terceira onde decorreu o presente estudo.

A Escola Básica Integrada da Ilha Terceira engloba diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, funcionando ainda neste estabelecimento de ensino o Programa de Formação e Inserção de Jovens.

O Projecto Educativo de Escola apresenta como lema de trabalho “Escola de Oportunidade”. A análise dos pressupostos pedagógicos e dos valores presentes neste documento e no Regulamento Interno permite-nos caracterizar a sua filosofia educativa como sendo humanista e sócio-crítica, preocupada com o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade. Nestes documentos está explícito, por diversas vezes e sob diferentes formas, o propósito de formar crianças e jovens enquanto pessoas livres e responsáveis que vivem e interagem numa determinada comunidade.

Os princípios orientadores e os valores que estruturam o Projecto Educativo de Escola expressam uma preocupação clara, por parte desta comunidade escolar, em educar para a cidadania de forma intencional e transversal a todo o currículo.

O documento está organizado em três tipos de valores: pessoais, sociais culturais. Define como princípios orientadores da educação escolar: educar para o futuro; educar para a saúde; educar para a cidadania; educar para o desenvolvimento integral das capacidades pessoais; educar para a formação de formadores; educar para a participação das famílias; educar para a formação do pessoal não docente; educar para a integração no meio.

O grupo

O grupo de professores que participa no projecto de investigação é constituído por dois conselhos de turma do 3º ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, um do 8º e outro do 9º ano de escolaridade.

As razões que fundamentam a escolha destes dois anos de escolaridade como contexto de estudo prenderam-se, essencialmente, com o facto de os alunos

do 8º e 9º ano estarem na fase de pré e/ou adolescência, num processo de (re)definição de identidade, caracterizada por situações de conflito e, por vezes, de alguma revolta, criando algumas dificuldades ao processo educativo e à gestão curricular na sala de aula. Inúmeras vezes, os professores são confrontados com a necessidade de auxiliarem os alunos a superar estas posturas de revolta, ao mesmo tempo que procuram promover o processo de formação global e integrada do aluno enquanto pessoa/cidadão. Nestas circunstâncias, os docentes sentem-se despojados e com dificuldades em contextualizar, em definir qual o quadro axiológico que está subjacente às suas práticas educativas e em mobilizar actividades e estratégias que conduzam ao desenvolvimento do raciocínio e da inferência moral, no sentido de conseguir uma progressiva autonomia do pensar e do agir.

As razões que fundamentaram a escolha de um grupo professores de dois conselhos de turma resultam do facto de pretendermos desenvolver um processo de investigação e formação que favorecesse a construção do conhecimento sobre o como e o porquê da promoção transversal e integrada da educação para a cidadania. A concretização deste objectivo só seria possível se fossem criadas condições que permitissem estabelecer a articulação vertical e horizontal entre as diferentes áreas científicas que compõem os currículos dos vários anos escolares.

A reorganização curricular do ensino básico e a forte ênfase que é atribuída à educação para a cidadania não é, por vezes, acompanhada de um processo formativo dos professores. Estes sentem a necessidade de ter um espaço onde possam discutir e reflectir sobre os conceitos e práticas introduzidos, apresentar as suas dúvidas, as suas dificuldades relativamente às novas exigências, debater actividades, estratégias e formas de gestão curricular. Na realidade, os professores necessitam de espaços que se constituam como fóruns de análise e discussão dos problemas pedagógicos e educativos com que se deparam. Esta necessidade é ainda mais premente quando se estuda e trabalha as questões relacionadas com a cidadania, na medida em que é importante que os professores se reconheçam como membros críticos e activos da sua comunidade escolar e procurem, perante os problemas educativos, encontrar soluções que vão ao encontro do bem formativo e do pleno desenvolvimento dos seus alunos. A educação para a cidadania só poderá ser plena e efectiva numa escola cidadã, onde os professores desenvolvam o seu trabalho com base numa política de diálogo e colaboração

sobre as competências e os valores a privilegiar no desenvolvimento do aluno-cidadão.

Tendo este aspecto em consideração, e atendendo ao facto de que o projecto de investigação adoptou como metodologia de trabalho a investigação-acção colaborativa, consideramos pertinente eleger como critério de selecção dos sujeitos de investigação professores que manifestassem disponibilidade para realizar trabalho colaborativo.

A escolha do grupo de professores que participam neste estudo teve também como critério de base o que John Elliot (1996, p. 71) define como a condição necessária da investigação-acção, isto é, a vontade dos professores em participar em novas experiências para melhorar as suas práticas educativas. Assim sendo, integram este projecto de investigação os professores que manifestaram abertura e interesse em conhecer novas perspectivas sobre a educação para a cidadania e em inovar as suas práticas neste domínio.

Inicialmente, o grupo de trabalho era constituído por 12 professores que, após a primeira fase de investigação, ficou reduzido a 10 elementos. As razões que levaram à desistência destes dois elementos não se basearam na forma como o estudo se desenvolveu, mas em questões de ordem laboral, nomeadamente: um dos professores deixou de exercer funções docentes na escola e o outro tinha uma sobrecarga horária que não lhe permitia, em dia nenhum da semana, assistir às sessões da acção de formação prevista.

No que diz respeito às áreas disciplinares e não disciplinares representadas pelo grupo, estavam presentes várias áreas, tendo em conta que alguns professores leccionavam mais do que uma disciplina, a saber: Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Inglês, Francês, Geografia, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Desenvolvimento Pessoal e Social. Deste grupo, também fizeram parte os dois directores de turma, que, para além da sua disciplina específica, eram os responsáveis pela leccionação da Área da Formação Cívica.

Cinquenta por cento dos professores pertenciam ao quadro da escola. Este foi também um dos critérios utilizados na selecção do grupo de trabalho e que consideramos ser bastante relevante no desenvolvimento desta investigação. O facto de os professores serem efectivos permite-lhes conhecer muito bem a realidade escolar onde actuam. O conhecimento que os professores efectivos e

mais antigos tinham da escola constitui também uma mais-valia para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, no sentido em que estes podem apoiar os docente menos experientes e/ou em início de carreira na resolução dos seus dilemas e das suas dúvidas. Os novos conhecimentos e os problemas que estes professores menos experientes pudessem trazer para o contexto formativo da oficina também se revelam muito importantes para a reconceptualização das práticas educativas dos professores mais experientes.

Na realidade, é possível afirmar que a construção do conhecimento que conduziu à mudança e à inovação das práticas educativas no domínio da educação para a cidadania resulta de um processo dialéctico entre os momentos de discussão e de reflexão proporcionados por nós, enquanto investigadora externa, e pela partilha de experiências e saberes de todo o grupo de professores.

O papel do investigador principal

Os modelos de investigação-acção prático/deliberativa e crítico/emancipatória, nos quais se fundamenta a realização do trabalho de investigação, concebem de forma distinta as funções do investigador externo.

De acordo com Sandín (2003), a investigação-acção prático/deliberativa preconiza que o investigador seja um gestor do processo de mudança. O investigador prático-deliberativo “[...] dinamiza o grupo em cada etapa do processo sem trazer qualquer tipo de informação [...]. É um papel estritamente metodológico” (Sandín, 2003, p. 163).

Na investigação-acção crítico/emancipatória, o investigador externo desempenha um papel activo no processo de investigação, na medida em que fornece ao grupo dados e instrumentos que lhe permitem desvelar os princípios que estão na base das suas acções e das suas interpretações. Neste sentido, o investigador “[...] conduz o grupo à identificação de contradições entre a teoria e a prática que possam ser limitadoras da inovação educativa” (Sandín, 2003, p. 163).

A postura ecléctica que, como referimos anteriormente, adoptámos ao longo deste percurso de investigação fez com que a nossa atitude de investigadora fosse inspirada por estes dois modelos de investigação-acção que acabámos de explicitar. Assim, fomos gestores/orientadores do processo de investigação/acção/

reflexão/mudança desenvolvido, mas, em simultâneo, fornecemos conhecimentos e criámos estratégias que promoveram o conflito sócio-cognitivo e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo dos professores, de modo a dinamizar a mudança. Cada momento de investigação/formação desenvolvido no contexto da acção de formação era, no imediato, objecto de interpretação crítica e reflexiva. Desta decorria a produção de conhecimentos e a inventariação das necessidades e das limitações inerentes à inovação no domínio da educação para a cidadania, que conduziam à reconceptualização dos conceitos e à reorganização das estratégias e práticas a implementar.

Alguma literatura sobre metodologia de investigação concebe o investigador externo como um assessor externo. Este é definido como um profissional que trabalha em colaboração com a escola, no sentido de promover a “[...] emergência de um conhecimento partilhado sobre a inovação ou revisão que se pretende realizar, na base de um compromisso de responsabilidade” (Alonso, 1998, p. 32).

A noção de compromisso de responsabilidade que o conceito de assessoria externa apresenta expressa um aspecto muito importante relativamente à definição das funções do assessor. Este não é alguém que se impõe à escola e que actua sobre ela, mas é alguém que trabalha em conjunto com os professores, no sentido de promover uma mudança que se consubstancie no equilíbrio entre aquilo que o investigador externo considera pertinente face ao contexto em análise e as necessidades sentidas pelos professores. Como refere Alonso (1998), o papel dos assessores externos não poderá ser só o de “iniciar inovações das quais somente eles sentem necessidade, mas de ajudar os participantes a tomar consciência da natureza e do sentido da mudança, orientar a direcção a tomar e facilitar a sua emergência mediante a colaboração e a investigação”.

Tendo em consideração este aspecto, ao longo de todo o processo de investigação, procurámos não impor as nossas concepções de educação para a cidadania, mas compreender quais os conceitos que os professores possuíam e como os desenvolviam na sua prática diária, criando situações de questionamento e reflexão sobre eles e descobrindo novos sentidos para o seu quadro conceptual e prático de educação para a cidadania. Na verdade, pretendíamos que a necessidade, de reconceptualizar a educação para a cidadania e inovar as suas práticas fosse um sentimento intrínseco dos professores que trabalhavam connosco, o que não significou que abandonássemos os conceitos que, *a priori*,

considerávamos pertinente desenvolver. A convicção de que a abordagem desses conceitos deveria partir das necessidades do contexto em que se realizou o estudo levou-nos a redefinir metodologias e estratégias que optimizassem o conhecimento e a reflexão dos professores sobre eles.

- *Estabelecimento de uma comunicação aberta* – com uma linguagem compreensível, um discurso vinculado a situações e exemplificações da prática profissional. Implica também saber escutar, aceitando opiniões e sugestões. Ao longo do processo de investigação, utilizámos uma linguagem rigorosa e clara, criámos espaços onde os professores puderam exprimir-se livremente e onde os escutámos com atenção, valorizando os contributos que os seus discursos e posicionamentos constituíam para o desenrolar da investigação. Estes espaços constituíram uma mais-valia, na medida em que se gerou um clima de empatia e confiança. Os professores sentiam que o nosso papel não era promover a crítica destrutiva do seu trabalho, nem que estávamos a avaliá-los segundo a conotação negativa que o termo “avaliação” muitas vezes apresenta no domínio educativo. A avaliação que se fazia, através da análise crítica e reflexiva das práticas e dos conceitos, era diagnóstica e formativa. A sua função consistia em compreender o contexto educativo em que nos encontrávamos e as concepções dos professores, com o objectivo de criar condições para que estes conseguissem superar as suas dificuldades e promovessem a mudança das práticas educativas.

A disposição de ouvir e aceitar as opiniões dos professores foi uma condição essencial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Do mesmo modo, tornou possível a concretização de um aspecto essencial da investigação-acção, o diálogo/discurso. De acordo com Mckernan (1999, p. 53), “[...] o discurso é o dado central da investigação-acção. [...] O debate e a reflexão sobre o debate parecem axiomáticos”.

A partir do diálogo, da reflexão que se realizou sobre este e do trabalho cooperativo, foram criadas condições para que o investigador principal e os professores participantes desenvolvessem competências como o aprender a aprender e o espírito crítico, que são essenciais à apropriação crítica e construtiva do currículo e ao desenvolvimento da educação para a cidadania, de uma forma mais esclarecida e, por conseguinte, mais significativa.

- *Influência mútua* – a disposição para se manter sensível às necessidades, sentimentos e problemas do grupo. [...] É desejável [...] um equilíbrio entre a sua posição de compreensão das preocupações dos professores e a independência e a distância necessárias para ser objectivo e crítico perante as situações. Não obstante demonstrarmos sensibilidade e atenção aos problemas e dificuldades apresentados pelos professores, ao longo do processo de investigação, mantivemos o distanciamento crítico necessário a uma análise objectiva das situações e transformações que iam surgindo.

A compreensão dos conceitos, dos discursos e das dificuldades veiculadas pelos professores no desenvolvimento do processo de educação para a cidadania não significa acomodar-se a elas; pelo contrário, permite encontrar o cerne dos problemas e sentidos para a sua resolução.

Assim sendo, nunca abandonámos o nosso propósito inicial, a importância de a educação para a cidadania assentar numa ética da responsabilidade, que deve ser desenvolvida e integrada transversalmente ao longo do currículo. Na verdade, não podíamos negligenciar esta perspectiva, porque ela é uma das directrizes apontadas pelos documentos educativos oficiais e porque esta concepção de cidadania e a sua gestão integrada no currículo constituem as principais dificuldades sentidas pelos professores no processo educativo.

Daqui decorre o apelo de todas as áreas disciplinares trabalharem articuladamente no sentido de fornecerem aos alunos os conhecimentos necessários, de proporcionarem condições que promovam o desenvolvimento moral autónomo, as competências e atitudes de um cidadão activo, responsável, justo e solidário.

- *Clarificação de expectativas* – discutir e clarificar as necessidades e expectativas dos professores, o que esperam do assessor e o que podem oferecer, chegar a um compromisso acerca dos respectivos papéis. Após uma reunião com o grupo de professores participantes, onde se explicou os objectivos e a metodologia de investigação, foi elaborado e assinado entre o investigador externo e os professores um protocolo de investigação (cf. Anexo I). Esta declaração de compromisso permitiu definir os papéis e as responsabilidades de todos os intervenientes na investigação.
- *Legitimidade e credibilidade* – o assessor tem que ser competente para que o seu papel seja legitimado com credibilidade. Ao longo do processo de

investigação, a par da disponibilidade e de uma atitude de abertura a novas aprendizagens, abordámos, com o rigor e a profundidade desejáveis, conhecimentos sobre educação para a cidadania, desenvolvimento curricular, formação de professores e processos de inovação, que foram coerentes com o projecto de investigação a que nos propusemos e que responderam às solicitações e problemas dos professores.

Em síntese, é possível afirmar que o nosso papel enquanto investigador principal foi de tipo fenomenológico e facilitador. Agimos com o objectivo de promover a mudança das concepções e práticas dos professores, no âmbito da educação para a cidadania, enfatizando o nosso papel como orientadores do processo, no sentido de conduzir os professores à compreensão e ao reconhecimento da pertinência do quadro conceptual e praxeológico que defendemos, para a promoção da “cidadania activa” e responsável. Na verdade, procurámos que o processo de inovação na educação para a cidadania fosse intrínseco à *praxis* daqueles docentes. Isto é, que a mudança decorresse pelo diálogo permanente e fértil entre o conhecimento prático que eles possuíam, os novos conhecimentos adquiridos e os momentos de reflexão, que pretendiam ser espaços de interacção reflexiva entre ambos os tipos de conhecimento.

Assim sendo, e cumprindo a natureza científica⁴⁷ da investigação-acção, desenvolvemos o processo metodológico em vários ciclos em que planificámos a nossa intervenção, agimos, observámos e analisámos os resultados, reflectimos os impactos e limitações da acção realizada, reformulámos e planificámos novas acções.

⁴⁷ James Mckernan (1999, p. 25) concebe a natureza científica como uma característica chave da investigação-acção. De acordo com a definição do autor, “o investigador da acção exercita rigorosos princípios científicos de procedimento, expondo problemas, formulando hipóteses de acção, planificando a recolha de dados, analisando os resultados e reformulando hipóteses”.

5.3.3. As fases e técnicas de investigação

O trabalho de investigação-acção colaborativa desenvolveu-se num processo ao longo três ciclos: (1) criação de condições e definição de problemas; (2) desenvolvimento da formação pela investigação-acção; e (3) seguimento e monitorização da mudança, que abaixo representamos no diagrama de fluxo (Figura I).

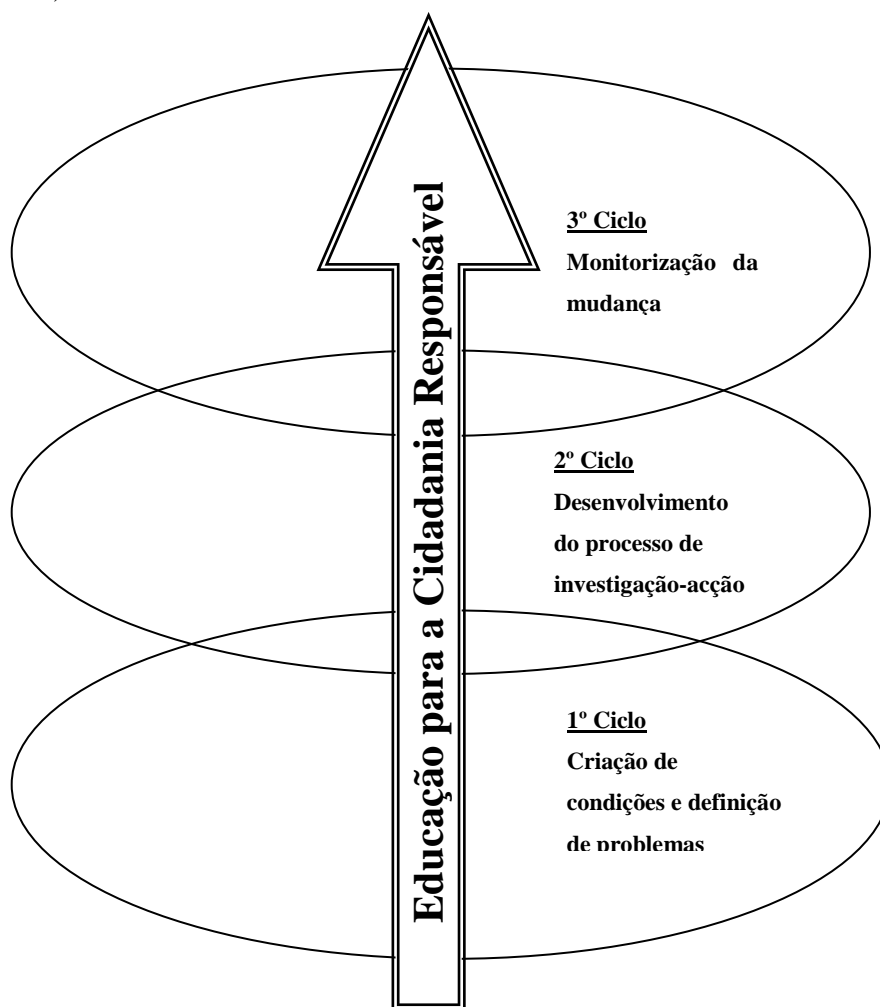


Figura I - Fluxograma dos ciclos de investigação

Cada um destes ciclos integra diferentes fases de trabalho (cf. Quadro I) que, obedecendo aos ditames da investigação-acção colaborativa, se desenvolve num processo de planificação-acção-observação-reflexão. Esta espiral de acção investigativa que sustentou cada uma das fases gerou um processo de interacções que potenciou a reconceptualização, a redefinição dos planos de acção, a co-construção dos conhecimentos, a mudança e melhoria das práticas na educação para a cidadania.

Quadro I - Ciclos e Fases da Investigação

Ciclos	Fases	Actividades nucleares	Objectivos
1º. Criação de condições e definição de problemas	1ª. Conhecimento da escola e das suas necessidades	<ul style="list-style-type: none"> * Auscultação do presidente do Conselho Executivo sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido no domínio da cidadania e sobre as principais necessidades e dificuldades sentidas * Análise do P.E.E e do regulamento Interno 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer qual o trabalho desenvolvido na escola, no âmbito da educação para a cidadania.
	2ª. Auscultação/diagnóstico da realidade e delimitação dos problemas	<ul style="list-style-type: none"> * Entrevistas semi-estruturadas aos directores de turma 	<ul style="list-style-type: none"> * Proceder ao levantamento de dados que facultem a construção do questionário a aplicar a todos os professores do conselho de turma; * Conhecer como é que cada um dos conselhos de turma trabalha a educação para a cidadania; * Conhecer quais os principais conceitos e valores que associam à educação para a cidadania; * Compreender quais as dificuldades e necessidades sentidas neste domínio; * Conhecer o tipo de linguagem utilizado.
	3ª. À procura das concepções sobre cidadania	<ul style="list-style-type: none"> * Questionários a todos os professores dos conselhos de turma 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer os conceitos de <i>Educação</i> e de <i>Cidadania</i> que os professores possuem; * Saber como é que os professores concebem a Educação para a Cidadania no <i>design</i> curricular do Ensino Básico; * Compreender como é que os professores trabalham na prática a Educação para a Cidadania; * Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores quando educam para a cidadania; * Fazer um levantamento dos temas a abordar na acção de formação.
2º. Desenvolvimento do processo de investigação	4ª. Desenho do plano de formação pela investigação-acção	<ul style="list-style-type: none"> * Programa da acção de formação 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaborar de um plano de formação contextualizado e adequado aos professores dos dois conselhos de turma.
	5ª. O desenvolvimento da formação pela IA: uma comunidade reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Oficina de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> * Criar um espaço que promova: a discussão e a análise reflexiva das concepções, finalidades e práticas a adoptar na educação para a cidadania; o debate entre os professores para identificar os principais problemas no desenvolvimento da formação cidadã; a apresentação propostas de intervenção pedagógica, que vão ao encontro das dificuldades e necessidades diagnosticadas.
	6ª. Partilha do conhecimento sobre a educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> * Encontro 	<ul style="list-style-type: none"> * Partilha do conhecimento desenvolvido na acção de formação.
	7ª. Avaliação do processo de formação	<ul style="list-style-type: none"> * Questionários aos professores 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer o impacto da investigação, as mudanças e as inovações operadas nos discursos e práticas educativas.
3º. Monitorização da mudança	8ª. Interrogando e acompanhando a inovação	<ul style="list-style-type: none"> * Entrevista em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliar as mudanças e nas concepções e discursos sobre as práticas dos professores participantes no ano lectivo posterior à realização da formação pela investigação-acção.

Nos processos de investigação qualitativa em geral, os dados recolhidos, matéria-prima por excelência deste processo, são concebidos como “as peças de um puzzle que o analista se encarrega de ir encaixando, utilizando a evidência recolhida para orientar a busca de novas evidências susceptíveis de incorporar [...] um esquema de significados que dá conta da realidade estudada” (Gil, 1994, p. 197).

A concepção de “dados” que Gil Flores (1994) apresenta indica que o processo de recolha de dados é complexo, exigindo, da parte do investigador, uma escolha pertinente e adequada dos procedimentos e dos meios que facultem uma maior e mais clara inteligibilidade da realidade a estudar. Todas as etapas do processo constituem diferentes formas de procurar e corroborar o(s) sentido(s) que encerra essa realidade.

O investigador é, por conseguinte, um construtor que unifica, num quadro de sentidos, as pequenas peças informativas que recolhe da realidade. Os dados desta recolha são, na verdade, um referente dessa realidade e implicam sempre uma elaboração conceptual acerca dela.

Na investigação-acção, os dados não são apenas “peças do puzzle que o analista encaixa”, são também a lupa a partir da qual o investigador descobre as pistas que o auxiliam a desenhar planos de acção e de melhoria para o contexto em estudo.

Assim sendo, o investigador não é só um construtor de sentido(s) sobre a realidade em estudo; é, também, aquele que delinea a possibilidade de novos caminhos de significado, formação e inovação para esta. Na recolha e na interpretação dos dados, o investigador vai redefinindo novas formas de (re)conceptualizar o contexto em análise, planificando novos meios de acção que deverão ir ao encontro das necessidades deste, para promover a sua mudança/inovação.

Em qualquer tipo de investigação, a escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados deve obedecer a critérios rigorosos, na medida em que “a natureza dos dados manejados na investigação será condicionada pelas técnicas ou instrumentos utilizados [...] podemos ver a recolha de dados, em si mesma, como uma forma primitiva de análise (Gil, 1994, pp. 199-203).

Num processo de investigação-acção colaborativa, a escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados exige uma atenção e uma reflexão redobradas. Neste tipo de investigação, o investigador envolve-se com a causa da investigação, o que implica que ele, para além de evidenciar de forma consistente e coerente o conhecimento da realidade, tem de sugerir estratégias que conduzam à resolução de problemas diagnosticados.

Desta forma, é frequente organizar-se a investigação-acção num processo de recolha de dados eclético e inovador, que reconhece a triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados como uma das formas de garantir a fiabilidade e a credibilidade da investigação.

Tendo em consideração a importância deste ecletismo, neste projecto recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, procurando que estes nos fornecessem uma compreensão minuciosa e credível da realidade e possibilitassem a projecção de alternativas de mudança das práticas educativas.

Os dados recolhidos estão associados a três grandes procedimentos metodológicos, que agregam diversas técnicas e tipos de instrumentos de recolha:

- Análise documental de textos fundadores e de registos diversos produzidos no processo de investigação-acção: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Projecto Curricular de Turma, Ficha de avaliação diária da oficina, Relatórios da oficina, documentos produzidos nas diferentes sessões da oficina e Actividades Integradoras;
- Observação-participante: notas de campo sobre as reuniões do conselho de turma, sobre o Encontro *A Cidadania na Formação da “Pessoa” e no Currículo* e diários da oficina;
- Inquérito: entrevistas semi-estruturadas, questionários semi-estruturados e entrevistas em grupo.

Entrevistas

Nas investigações de cariz qualitativo, as entrevistas são consideradas como elementos-chave no processo de recolha de informação, pois possibilitam “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Na investigação-acção colaborativa, as entrevistas desempenham um papel muito importante, na medida em que favorecem a compreensão da realidade social e educativa em que aquela se desenvolve, a partir das percepções dos protagonistas no seu contexto natural. Através deste procedimento metodológico, é possível diagnosticar problemas, aspectos a modificar e identificar as melhores estratégias para promover a inovação.

No processo de investigação, as entrevistas podem ser utilizadas de acordo com quatro finalidades distintas: *controlo* de uma questão específica; *verificação* de um domínio de investigação; *aprofundamento* de um campo cujos temas essenciais conhecemos; *exploração* de um domínio que não conhecemos (Ghiglione & Matalon, 2001).

Tendo em consideração estas quatro finalidades das entrevistas, justificamos a opção desta técnica de recolha de dados com base no interesse em aprofundar como é que a educação para a cidadania é concebida e desenvolvida na escola; e na necessidade de explorar e compreender quais as principais dificuldades dos professores neste domínio, quais as suas necessidades de formação (através das entrevistas semi-directivas realizadas na 2ª fase da investigação – Auscultação/diagnóstico da realidade dos problemas) e qual o impacto desta nas suas práticas (através das entrevistas semi-directivas em grupo realizadas na 8ª fase da investigação – Interrogando e acompanhando a inovação). Na verdade, pretendíamos aprofundar como se pode desenvolver a educação para a cidadania e explorar como é que aquela escola e, em particular, aqueles conselhos de turma o faziam, procurando inventariar as situações a transformar e promover as condições para que os professores fossem investigadores reflexivos e, conseqüentemente, o pilar de toda a inovação educativa.

Partindo destes objectivos, e atendendo aos três tipos de entrevistas (não directivas, semi-directivas e directivas), considerámos que a que mais se coadunava com os nossos propósitos era a entrevista semi-directiva. De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), esta é o tipo de entrevista que mais se adequa ao aprofundamento de um determinado domínio, permitindo compreender minuciosamente qual a opinião do entrevistado acerca da realidade sobre a qual se pretende indagar. As entrevistas semi-directivas seguem uma estrutura flexível, o que permite alterar a ordem das questões ou mesmo introduzir perguntas não previstas, suscitadas pela necessidade de clarificar a resposta do entrevistado ou mesmo pela necessidade de introduzir um novo tema, que possa decorrer do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Assim, este último é, com alguma regularidade, chamado a reflectir sobre o assunto em análise, pelo que a comunicação que resulta da entrevista não é apenas uma série de dados, é também um meio de promover a reflexão e a sistematização de um pensamento (Quivy & Campenhoud, 1998).

Neste sentido, as entrevistas semi-directivas são uma mais-valia para o processo de investigação-acção colaborativa, num duplo sentido: permitem aos professores

participantes (entrevistados) sistematizar as suas concepções e reconstruir as suas práticas e opções adoptadas e dão aos investigadores principais (entrevistadores) a oportunidade de analisar as concepções e interpretações que aqueles fazem sobre as suas próprias práticas.

No 1º ciclo da investigação, *Criação de condições e definição de problemas*, na 2ª fase, *Auscultação/diagnóstico da realidade e delimitação dos problemas*, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a cada uma das directoras de turma. A finalidade destas entrevistas consistia em compreender o processo de educação para a cidadania desenvolvido pelos dois conselhos de turma e conhecer qual o vocabulário mais utilizado pelos professores neste domínio. Ou seja, pretendíamos saber qual seria a melhor forma de abordar este tipo de questões com os restantes professores do conselho, que tipo de linguagem deveríamos utilizar. Na realidade, estas entrevistas tiveram, também, um intuito propedêutico: recolher informações que nos auxiliassem a elaborar de forma clara, coerente e contextualizada o questionário a aplicar a todos os professores dos dois conselhos que colaboraram na investigação.

Atendendo ao móbil que conduziu a realização destas entrevistas, podemos afirmar que estas foram exploratórias, na medida em que nos serviram para “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. [Tratou-se de uma forma] de abrir o espírito, de ouvir e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema e não de testar a validade nossos esquemas” (Quivy & Campenhoud, 1998, p. 70).

As entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas, para que nos fornecessem uma visão global da realidade, que conferissem validade e rigor à investigação e para que ficassem registados factos, aos quais mais tarde pudéssemos voltar para aprofundar. Segundo Marcelo (1991, p. 24), “a entrevista, sobretudo se é gravada, [...] oferece um registo de dados exactos que é possível voltar a ser examinado por outras pessoas e que não depende da memória do investigador no estudo”.

As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo que nos forneceu informações relevantes, quer para a construção do questionário, quer, mais tarde, na triangulação com os dados obtidos nestes últimos, para a elaboração do programa da Oficina de Formação.

No 3º ciclo da investigação, *Monitorização da mudança*, na 8ª fase, *Interrogando e acompanhando a inovação*, foram realizadas entrevistas em grupo. O motivo que fundamentou a opção por este tipo de entrevista foi o facto de esta se tratar de

“[...] uma técnica de recolha de dados qualitativa sumamente eficiente [que proporciona] alguns controlos de qualidade sobre a recolha de dados, já que os participantes tendem a proporcionar controlos e comprovações uns aos outros que suprimem as opiniões falsas [...] e é bastante fácil avaliar até que ponto há uma visão partilhada relativamente coerente entre os participantes.” (Flick, 2004, p.127)

Assim sendo, o recurso às entrevistas de grupo como fonte de recolha de dados permitiu-nos concretizar cabalmente os objectivos a que nos propúnhamos com a sua realização: a) permitiu a avaliação do impacto da investigação-acção na inovação dos discursos, pensamentos e práticas dos professores no âmbito da educação para a cidadania; b) contribuiu para continuar a promover a reflexão dos professores e fomentar neles a necessidade de prosseguirem com a investigação e mudança. Foi possível avaliar a coerência das respostas dadas pelos professores participantes e verificar se, de facto, as práticas adoptadas, as inovações ocorridas, as dificuldades sentidas eram comuns a todo o grupo ou se restringiam apenas a alguns docentes.

As entrevistas foram realizadas a professores participantes que ainda permaneciam na escola. Foram efectuadas duas sessões de entrevistas: 1) indagámos os professores sobre as mudanças operadas, sobre as principais dificuldades em promover essas mudanças (cf. Guião da entrevista, Anexo VIII); 2) levámos a transcrição da primeira entrevista e procurámos explorar algumas das afirmações dos professores relativas à educação para a cidadania (cf. Guião da entrevista, Anexo VIII).

Ambas as entrevistas foram áudio-gravadas, transcritas, enviadas aos professores para comentarem e foram submetidas a uma análise de conteúdo, de acordo com o quadro de categorias que elaborámos.

Questionários

Os questionários são, por definição, um instrumento de recolha de dados rigorosamente standardizado, tanto na forma de questionar como de ordenar as questões.

Não obstante o questionário estar frequentemente associado às técnicas de recolha de dados específicas da investigação quantitativa, ele pode constituir-se uma mais-valia nos estudos de natureza qualitativa, na medida em que, “[...] quando utilizado com outros procedimentos [como é o nosso caso] pode revelar-se de grande interesse de

complementar, contrastar, confirmar/infirmar informação recolhida por outras vias” (Alonso, 1998, p. 490).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), os objectivos de um questionário podem sintetizar-se em quatro propósitos: estimar grandezas “absolutas”, estimar grandezas “relativas”, descrever uma população ou um subgrupo, verificar hipóteses.

Neste trabalho de investigação-acção, a razão da utilização do questionário inscreve-se no terceiro propósito apresentado por Ghiglione e Matalon (2001), isto é, descrever uma população ou um subgrupo e conhecer as suas concepções sobre educação para a cidadania. O objectivo da aplicação deste questionário consistiu em: conhecer os conceitos de *Educação* e de *Cidadania* que os professores participantes possuíam; saber como é que os professores concebiam a educação para a cidadania no *design* curricular do Ensino Básico; compreender como é que os professores trabalhavam, na prática, a educação para a cidadania; conhecer as dificuldades sentidas por estes quando educavam para a cidadania; fazer um levantamento dos temas para trabalhar na formação subsequente.

Um questionário rigoroso e eficaz na recolha dos dados deve ter uma redacção clara, precisa, que não suscite qualquer tipo de ambiguidade ou dúvida a quem o responde. Segundo Ghiglione e Matalon, (2001, p. 108),

“[...] o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas. A construção e formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento do questionário. Não podemos deixar certos pontos imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos.”

Tendo em consideração a exigência de clareza que a estrutura de um questionário pressupõe, e numa tentativa de sistematizar o nosso pensamento sobre as temáticas a abordar, elaborámos uma matriz, que se organiza em sete dimensões de análise e 21 sub-dimensões, que, por sua vez, orientam a construção dos itens do questionário (cf. Anexo III):

1. Finalidades da educação para a cidadania.
 - 1.1. Finalidade endoutrinadora;
 - 1.2. Finalidade personalizadora;
 - 1.3. Finalidade socializadora;
 - 1.4. Finalidade transformadora/reconstrução social.

2. Intencionalidade na educação para a cidadania.
 - 2.1. Organização intencional específica e clara através de decisões estratégicas – actividades sistemáticas planificadas e avaliadas;
 - 2.2. Organização pontual, através de actividades relacionadas com festividades, acontecimentos, semanas culturais;
 - 2.3. Organização espontânea e aberta através de decisões emergentes da prática quotidiana.
3. Abordagens utilizadas na educação para a cidadania.
 - 3.1. Abordagem disciplinar;
 - 3.2. Abordagem interdisciplinar;
 - 3.3. Abordagem transdisciplinar.
4. Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania.
 - 4.1. Protagonismo dos professores;
 - 4.2. Participação dos alunos na organização e desenvolvimento;
 - 4.3. Participação dos pais e outros parceiros sociais.
5. Formas de trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania.
 - 5.1. Trabalho individual de cada professor;
 - 5.2. Trabalho de grupo de alguns professores em projectos específicos;
 - 5.3. Trabalho colaborativo no âmbito do Projecto Curricular de Turma.
6. Estratégias utilizadas na educação para a cidadania.
 - 6.1. Estratégias de exploração-reconstrutivas;
 - 6.2. Estratégias informativo-instrutivas.
7. Avaliação.
 - 7.1. Avaliação de competências de cidadania de forma sistemática, contínua, com a participação dos alunos;
 - 7.2. Avaliação ocasional, não sistemática e directiva.
8. Sugestões de temas para a formação.

Quanto à forma do questionário, as questões que o constituem podem ser categorizadas em dois tipos: *questões abertas*, às quais o inquirido responde utilizando o seu vocabulário, descrevendo pormenores, fazendo comentários; *questões fechadas*, apresentando-se ao inquirido uma lista preestabelecida de respostas possíveis, de entre as quais se pede que indique a que melhor expressa a sua concepção, prática e/ou atitude.

O questionário (cf. Anexo III) estruturou-se em três partes. A primeira é constituída por perguntas fechadas que se apresentavam sob a forma de afirmações sobre as concepções e práticas curriculares dos professores no âmbito da cidadania. Utilizando a escala de Likert, os professores tinham de indicar as frases que expressavam ou não a sua realidade conceptual e a sua prática educativa. A segunda parte é composta por perguntas abertas para que os professores indicassem as disciplinas que leccionavam e a forma como organizavam e planificavam a educação para a cidadania. A terceira parte contém apenas uma questão aberta, que se refere à sugestão de temáticas para trabalhar na oficina de formação.

Elaborada uma primeira versão do questionário, este foi submetido a um processo de testagem e validação. Neste processo participaram as professoras orientadoras científicas do projecto de doutoramento, que analisaram, comentaram e fizeram sugestões de alteração, de acordo com os objectivos e a matriz do questionário. Ainda nesta fase, o questionário foi analisado e comentado por sete especialistas académicos em educação e em currículo, e aplicado aos membros do Conselho Executivo da escola participante a professores do 3º ciclo do Ensino Básico de outra escola, que também sugeriram alterações.

Após este período de testagem e validação, e tendo em consideração os comentários e as sugestões que daí resultaram, o questionário foi reformulado e aplicado aos professores participantes neste projecto de investigação-acção.

Os dados dos questionários foram tratados numa base de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Os resultados desta fase foram apresentados aos professores, que os discutiram e comentaram. Esta apresentação foi elaborada de acordo com a matriz do questionário, porque no momento em que foi realizada, ainda não estava completamente definido o sistema categorial de que actualmente dispomos.

A realização do questionário e o tratamento dos seus dados revelaram-se procedimentos importantes para o processo investigativo, na medida em que nos apoiaram na organização e sistematização do sistema de categorias de análise e na elaboração do plano de formação a desenvolver nas etapas seguintes, nomeadamente na construção do programa contextualizado da acção de formação, em modalidade de oficina.

Com base na análise, interpretação e reflexão dos resultados obtidos no questionário, foi construído o quadro de categorias que serve de espinha dorsal à análise de conteúdo dos dados gerados nas fases de investigação subseqüentes.

No final da Oficina de Formação, com o objectivo de aferir os conhecimentos e o impacto produzido por esta nas concepções e práticas dos professores participantes, foi realizado um segundo questionário. O seu formato manteve-se idêntico ao do primeiro questionário, embora fossem introduzidas alterações na terceira parte, em que se perguntou aos professores quais as mudanças nas práticas educativas decorrentes da Oficina de Formação e quais os temas que gostariam de trabalhar ou aprofundar numa futura oficina sobre educação para a cidadania.

Diários

Num processo de investigação desta natureza, que se desenvolve em ciclos contínuos de planificação/acção/observação e reflexão, os diários desempenham um papel muito especial na recolha dos dados. Cada ciclo ou fase de investigação-acção exige do investigador um processo contínuo de recolha, análise e interpretação dos dados que promova o desenvolvimento de um novo ciclo e a inovação das práticas. O diário é um documento que serve para descrever, interpretar, reflectir e avaliar os acontecimentos que ocorrem diariamente na investigação. Ao narrar os factos que vão ocorrendo, o investigador reflecte sobre o processo de investigação, criando, assim, condições para redefinir estratégias de acção e pontos de mudança.

Atendendo às características reflexivas e avaliadoras dos diários, considerámos que seria importante realizar diários da Oficina de Formação, na medida em que, ao redigi-los, seríamos forçados a analisar e reflectir sobre a nossa planificação e acção enquanto investigadores e sobre a acção dos professores participantes. Este processo analítico e reflexivo continuado permitiu-nos uma avaliação formativa e iluminativa, reguladora do processo de formação.

Cruzando o conjunto de ideias, sentimentos, crenças e valores, que a narração dos diários envolve, com as fichas de avaliação diária das oficinas de formação produzidas pelos professores participantes, foi-nos possível repensar algumas das competências a desenvolver na acção de formação, reconceptualizar conceitos e procurar estratégias de acção mais adequadas e contextualizadas às suas necessidades e às dificuldades que eles sentiam no desenvolvimento e na inovação das suas práticas educativas.

Notas de Campo

Tendo em consideração que a investigação-acção é, na sua essência, uma investigação naturalista, as notas de campo constituem uma ferramenta científica valiosa na recolha dos dados.

De acordo com Latorre (2004, p. 58),

“O ponto forte das notas de campo é a sua abertura. Ao não estar estruturadas, a sua flexibilidade permite ao investigador abrir-se ao imprevisto e ao inesperado. [...] O investigador vê as coisas como aparecem perante si, sem mediação ou focalização prévia.”

As notas de campo foram utilizadas nos momentos em que assistimos às reuniões dos conselhos de turma. Aqui pretendíamos obter informações que tornassem possível conhecer “por dentro” o tipo de turma que os professores tinham, a sua concepção de educação e de cidadania, o tipo de competências que privilegiavam, a forma como organizavam o seu trabalho, as articulações realizadas, as preocupações e dificuldades sentidas, etc. Toda esta informação serviria para cruzar dados obtidos a partir de outros instrumentos de recolha, como as entrevistas e os questionários.

A triangulação dos dados fornecidos por estas fontes permitiu-nos planificar as fases subsequentes, de modo a que fossem consentâneas com os reais interesses e necessidades dos professores na promoção da ética da responsabilidade na educação para a cidadania.

Análise Documental

Este foi um procedimento transversal a todo o processo de investigação-acção. Em cada fase da investigação foram sendo analisados documentos considerados importantes para o seu bom desenvolvimento. Numa fase inicial, foram objecto de análise o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno. Os objectivos desta análise consistiam em compreender como é que a escola, em termos gerais, concebia e desenvolvia a educação para a cidadania. Assim, orientámos este processo analítico através de dimensões de análise que, mais tarde, se foram esmiuçando e especificando, tais como: as finalidades da educação para a cidadania, a intencionalidade no desenvolvimento desta, o tipo de abordagem utilizada, as formas de trabalho docente.

Esta análise forneceu-nos também pistas de investigação que nos ajudaram a sistematizar o quadro de categorias.

No decorrer do processo, foram também analisados os Projectos Curriculares dos dois conselhos de turma, assim como os documentos produzidos na Oficina de Formação e os relatórios de avaliação final desta.

5.3.4. Quadro de análise de dados

A análise dos dados é uma tarefa complexa, que requer da parte do investigador um trabalho minucioso, rigoroso, criativo e lhe exige

“[...] atitudes e qualidades de [...] intuição, sensibilidade teórica e “olfacto de detective” para ser capaz de transcender a sua própria perspectiva, de forma a poder conhecer as perspectivas dos sujeitos objecto de estudo, é preciso um grande esforço de sistematização e de utilização de metodologias de análise que permitem transpor os enfoques meramente intuitivo-artísticos, oferecendo consistência e rigor ao processo analítico.” (Alonso, 1998, p. 497)

A complexidade da análise dos dados revela-se superior num estudo em se opta por uma abordagem de cariz qualitativo e naturalista. Este tipo de metodologia recorre, normalmente, a um elevado número de instrumentos e técnicas de recolha de informação, do qual resulta um volume de dados bastante extenso, com grande riqueza conceptual e diversidade de sentidos.

Por outro lado, neste tipo de estudos, a análise de dados não é um procedimento metodológico independente e que ocorra no final da investigação, na fase da redacção do relatório. Trata-se de um processo que começa nos primeiros passos de planificação e deliberação da recolha de dados e que acompanha todo o percurso de investigação. Na investigação-acção, esta omnipresença analítica manifesta-se com maior intensidade, através de uma análise comparativa e reflexiva constante e continuada, de maneira a informar as decisões que é necessário tomar nos diferentes ciclos e etapas que a consubstanciam.

Atendendo à complexidade deste processo e à quantidade de dados gerados ao longo do mesmo, considerámos que seria pertinente proceder à análise de conteúdo através de um sistema categorial. Este é essencial para a investigação, na medida em

que permite reduzir e sistematizar a informação, outorgar uma base de orientação e de sentido à multiplicidade de dados recolhidos, de modo a constituir, a partir deles, um *corpus* de saber inteligível sobre a cidadania como projecto educativo. De igual forma, o sistema categorial possibilita-nos o desenvolvimento de processos meta-reflexivos sobre a interpretação dos dados que são recolhidos, favorecendo a reconceptualização das questões em estudo e a redefinição dos planos de acção.

A construção do quadro categorial desenvolveu-se através de um processo de mediação entre os temas e os problemas que impulsionaram o desenvolvimento desta investigação – categorias *a priori* – e as questões que foram emergindo com o desenrolar da investigação – categorias *a posteriori*.

A organização do sistema de categorias obedeceu aos cinco critérios que Bardin (2000, p. 120) considera fundamentais na construção de um bom processo de categorização: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade⁴⁸.

O quadro de categorias que estrutura a análise de conteúdo deste projecto de investigação organiza-se, como pode verificar-se no Quadro II a seguir representado, em cinco dimensões, que se correspondem com as finalidades que nortearam este estudo. Na verdade, as cinco dimensões foram estabelecidas *a priori*, uma vez que decorreram dos pressupostos que nos levaram a realizar este estudo e do quadro conceptual que construímos no início do processo de investigação.

As cinco dimensões especificam-se em 11 categorias, que representam o mapa conceptual e de significação da informação recolhida através dos diversos procedimentos metodológicos.

⁴⁸ Sumariamente, apresentamos a definição que Bardin (2000) apresenta para cada uma das cinco características das categorias: exclusão mútua – condição que estipula que cada elemento não cabe em mais do que uma categoria. As categorias devem ser constituídas de tal maneira que um elemento não possa ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazer com que seja classificado em duas ou mais categorias; homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise; pertinência – uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, quando pertence a um quadro teórico definido; objectividade e fidelidade – as diferentes partes de um mesmo material, quando se aplica à mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Quadro II – Sistema de Categorias

DIMENSÕES	CATEGORIAS
FINALIDADES DA E.P.C.	Instrutiva-cívica
	Ética da responsabilidade
INTENCIONALIDADE	Espontânea
	Planificada
ABORDAGEM CURRICULAR	Integrada
	Espartilhada
ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO	Estratégias de ensino
	Avaliação
	Trabalho docente
FORMAÇÃO PELA I-A	Inovação/mudança
	Construção do conhecimento

Apresentado o quadro de categorias que serve de espinha dorsal a este projecto de investigação-acção colaborativa, importa descrever e explicitar cada uma das suas dimensões, de modo a tornar inteligíveis e compreensíveis os sentidos e significados atribuídos a cada vértebra deste sistema categorial.

Relativamente à dimensão *finalidades da educação para a cidadania*, pretende-se conhecer como é que os professores concebem este processo educativo, se como um meio de promover a instrução de regras e direitos cívicos ou como um meio de promover uma cidadania activa e responsável. Neste sentido, subdividimos estas finalidades em duas categorias: instrutiva-cívica e ética da responsabilidade.

O objectivo da primeira categoria, *instrutiva-cívica*, representa uma visão de educação para a cidadania como um processo de reprodução social, que visa a endoutrinação dos jovens, a criação de *poços de virtudes*⁴⁹ (Kohlberg 1981, 1987) ou de jovens santinhos⁵⁰ (Lourenço, 1998), através da inculcação e instrução de atitudes,

⁴⁹ Kohlberg desenvolveu estudos na área da Psicologia, mais especificamente sobre o Desenvolvimento Moral, e critica o movimento da Formação de Carácter, que ocorreu nos E.U.A. nos inícios do século XX. Segundo o autor (1981, 1987), este movimento concebia a formação moral como uma educação para o poço de virtudes, uma vez que atribuía mais ênfase aos comportamentos dos jovens do que ao seu desenvolvimento moral autónomo. Na base deste movimento está, portanto, segundo o autor, a preocupação em treinar condutas e em doutrinar os indivíduos de acordo com as regras e os valores fulcrais para uma sociedade perfeita, isto é, em formar cidadãos “bem comportados”.

⁵⁰ Na mesma linha de Kohlberg, o professor Orlando Lourenço (1998), que tem desenvolvido investigação nas áreas do desenvolvimento cognitivo, moral e pró-social, segundo a perspectiva desenvolvimentista de Piaget e Kohlberg, considera a educação de carácter como um processo de inculcação de valores e normas sociais, que está mais interessado em que a criança seja um modelo de virtudes, do que em promover o desenvolvimento do seu raciocínio moral.

regras cívicas e convenções sociais e do treino de competências consideradas essenciais para uma boa integração na sociedade.

Em contraponto, a *ética da responsabilidade* engloba as posições que expressam a educação para a cidadania como um processo que se fundamenta no valor da responsabilidade e que visa preparar os alunos para serem membros activos, responsáveis e críticos na sua sociedade, capazes de resolver os problemas com base no diálogo e no estabelecimento de consensos. Nesta categoria, a responsabilidade é concebida, quer no sentido que abordámos no enquadramento teórico, de a *pessoa* responder pelas suas acções perante o outro, quer perante o outro frágil e vulnerável no presente, quer numa dimensão prospectiva, no sentido em que o eu pondera sobre as possíveis consequências da sua acção e tenta evitar que esta coloque em causa a vida no futuro. Assim, o processo de educação para a cidadania, assente na ética da responsabilidade, desenvolve-se pela promoção da educação para valores, consubstanciada no desenvolvimento do raciocínio e inferência morais, do espírito crítico, e assenta na concepção do cidadão como pessoa comunitária⁵¹, que se constrói na relação intersubjectiva, mediada por valores como a autonomia, a responsabilidade e a justiça.

A dimensão *abordagem curricular* tem como objectivo compreender como é que os professores concebem e desenvolvem, na prática, a educação para a cidadania, se através de uma abordagem *integrada* ou *espartilhada*.

Assim, estruturámos esta dimensão em duas categorias: abordagem curricular integrada e abordagem curricular espartilhada.

No primeiro tipo – *abordagem integrada* –, a educação para a cidadania é concebida como eixo estruturante do currículo, pelo que este processo educativo deve ser desenvolvido transversalmente no currículo, através de um trabalho colaborativo dos professores que planificam e desenvolvem competências-chave e actividades integradoras, nas quais todas as áreas disciplinares e não disciplinares participam.

O segundo tipo – *abordagem espartilhada* – defende que a educação para a cidadania deve ser desenvolvida de forma estanque e isolada em cada disciplina,

⁵¹ Entenda-se por “pessoa comunitária” a pessoa que se desenvolve a partir da interacção que estabelece com o outro e através da sua participação activa na sociedade. Neste sentido, a comunidade deve ser entendida como um meio de realização da pessoa, como o espaço em que, pela relação intersubjectiva, ela constrói a sua identidade, que resulta sempre de um processo de mediação entre o individual e o social. Assim, a cidadania deve ser perspectivada como um meio que contribui para o progressivo desenvolvimento autónomo e responsável da pessoa.

assumindo particular relevo na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

A dimensão *intencionalidade* reporta-se à nossa necessidade de entender se os professores promovem a educação para a cidadania de forma planificada e estruturada ao longo do currículo, ou se o fazem espontaneamente, quando ocorre algum problema ou conflito na sala de aula e/ou para comemorar alguma festividade.

Entenda-se a categoria *planificada* como a forma de desenhar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem para a cidadania, explicitando de maneira intencional o desenvolvimento de conteúdos, competências e atitudes que favoreçam a formação pessoal e social dos alunos. A categoria *espontânea* refere-se a todo o processo de ensino-aprendizagem para a cidadania não planificado que emerge das situações/problema do quotidiano escolar ou que faz parte do que se designa como currículo oculto.

A dimensão *organização do processo de ensino* tem como finalidade compreender como é que os professores estruturam o processo de ensino-aprendizagem em cidadania, nomeadamente que tipo de estratégias de ensino utilizam, o tipo de avaliação que realizam e como é que os professores trabalham para promover a educação para a cidadania. Com efeito, organizámos esta dimensão em três categorias: estratégias de ensino, avaliação e trabalho docente.

Com a categoria *estratégias de ensino*, pretendemos compreender como é que os professores promovem a educação para a cidadania: se o fazem através de estratégias informativa-instrutivas, que privilegiam a transmissão directa e o treino de competências; ou através de estratégias de exploração-reconstrutiva, que enfatizam o desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

A categoria *avaliação* ajuda-nos a entender se os professores realizam com os alunos uma avaliação contínua e sistemática da educação para a cidadania, e fazem desta um processo educativo integrado e intencionalmente planificado; ou se apenas avaliam o ensino-aprendizagem da cidadania de forma ocasional, o que evidencia que desenvolvem este processo educativo de forma espontânea, sem planificação.

A categoria *trabalho docente* permite-nos sistematizar e compreender como é que os professores se organizam para planificar a educação para a cidadania: se o fazem individualmente, ou se trabalham colaborativamente com os colegas do conselho de turma ou dos respectivos departamentos disciplinares.

A dimensão **formação pela investigação-acção** tem como objectivo sistematizar e compreender como é que a investigação-acção promove a formação contínua dos professores. Assim, estruturámos este processo hermenêutico em duas categorias: a inovação/mudança promovida pela investigação e a construção de conhecimento dela resultante.

Através da categoria *inovação/mudança*, pretendemos analisar e compreender a que nível(eis) a investigação-acção impulsionou a mudança: nas práticas, no discurso, na resolução dos problemas e na transformação do contexto social ou no diálogo articulado entre todos estes domínios.

Atendendo a que a produção de inovação/mudança no sistema educativo implica *construção do conhecimento*, importa também entender como é que este conhecimento se constrói através da investigação, do trabalho colaborativo e da experiência desenvolvida na formação que acompanhou o processo investigativo.

Importa ressaltar que, apesar de este sistema categorial constituir a espinha dorsal de todo o processo interpretativo desenvolvido neste estudo, a redacção do relatório de investigação não segue a sequência linear do quadro de categorias. Todo o discurso do relatório assenta no diálogo que se foi estabelecendo entre as diferentes categorias e expressa a articulação intrínseca que se gerou entre cada uma delas. Verifica-se uma excepção, evidenciada nas fases dedicadas à interpretação dos dados dos questionários, 3ª e 7ª fase; pois a sua natureza mais quantitativa pressupõe que, na sua análise, se utilize uma linguagem mais descritiva, o que, conseqüentemente, nos permitiu seguir de perto a sequência do sistema de categorias apresentado.

5.4. Relatório de Investigação – entre o processo e os resultados

A investigação-acção colaborativa desenvolve-se num contínuo processo em espiral em que cada momento do trabalho investigativo se constitui como um importante espaço de (re)construção do conhecimento sobre a realidade em análise, permitindo ao investigador principal a redefinição de planos de acção contextualizados e significativos para esta realidade e potenciadores mudança e inovação das práticas educativas de toda a comunidade reflexiva.

No *relatório de investigação – entre o processo e os resultados* apresentámos toda a dinâmica de investigação-acção colaborativa que foi desenvolvida com os professores participantes, o modo como se urdiu e teceu os diferentes fios – dados obtidos, interpretações realizadas, as acções desenvolvidas e as meta-reflexões produzidas – que estiveram na base de uma nova teia de conhecimentos praxeológicos, de mudanças e inovações na *praxis* da educação para a cidadania de toda a comunidade reflexiva.

1º Ciclo: Criação de condições e definição de problemas

Tendo em conta as orientações teóricas e metodológicas que sustentam este projecto de investigação-acção, as actividades desenvolvidas numa primeira fase direccionaram-se para a *criação conjunta de condições prévias para iniciar o processo de inovação*, tendo em vista a) a clarificação de valores, princípios, metas e expectativas; b) a negociação e estabelecimento de compromissos (investigadora direcção, professores participantes, pais...); c) a definição de funções (investigadora principal, equipa dinamizadora); e d) a determinação da dinâmica organizativa (reuniões, horários, espaços). Numa segunda fase, procedeu-se à *auscultação/diagnóstico da realidade* e à *delimitação dos problemas* da realidade educativa dos dois conselhos de turma que integram o estudo, através da realização de entrevistas aos respectivos directores de turma. O trabalho desenvolvido na terceira fase teve como finalidade a *procura das concepções sobre cidadania*; neste sentido, foi aplicado um questionário aos professores dos dois conselhos de turma que participam no projecto de investigação.

1ª fase – Entrada na escola, negociação e definição do projecto

Para o desenvolvimento desta fase, em que se pretendia, a partir de um esboço inicial, definir o projecto de investigação-acção, foram tidos em consideração os

seguintes referentes: a) o contexto educativo e curricular português dos finais do século XX e inícios do século XXI; b) o quadro teórico dos Capítulos I, II, III e IV e c) a análise do Projecto Educativo da Escola.

A actual conjuntura social, política e axiológica – uma sociedade democrática, aberta, axiologicamente plural, mas em que o homem tende a demitir-se do seu papel de cidadão livre e responsável – exigiu que se repensasse a função da educação, da escola, o sentido e o lugar da cidadania no processo educativo.

A educação para a cidadania assume, desde finais do século XX, uma presença explícita no currículo português. Cumulativamente a este carácter explícito da cidadania no currículo, assiste-se a outra inovação: verifica-se que a tradicional associação da educação para a cidadania a uma dimensão político-social, desenvolvida a partir do ensino dos direitos e deveres do homem em sociedade, não é suficiente para formar o cidadão livre, responsável, crítico e reflexivo do século XXI.

O conceito de cidadania que os documentos educativos preconizam é o que no Capítulo III designámos como sendo uma cidadania ético-moral, que postula a defesa da responsabilidade como o valor chave no desenvolvimento da “pessoa” enquanto “cidadão activo”. Esta visão pressupõe, como analisámos nos Capítulos III e IV, uma nova perspectiva sobre a educação e sobre o currículo.

A “cidadania activa” tornou-se uma das competências-chave da educação. O objectivo de formar a “pessoa” enquanto cidadão activo pretende promover o reconhecimento da pessoa como membro de uma determinada comunidade e com responsabilidade nesta. Para isso, o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento da consciência moral autónoma do aluno, que lhe permita conhecer e reflectir criticamente sobre os princípios éticos que consubstanciam os seus direitos e deveres em comunidade.

Neste sentido, o cumprimento da aspiração de “uma escola cidadã” e o desenvolvimento da “cidadania activa” a ela associada, como competência transversal da educação, exige da parte do professor uma nova forma de se posicionar face à escola e ao currículo, sendo que o cumprimento desse dever implicará que se torne um “investigador crítico” das suas práticas, tal como tem sido defendido por vários autores, no seguimento das perspectivas de Stenhouse (1991), Carr e Kemmis (1988) e Alonso (1998, 2002).

Tendo em consideração este conjunto de pressupostos educacionais e curriculares suscitados pela afirmação da “cidadania activa” como competência-chave do processo

educativo português, e reconhecendo que, numa fase inicial, o desenvolvimento de uma escola cidadã e a adopção de uma atitude crítica face ao currículo podem colocar algumas dúvidas e dificuldades na sua concepção e operacionalização nas escolas, organizámos um projecto de investigação-acção colaborativa, no âmbito desta problemática.

Neste projecto, pretendíamos compreender como é que os professores concebiam e desenvolviam a cidadania enquanto projecto educacional e as principais necessidades e dificuldades sentidas neste domínio. Era também objecto deste trabalho de investigação criar condições para que os professores trabalhassem e reflectissem sobre as suas práticas de forma colaborativa, com a finalidade de as transformar, no sentido de tornar a educação para a cidadania uma realidade efectiva e transversal a todo o currículo escolar. Para além disso, pretendíamos ainda, através do processo de investigação-acção colaborativa, contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Elaborado um primeiro esboço do projecto de investigação, contactámos a Escola Básica Integrada que colaborou neste estudo e, na sequência deste contacto, reunimos com o Conselho Executivo, que desde logo demonstrou disponibilidade e interesse em participar. Segundo o presidente deste órgão executivo, a participação da escola nesta investigação constituía uma mais-valia para a mesma, na medida em que contribuiria para a inovação de concepções, discursos, mentalidades e práticas, o que seria relevante não só no âmbito da cidadania, mas em todo o processo educativo.

Adoptando uma postura democrática, de abertura e de diálogo, o presidente do Conselho Executivo considerou adequado que a proposta de investigação fosse por nós apresentada e discutida no Conselho Pedagógico da escola. Este órgão, para além de reunir os representantes de todos os níveis de ensino e áreas disciplinares, integra também o presidente da Associação de Pais e o representante dos auxiliares de educação, o que permitiu que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento do projecto.

O Conselho Pedagógico considerou este projecto pertinente para a escola e aprovou-o; a presidente da Associação de Pais sugeriu a possibilidade de os encarregados de educação participarem no mesmo. Apesar de considerarmos uma sugestão adequada, na medida em que os encarregados de educação e a escola são

parceiros educativos e há todo o interesse em que partilhem as mesmas perspectivas sobre o tema, não nos foi possível contemplá-la no desenvolvimento da investigação.⁵²

Ao presidente do Conselho Executivo e aos membros do Conselho Pedagógico foi pedido que nos auxiliassem na escolha dos dois conselhos de turma a integrar o projecto de investigação. Uma vez seleccionados, foi agendada uma reunião com todos os professores destes conselhos com o objectivo de lhes apresentar o projecto de investigação. Cumprindo os princípios éticos inerentes a um projecto de investigação-acção, nomeadamente o princípio da liberdade, do consentimento informado e do *empowerment*, informámos os professores detalhadamente sobre a natureza do projecto, dando espaço para que estes manifestassem as suas interrogações, expectativas e motivações para colaborarem no mesmo. Nesta primeira reunião, pretendíamos que os professores, para além de conhecerem o projecto de investigação, começassem a identificar-se e a envolver-se com ele. Do mesmo modo, criámos condições para que, desde o início, se estabelecesse entre a investigadora principal e os professores participantes uma relação de empatia, abertura e confiança, condição fundamental para iniciar um processo de investigação-acção colaborativa.

Ao contrário do que se previa, nem todos os professores dos dois conselhos de turma aceitaram participar no projecto de investigação. Durante a reunião, eles demonstraram que, de certa forma, se sentiam “pressionados” pelos órgãos da escola para participarem no projecto. Perante esta situação, considerámos pertinente dar aos professores o poder de escolha. Esta nossa tomada de decisão teve por base, não só o princípio ético da liberdade inerente a todo e qualquer processo investigativo, mas também o facto de entendermos que um processo de investigação-acção colaborativa exige aos professores um grau de exigência e nível de reflexão crítica nas e sobre as suas práticas, que poderia ficar comprometido caso eles participassem contrariados no projecto.

Como referimos anteriormente, no Capítulo IV e no percurso metodológico, a investigação-acção colaborativa é um processo que promove a reflexão e o confronto entre as teorias, as práticas e os valores dos professores e que os prepara para a inovação/mudança. Esta mudança

⁵² Este trabalho faz parte do nosso projecto de doutoramento, e, como é do conhecimento comum, os doutoramentos têm algumas limitações temporais que impedem a realização de estudos muito vastos. Alargar o trabalho a mais um público – encarregados de educação –, implicaria uma disponibilidade de tempo de que não dispúnhamos.

“[...] não se limita apenas a um processo cognitivo [...]. Os professores, que são investigadores reflexivos, têm que reconhecer que a investigação levantará [...] questões de mudanças e envolve uma confrontação de inconsistências dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso.” (Day, 2001, p. 75)

Trata-se, na verdade, de um desafio ao qual é difícil responder quando se está a trabalhar contrariado. Para além disso, sabemos também que, muitas vezes, este desafio da confrontação e da mudança é perspectivado pelos professores como um constrangimento ou ameaça. No nosso entender, foi sob o ponto de vista do constrangimento, e não do desafio, que alguns professores fundamentaram a sua não participação no projecto de investigação.

Não obstante estarmos convictos de que o constrangimento dos professores face à inovação/mudança possa ser um forte motivo para a sua recusa de participação neste estudo, a verdade é que este não foi o argumento explicitado por eles. Os professores alegaram, como justificação de não participação, o facto de este tipo de metodologia ser muito morosa e de, em função disso e do excesso de trabalho burocrático que a escola actualmente exige, não disporem de tempo para o realizar. Este argumento é válido e é, conjuntamente com o constrangimento, uma das principais causas da não participação dos professores neste género de projectos de investigação.

Identificados os professores que livremente se disponibilizaram para colaborar na investigação, foi estabelecido com a escola e com os professores um protocolo de investigação (cf. Anexo I), no qual se estipularam os direitos e deveres de todos os intervenientes no estudo.

Este primeiro encontro foi importante não só para dar a conhecer aos professores o projecto de investigação-acção e resolver as formalidades a este inerentes, mas também para se discutir um pouco sobre educação para a cidadania. Desta reunião surgiram importantes pistas, a serem exploradas nas etapas seguintes da investigação.

Estabelecido um primeiro contacto com os professores, importava conhecer ao pormenor o Projecto Educativo da Escola (PEE). A análise deste documento, que tem um “[...] carácter globalizador e multidimensional, [que] abrange todos os domínios de vida da escola” (PEE, 2000, p. 67), permitiu-nos delinear a carta de identidade da instituição escolar, compreender os princípios orientadores do processo educativo da escola, nomeadamente como é que a comunidade educativa conceptualizava e geria o desenvolvimento da educação para a cidadania. A leitura e análise do PEE

possibilitaram-nos, também, contextualizar e entender alguns conceitos e questões apresentados pelos professores na primeira reunião.

A análise do PEE foi elaborada com base nas questões e finalidades do estudo, uma vez que não dispúnhamos de sistema categorial fechado e totalmente elaborado *a priori*. Não obstante a ausência de um quadro de categorias totalmente definido, a análise documental organizou-se em torno de quatro ideias-chave (finalidades da educação para a cidadania, intencionalidade, abordagem curricular, organização do processo de ensino-aprendizagem), que, mais tarde, constituíram quatro das cinco dimensões do sistema categorial de análise.

Numa primeira análise do PEE é, desde logo, possível verificar que existe uma preocupação explícita em educar para a cidadania. Esta evidencia-se nos quatro primeiros princípios em que este documento se organiza: *educar para o futuro, educar para a saúde, educar para a cidadania e desenvolvimento integral das capacidades pessoais*. Na nossa perspectiva, é possível subentender, em cada um destes princípios, preocupações e finalidades educativas que visam a formação do cidadão na sua globalidade.

Como referimos no enquadramento teórico, nomeadamente nos Capítulos II e III, a cidadania não é um apêndice da formação da personalização, mas é constitutiva deste processo. O cidadão é a expressão efectiva da pessoa como unicidade dinâmica do eu, na sua dimensão singular e na sua dimensão comunitária. Assim sendo, entendemos que aqueles quatro princípios do PEE, vão ao encontro desta concepção de cidadania. No que se refere à educação para o futuro, o PEE a perspectiva como:

“[...] a formação de cidadãos livres, conscientes dos seus direitos e deveres e intervenientes na sociedade em que se inserem. Assim, a Escola Básica Integrada [...] irá, nos próximos três anos, privilegiar a formação dos seus alunos em cinco campos principais: na vertente da formação profissional; na utilização das novas tecnologias da informação; na protecção e conservação do ambiente; na educação para a protecção civil; na defesa do consumidor.”
(PEE, 2000, p. 4-5)

Tendo em consideração a posição que defendemos, da cidadania como elemento constitutivo da “pessoa”, entendemos que este princípio “educar para o futuro” manifesta a preocupação de educar para a cidadania privilegiando a relação formativa e dialéctica entre o eu singular e o eu comunitário dos alunos.

Identificamos a possibilidade desta relação dialéctica quando, no referido documento, a escola assume que pretende desenvolver cidadãos autónomos, conscientes e responsáveis, que são capazes de exercer uma determinada profissão, dominar as novas tecnologias de informação, que lhes permitem conhecer e interagir com o mundo global, e intervir na sua sociedade tanto solidariamente como ambientalmente.

Na realidade, estamos perante um processo integrado de interacções que, no seu conjunto, contribuem para o desenvolvimento do “cidadão activo” do século XXI, que caracterizamos no Capítulo III: ao promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos enquanto cidadãos, a escola está a promover o desenvolvimento da formação pessoal dos alunos na sua dimensão singular, mas está, também, a criar condições para a formação de pessoas mais solidárias e preocupadas com o ambiente e com o desenvolvimento sustentável; ao favorecer a formação profissional, a escola está não só a proporcionar a possibilidade de integração social, mas está, também, a garantir a realização pessoal dos alunos.

Os princípios orientadores “educar para a saúde” e “desenvolvimento integral das capacidades pessoais”, não obstante enfatizarem a dimensão singular da pessoa, são também, no nosso entender, importantes indicadores da preocupação da escola em educar para a cidadania. Para ser bom cidadão, o homem necessita de um bom nível de desenvolvimento pessoal, que implica necessariamente o conhecimento de cuidados de saúde e o desenvolvimento de capacidades pessoais como a auto-estima e o auto-conhecimento, assim como os valores da autonomia, responsabilidade e justiça. Quem não se estima ou conhece tem dificuldade em reconhecer o outro e, conseqüentemente, tem dificuldade de relacionar-se com ele. O auto-conhecimento exige desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e justiça, pois sem autonomia o homem permanece egocêntrico e, como tal, terá dificuldade em reconhecer e compreender os outros, em responder às suas necessidades e solicitações e em considerá-los iguais a si próprio, com os mesmos direitos e os mesmos deveres.

A ênfase que a escola atribui à formação do cidadão como unicidade dinâmica do eu singular com o eu comunitário pode, segundo o nosso ponto de vista, ser subentendida nos “valores pessoais” que o PEE define como estruturantes do processo educativo da escola. Este documento estabelece como “valores pessoais” a desenvolver:

“- Tomada de consciência de si próprio, como pessoa única, com direitos e deveres.

- Desenvolvimento harmonioso de várias capacidades e aptidões: querer, optar, participar, criar, respeitar, colaborar, comunicar, partilhar, ser livre e responsável.
- Desenvolvimento da capacidade de gerir e resolver situações problemáticas.
- Desenvolvimento da habilidade de saber lidar com as perdas e frustrações.” (PEE, 2000, p. 10)

Todos estes “valores pessoais” enfatizam o auto-conhecimento, o auto-domínio, a autonomia moral para lidar com perdas e frustrações e para resolver situações problemáticas como meio de promoção do pleno desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A resolução das situações problemáticas exige um conhecimento intrínseco da realidade social e do meio em que os alunos se inserem; daqui decorre também a pertinência e a ênfase do oitavo princípio orientador do PEE – “educar para a integração no meio” – no âmbito da educação para a cidadania. O cidadão só pode construir uma sólida identidade e ser activo e participativo no seu meio se conhece as características da sua sociedade, se conhece o património natural e cultural em que vive.

Não obstante reconhecermos a importância dos “valores pessoais” enunciados pelo PEE para a compreensão da sua filosofia educativa, importa destacar que, nesta apresentação, não existe uma distinção clara entre atitudes e valores. Os “valores pessoais” são definidos sob a forma de atitudes e competências. Exemplificando, a definição menciona que é importante desenvolver *o querer, o optar e o ser livre*, mas entendemos que querer e optar são manifestações de atitudes de liberdade. Atendendo a esta imprecisão conceptual, consideramos que a distinção entre atitudes e valores será um ponto importante a clarificar e debater com os professores no desenvolvimento do projecto de investigação-acção.

O facto de interpretarmos que a forma como o PEE enuncia estes princípios e valores indicia que a escola concebe o desenvolvimento da educação para a cidadania de forma integrada e promove o desenvolvimento do cidadão pela articulação da dimensão singular e comunitária da pessoa, também nos impõe questionar, nas próximas fases de investigação, se estes princípios se correspondem com as práticas educativas reais desta escola.

A educação para a cidadania assume grande ênfase, no PEE, no terceiro princípio orientador – “educar para a cidadania”. Educar para a cidadania consiste no meio de que a escola dispõe para promover a socialização e o desenvolvimento de princípios democráticos e de organização social. Neste sentido, a educação para a cidadania

assume no PEE uma dimensão socializadora que se apresenta como paralela da formação pessoal dos alunos, ao afirmar que “[...] a formação do ser humano não se centra apenas no desenvolvimento de competências pessoais” (PEE, 2000, p. 7).

Neste documento vislumbra-se, portanto, uma distinção entre o desenvolvimento pessoal e social do aluno, concebendo-se a educação para a cidadania como o espaço para a promoção deste último nível de desenvolvimento. Esta separação entre o desenvolvimento pessoal e social dos alunos leva-nos a questionar se a nossa interpretação sobre a forma como a escola concebe a educação para a cidadania – como um processo global e integrado que atende à dimensão singular e comunitária da pessoa que é cada aluno – não terá sido precipitada pelo discurso retórico da linguagem escolar, ou se, pelo contrário, esta separação não surge por uma questão de sistematização e simplificação da linguagem.

A concepção social da educação para a cidadania apresentada pelo PEE suscita-nos duas dúvidas relativamente à forma como a escola entende esta dimensão: 1) como um meio de socialização, separado do desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, ou como uma realidade intrínseca ao processo de desenvolvimento integral da “pessoa”? 2) como um meio de endoutrinação, ou como uma forma de educar para valores, promovendo a autonomia da consciência moral dos alunos e criando condições para que estes sejam cidadãos responsáveis e proactivos?

Nas próximas fases da investigação – entrevistas aos directores de turma e questionários aos professores participantes – procuraremos obter resposta a estas questões, isto é, tentaremos compreender se a finalidade da escola, ao educar para a cidadania, consiste em endoutrinar ou em promover uma ética da responsabilidade.

Entenda-se a educação para a cidadania consubstanciada na ética da responsabilidade como toda a perspectiva educacional que concebe a cidadania como elemento constitutivo e intrínseco ao desenvolvimento do processo de personalização e que visa preparar os jovens para serem cidadãos activos, conscientes e responsáveis na sua sociedade. É neste sentido que se fundamenta a educação para a cidadania num processo educativo para valores e no desenvolvimento de uma consciência moral autónoma que permita ao aluno reconhecer-se como “pessoa”, membro de uma comunidade, com direitos, deveres e responsabilidade de dialogar e de agir com todos os membros desta comunidade em prol do bem comum. A educação para a cidadania que se estrutura numa ética da responsabilidade cria condições para que os alunos compreendam o quanto é importante a relação dialéctica entre a dimensão singular e

comunitária do eu para o desenvolvimento pessoal e social do homem e para o progresso da sociedade.

Por finalidade endoutrinadora de educação para a cidadania compreende-se a perspectiva comunitária defendida por Durkheim (1984, 2002), e apresentada por nós no Capítulo II, que preconiza a educação como um meio de promover o “nascimento social” do homem, ou seja, a educação como meio de promover a transmissão do legado axiológico, moral e cultural de uma determinada sociedade.

O problema da perspectiva durkheimiana não reside em compreender a educação para a cidadania como meio de promover a socialização ou o nascimento do homem como ser social, mas em atribuir a esse processo de socialização um carácter coercivo. Para Durkheim, a participação do homem na sociedade é muito reduzida, porque a moral já está instituída e ao homem apenas resta o dever de a conhecer e de a cumprir.

A discussão e a reflexão sobre estas finalidades da educação para a cidadania serão um dos temas centrais a abordar ao longo do processo de formação, pois importa clarificar com os professores quais os pressupostos educativos e axiológicos que fundamentam as suas práticas curriculares, assim como entendemos ser pertinente criar um espaço onde os professores analisem e reconstruam as suas concepções e as suas práticas.

O interesse e a necessidade em investigar e discutir com os professores as finalidades da educação para a cidadania assumem ainda maior relevância quando analisamos os “valores sociais” definidos pelo PEE. Este documento defende, como valores sociais a desenvolver no processo educativo: “[...] valorização da diversidade das pessoas e dos grupos quanto às suas pertenças e opções. Incentivo à comunicação, à escuta, ao diálogo, ao intercâmbio. Promoção na comunidade de valores como solidariedade, justiça, tolerância e cooperação” (PEE, 2000, p. 10).

Nesta definição, verifica-se que existe uma preocupação clara em promover uma educação para a cidadania democrática, tanto na dimensão política como na dimensão ética e axiológica, manifestada na ênfase que é colocada na valorização e na aceitação da diferença, na intenção de promover o diálogo e nos valores que são preconizados, a solidariedade e a justiça. No entanto, continuamos sem compreender muito bem se esta educação democrática é promovida única e exclusivamente através da transmissão dos direitos, deveres e valores vividos em democracia, ou se todo o processo de ensino-aprendizagem se organiza e desenvolve explícita e intencionalmente com base na vivência desses valores.

A ênfase que é atribuída aos valores democráticos e a importância que a comunicação e o diálogo assumem como princípios axiológicos sociais deste projecto educativo permitem-nos, ainda, questionar se os professores associam à educação para a cidadania uma “ética do discurso” ou uma “ética da responsabilidade”, na linha conceptual que defendemos no Capítulo III.

Pela análise global do PEE, consideramos prematuro inferir qual das duas prevalece. Assim sendo, entendemos que seria importante desenvolver, neste projecto de investigação-acção, um trabalho mais aprofundado em que a “ética da responsabilidade” se torne efectiva e em que toda a lógica educativa assente nesse princípio.

Não obstante reconhecermos que todo o PEE é uma carta de identidade da escola, que permite conhecer a sua filosofia e as suas finalidades educativas, a verdade é que, pela análise deste documento, desta escola em particular, não nos foi possível identificar o modo como os professores organizam o seu trabalho nesta área. Também não conseguimos compreender que tipo de abordagem curricular e de estratégias de ensino são privilegiadas pelos professores na educação para a cidadania. Estes serão aspectos a explorar nas fases seguintes da investigação, nas entrevistas e nos questionários.

Para além destas questões directamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem em cidadania, existe um outro factor que o PEE menciona, o qual consideramos muito relevante e que constitui uma mais-valia para a investigação: a importância que o documento atribui à formação contínua de professores. O quinto princípio orientador do PEE refere que “os docentes devem investir na actualização dos seus conhecimentos, enquanto à escola se exige que proporcione oportunidades de formação e actualização (2000, pp. 8-9)”.

O desenvolvimento da educação para a cidadania plena implica, como já referimos no Capítulo IV, que as questões da cidadania sejam desenvolvidas no contexto da sala de aula, mas também que toda a escola seja uma instituição cidadã. Entenda-se, neste contexto, a escola cidadã como uma instituição que aprende e cujo corpo docente é constituído por professores investigadores reflexivos, que fazem uma leitura do currículo nacional e trabalham colaborativamente em equipa, no sentido de promover uma *praxis* pedagógica contextualizada e significativa para os seus alunos.

Assim sendo, uma escola cidadã é uma instituição que investe na formação ao longo da vida, tanto dos seus alunos como dos seus professores. Trata-se de uma escola que valoriza a formação contínua de professores, sobretudo a formação que se centra na

reflexão contextualizada das práticas dos próprios docentes e que os estimula a serem agentes de inovação/mudança.

A reflexão sobre o PPE constituiu uma etapa importante no processo de investigação-acção, na medida em que nos forneceu pistas muito relevantes para a prossecução do trabalho. O conhecimento mais aprofundado deste documento fundador da escola permitiu-nos estabelecer um diálogo entre os conceitos essenciais que articulam este projecto e a realidade educativa onde eles devem ser apropriados e traduzidos em práticas inovadoras. Para isso, nas fases seguintes pretende-se dar continuidade a este diálogo, envolvendo activamente os participantes, de modo a propiciar a explicitação e reconstrução das concepções e das práticas através dos processos de investigação e reflexão que lhes são inerentes.

2ª fase – Auscultação/diagnóstico da realidade e delimitação de problemas

A reflexão sobre o PEE potenciou a necessidade de conhecer as perspectivas e as dificuldades sentidas por cada conselho de turma no âmbito da educação para a cidadania. Assim sendo, considerámos que, para uma primeira abordagem da realidade de cada conselho de turma, seria pertinente entrevistar os directores de turma dos dois referidos conselhos. Esta nossa opção justifica-se pelo facto de serem os directores de turma os responsáveis pela organização e pela coordenação do Projecto Curricular de Turma (PCT), isto é, são eles que orientam o trabalho curricular e pedagógico desenvolvido no e pelo conselho de turma. Também são eles quem melhor conhece os alunos e as suas famílias e quem nos pode fornecer uma síntese das concepções e práticas dos professores do conselho no âmbito da cidadania, das principais dificuldades e das necessidades sentidas neste domínio.

Como referimos anteriormente, em *As fases e técnicas de investigação*, os objectivos destas entrevistas consistiam essencialmente em proceder a uma recolha de dados que facultasse a construção do questionário a aplicar a todos os professores do conselho de turma, com especial relevo para: conhecer como é que cada um dos conselhos de turma trabalhava a educação para a cidadania; conhecer quais os principais conceitos e valores que associavam à educação para a cidadania; compreender quais as dificuldades e necessidades sentidas neste domínio.

Assim, construímos uma matriz de entrevista (cf. Anexo II) estruturada em quatro unidades temáticas – finalidade da educação para a cidadania, intencionalidade,

abordagem curricular, organização do processo de ensino-aprendizagem – que correspondem às quatro dimensões iniciais do sistema de categorias. Estas quatro unidades temáticas foram especificadas nos seguintes temas: concepção dos professores sobre educação para a cidadania; valores que lhe associam; modelo de cidadão que a escola privilegia; responsabilidade dos directores de turma na gestão curricular da educação para a cidadania; processo de construção do projecto curricular de turma e inserção da educação para a cidadania; formas de organização do processo de ensino-aprendizagem para a cidadania; papel atribuído aos alunos e aos pais neste processo; tipo de avaliação utilizada; dificuldades sentidas no desenvolvimento da educação para a cidadania.

As entrevistas foram realizadas com as directoras de turma individualmente. No início da entrevista, a fim de legitimar e motivar as professoras e criar um clima favorável à realização da mesma, mostrámos-lhes o guião da entrevista. Com este procedimento, pretendíamos que as directoras de turma se sentissem confiantes e considerassem aquele momento como uma oportunidade de diálogo aberto sobre as suas concepções e práticas de cidadania e, também, sobre os processos de gestão curricular da sua turma neste domínio, e respectivos constrangimentos e potencialidades.

Na generalidade, as duas directoras de turma identificam diferentes finalidades na educação para a cidadania. A directora de turma 1 (Dt1) concebe a educação para a cidadania, na linha do que definimos no enquadramento teórico, como uma ética da responsabilidade, consubstanciada na formação pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos críticos e reflexivos e na promoção da educação para valores, que visa o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos.

“A educação para a cidadania, na minha perspectiva, abrange toda a formação dos jovens, [...] Em primeiro lugar, eles têm que ter consciência que já em algumas áreas são cidadãos activos da comunidade em que estão inseridos. Depois, eu acho que tem outra vertente, que é a da formação pessoal, no sentido em que eles, para além de serem cidadãos participantes na comunidade, também são pessoas que têm que se gerir por um conjunto de valores, que estejam de acordo com as normas ou com aquilo que eles acreditam.” (Dt1)

Partindo desta definição, inferimos que a Dt1 concebe a educação para a cidadania, à semelhança da perspectiva que defendemos no Capítulo III, como um elemento constitutivo e intrínseco ao processo de personificação e não apenas como um meio de transmitir aos alunos as regras e normas sociais, tendo em vista a sua

integração na sociedade. Esta interpretação assume ainda maior ênfase quando verificamos que esta directora de turma adopta estratégias exploratório-reconstrutivas (Menezes, 1993) de ensino-aprendizagem, que preconizam a educação como um processo que promove o desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

“A assembleia de turma, os debates, visionamento de filmes, a partir dos quais nós tiramos ilações, apresentação de casos, alguns reais, outros encontramos em jornais ou revistas. É claro que é um processo, eles têm que aprender como intervir, quando intervir, quais os motivos para a intervenção. Porque eles querem intervir porque o outro deixou cair o lápis, isto ainda é 7º ano. Eles têm que aprender quais são realmente os problemas. Ou a forma de apresentar o problema pode aparecer como queixa. Então eu tenho que os levar a perceber que, se houve o problema, foi o problema de o aluno não ter sido responsável. E se calhar perguntar porque é que falaste disso, porque é que trataste isso, foi para fazer queixa do teu colega ou foi para chamares atenção que temos que ser todos responsáveis? Portanto, é uma linguagem muito básica.” (Dt1)

A utilização deste tipo de estratégias permite o desenvolvimento de competências e atitudes que são coerentes com os valores que a Dt1 considera essenciais na educação para a cidadania – “liberdade” e “responsabilidade”. O cidadão só pode ser livre e responsável quando possui conhecimentos sobre si e sobre os outros e tem competências como a capacidade de análise, de reflexão e pesquisa das questões e dos problemas sociais e/ou outros, que lhe permitem ser interventivo, sentir-se responsável por uma determinada realidade e agir em prol do seu melhoramento. É evidente que o desenvolvimento destas competências começa por um processo mais elementar e vai-se complexificando à medida que a criança ou o jovem se vão desenvolvendo.

A defesa que a Dt1 faz dos valores “liberdade” e “responsabilidade” como os principais pilares axiológicos da educação para a cidadania corrobora a nossa ideia inicial de que esta directora de turma assume a educação para a cidadania como o desenvolvimento do “cidadão activo”, na mesma linha de orientação do Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*.

A preocupação em promover o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão autónomo, crítico, reflexivo e responsável é consolidada pela forma como a Dt1 define o seu papel na gestão do currículo da educação para a cidadania. Assim, quando questionámos esta directora de turma sobre a sua responsabilidade neste campo, ela refere:

“ [O] que eu tenho tentado muito este ano, por exemplo, é a participação responsável deles dentro do ambiente da escola, chamá-los a atenção de que eles fazem parte da escola, não são meros visitantes da escola.

Tem que ser com coisas muito concretas, muito orientadas. Vou-lhe dar um exemplo, o caso do Regulamento Interno de Escola. O regulamento já foi discutido, neste momento está para ser aprovado, e a legislação prevê que ele seja discutido e melhorado com a participação dos alunos. É claro que eu se disser isto aos meus alunos, eles nunca vão entender, eu tenho que levar um plano em concreto e não me basta levá-lo, tenho que, se calhar, seleccionar alguns campos em que eles podem participar e orientá-los na discussão. [...] O meu papel é fazê-los reflectir sobre aquilo que já foi feito, para prepará-los para novas situações semelhantes. ” (Dt1)

Tendo em consideração este exemplo concreto mencionado pela Dt1, entendemos que é legítimo afirmar que esta directora de turma se preocupa com a participação activa dos alunos no seu processo de educação para a cidadania. Ao criar condições para que estes colaborem e se sintam co-responsabilizados pelo funcionamento da comunidade escolar, a Dt1 está a potenciar o desenvolvimento de competências de proactividade dos alunos enquanto futuros cidadãos.

Em síntese, podemos concluir que esta directora de turma revela coerência entre a definição de cidadania, os valores que lhe associa, as estratégias que adopta e a forma como concebe a sua responsabilidade no desenvolvimento deste processo. Existe, nestas perspectivas assumidas e adoptadas, a preocupação em promover o desenvolvimento do aluno como cidadão responsável, autónomo, reflexivo, crítico e interventivo na sua comunidade.

A Dt2 apresenta uma definição muito vaga de educação para a cidadania. Segundo esta directora de turma, educar para a cidadania consiste em “ [f]ormar cidadãos válidos e aptos para a nossa sociedade do futuro, basicamente”.

Atendendo ao elevado grau de generalidade desta definição, entendemos que seria pertinente questionar a professora sobre o seu conceito de cidadão. A Dt2 associou à definição de cidadão as ideias de integração social, conhecimento de regras, direitos e deveres: é “[...] um indivíduo que faz parte de uma sociedade, que tem regras e o cidadão, supostamente, deve segui-las. Saber quais são os seus direitos e quais são os seus deveres. Saber portar-se, saber estar”.

Estes conceitos de educação para a cidadania e de cidadão induzem-nos a pensar que esta directora de turma concebe a educação para a cidadania como um processo de endoutrinação, que visa a reprodução social e a instrução dos alunos nas regras, direitos

e deveres cívicos. A nossa interpretação assume maior ênfase quando a directora de turma, na questão sobre os valores que associa à educação para a cidadania, afirma: “[...] tudo isto são valores que eu acho que são importantes nós inculcarmos” (Dt2). Normalmente, o vocábulo “incutir” é utilizado em contextos educativos onde se privilegia a instrução de regras, normas sociais e o endoutrinamento de valores.

No nosso entender, a Dt2 corrobora ainda estas perspectivas quando refere: “[...] eu acho que a sociedade, os pais estão à espera que nós formemos cidadãos trabalhadores, responsáveis, que saibam estar na sociedade, que saibam quais são os seus direitos, quais são os seus deveres, que sejam cidadãos cumpridores”.

As expressões “saber estar” e “cidadãos cumpridores” representam um certo nível de passividade do cidadão; por isso, importava compreender se, de facto, este tipo de discurso é consentâneo com o tipo de práticas educativas desenvolvidas por esta professora.

Relativamente às metodologias de ensino-aprendizagem na educação para a cidadania, esta professora recorre essencialmente a estratégias informativo-instrutivas (Menezes, 1993), tais como a transmissão directa ou o treino de competências.

“Quando digo dar «sermões» no fundo é isso, eu digo: vocês devem fazer isto, porque é que fazem assim, não é assim que se faz, deve-se fazer assim, dessa maneira. Esse treino, no fundo, também acontece, mais que não seja, no que eles até já repetem comigo, na hora da saída, eu digo sempre: «quando houver silêncio, sem arrastar as cadeiras podem sair». Eles agora já repetem comigo, porque no início do ano era uma barulheira, uma confusão para aqueles alunos saírem: cadeiras a arrastarem, cadeiras a caírem, eles empurravam-se, agora já está melhor. Eu já não digo nada, só digo «eh pá» e eles sentam-se todos e depois, em silêncio, saem.” (Dt2)

Quando sugerimos à Dt2 que poderia utilizar abordagens construtivistas, como debates, discussões de problemas, histórias, filmes, actividades que os levem a reflectir sobre valores, a directora de turma referiu que

“[j]á fizemos debates, trabalho de grupo, treino, apelo ao desenvolvimento do raciocínio moral. Quando houve as eleições eu tentei dar uma noção de como está organizado o Estado português, mas senti muita relutância da parte deles em aceitar e em querer aprender. Oh professora, isso não interessa, para que é que a gente precisa saber disso?!” (Dt2)

Apesar de a directora de turma mencionar que utilizou estratégias exploratório-reconstrutivas, consideramos que este não é o tipo de estratégias com o qual a professora mais se identifica, pois ao longo do seu discurso é recorrente a utilização dos vocábulos “treino” e “incutir”. Incutir e treinar são objectivos a alcançar com o uso das estratégias informativo-instrutivas. Na verdade, entendemos que a grande preocupação da Dt2 poderá ter sido a de incutir e treinar valores e atitudes, uma das razões que estiveram na base do insucesso da utilização das estratégias exploratório-reconstrutivas que a professora refere.

Em termos globais, esta directora de turma revela coerência na utilização das estratégias informativo-instrutivas e nas finalidades e valores que ela atribui à educação para a cidadania: conhecer as regras, os direitos e deveres do cidadão.

Assim, quando questionada sobre os valores que associa a cidadania, a Dt2 afirma:

“ [S]aber estar, ser responsável, ser tolerante, cumprir os seus deveres e as suas obrigações, tendo em conta as diferenças de cada um, das outras pessoas, dos indivíduos com quem vai estar. E não só, com todos os outros, mesmo com aqueles que nunca virá a conhecer. Ser trabalhador. Tudo isto são valores que eu acho que é importante nós incutirmos... A amizade.” (Dt2)

A Dt2 concebe a amizade como um valor essencial da cidadania. Não obstante reconhecermos que a amizade é um valor importante, consideramos que não é o mais pertinente na educação para a cidadania. Sustentando a nossa posição nos três patamares que Ricoeur⁵³ define como constitutivos da “pessoa”, perspectivamos a justiça como um valor essencial no desenvolvimento da cidadania. Promover o valor da justiça em articulação com o da liberdade e da responsabilidade permite, no nosso entender, o desenvolvimento moral autónomo dos alunos, na medida em que o conhecimento e a prática destes valores possibilitam uma maior consciencialização e reflexão sobre o papel de cada pessoa na sociedade e sobre a importância do trabalho cooperativo em prol do bem comum. Associar a educação para a cidadania à amizade pode conduzir a

⁵³ Como já foi referido no enquadramento teórico, Paul Ricoeur (1990), na obra *Soi-même comme un autre*, defende que a pessoa, na dimensão ética do termo, se desenvolve em três patamares de complexidade crescente: estima de si, solicitude e instituições justas. A solicitude engloba a amizade, o que Aristóteles definia por *phileteia*. Ricoeur considera que a amizade é importante mas não é suficiente para o desenvolvimento da pessoa. A pessoa só ser verdadeiramente nas instituições justas, quando reconhece que todos os outros, e não apenas os conhecidos e os amigos, têm as mesmas necessidades, os mesmos direitos e os mesmos deveres que ele.

um processo de heteronomia moral. A amizade é um sentimento e, enquanto tal, pode “obscurecer” a racionalidade e o sentido da justiça. Algumas vezes, as pessoas agem de determinada forma não por considerarem que é a mais correcta e a mais justa, mas para não ofenderem o amigo ou para não ficarem submetidos à avaliação e recriminação deste.

Na realidade, a forma como esta directora de turma associa os valores à educação para a cidadania realça, uma vez mais, as suas concepções de reprodução social e de instrução cívica.

Esta nossa percepção assume ainda maior ênfase quando questionámos a Dt2 sobre o modo como ela concebe, enquanto directora de turma, a sua responsabilidade na planificação e no desenvolvimento prático da educação para a cidadania.

“Na minha acção, não é? Vê-se principalmente em formação cívica, é claro. Mas em todas as outras disciplinas que eu dou [...] Eu estou sempre a chamar a atenção para quando eles estão a falhar o cumprimento daquelas regras. Chamo a atenção porque é preciso ter aquela conduta, porque é necessário quando se desviam de tal comportamento que é suposto eles terem. Ou quando há algum comportamento que vá contra os valores que nós queremos inculcar nos alunos.

Aliás, eu acho que desde que eu entro na escola eu estou a formá-los para a cidadania. Se vou por aqui fora, vou almoçar, vou ao bufete e encontro alguém a fazer alguma coisa errada, chamo a atenção para isso. Se vejo que o comportamento não é o mais adequado, nem que seja depois noutra altura, chamo esse aluno à parte e falo com ele. Acho que com isso já estou a pôr em prática...” (Dt2)

A Dt2 considera que, através desta atitude de chamar a atenção dos alunos da escola, está a promover transversalmente a educação para a cidadania.

Para além disso, esta professora também defende que trabalha de forma transversal a educação para a cidadania através da participação num projecto, financiado pela União Europeia, sobre educação ambiental.

“Há um projecto também aqui na escola que é da agência Sócrates, que se chama combater os gases poluentes que aumentam o efeito estufa, eu faço parte da equipa que está com este projecto. Este projecto envolve todos os alunos na escola. E uma vez que eu sou directora de turma e que isso faz parte da sua formação enquanto cidadãos, a parte do ambiente, também reservo uma parte da aula da formação cívica para esse projecto.” (Dt2)

Para a directora de turma, a participação neste projecto é importante porque permite o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade ambiental.

No que diz respeito à abordagem transversal da educação para a cidadania no conselho de turma, ambas as directoras de turma consideram possível promover a formação cidadã transversalmente através da construção do PCT. Este trabalho é feito através da selecção, em conjunto, das competências e atitudes que todas as disciplinas devem desenvolver tendo em conta o perfil dos alunos daquele ano de ensino, o nível de desenvolvimento destes, os seus problemas e as suas necessidades.

“Eu acho que é possível através do tal projecto curricular de turma, que é feito em conjunto por todos os professores. [...]

Ser possível é, nem sempre é fácil. Quando construímos o tal projecto curricular de turma, nós temos que ter em conta quais são as competências que nós queremos desenvolver nos alunos naquele período, pelo menos. E isso será levado em conta por todos os professores [...]

Os professores, ao tentarem desenvolver nos alunos aquelas competências, estão a trabalhar para a transversalidade.” (Dt2)

A Dt1 também considera possível a abordagem transversal no conselho de turma, mas faz depender essa possibilidade da capacidade de liderança do director de turma. “Acho [possível], mas acho que isso depende muito do director de turma, essencialmente do director de turma [...] quando organiza as reuniões, quando organiza o projecto curricular de turma e quando apela à participação de todos os docentes” (Dt1).

Apesar de as directoras de turma defenderem que é possível a abordagem transversal da educação para a cidadania, na realidade, elas encontram algumas dificuldades que inviabilizam o desenvolvimento desta na prática educativa, nomeadamente a inexistência de um director de turma com um forte poder de liderança.

Deste forte poder de liderança do director de turma também depende, segundo a Dt1, a capacidade de articular interdisciplinarmente a educação para a cidadania, nomeadamente: “[q]uando [o director de turma] levanta os problemas existentes no conselho de turma e pede a colaboração dos outros colegas. Porque eles irão dar as suas aulas já alertados para o facto de que existe aquele problema e que eles têm de trabalhá-lo” (Dt1).

Na realidade, podemos inferir que, não obstante estas duas professoras considerarem que, em todas as disciplinas, é possível educar para a cidadania, na prática curricular dos seus conselhos de turma este trabalho interdisciplinar não acontece de forma integrada e sistemática. Normalmente, a interdisciplinaridade ocorre quando o

mesmo professor lecciona várias disciplinas em simultâneo, como no caso de o director de turma ter a responsabilidade pela Formação Cívica, o Desenvolvimento Pessoal e Social e a sua disciplina específica.

Para além disso, também se verifica que, quando este trabalho interdisciplinar acontece, não tem como intenção promover a educação para a cidadania como um pilar integrado do processo formativo dos alunos, em que se trabalha de forma articulada competências, temas e problemas inerentes às questões de cidadania. Neste contexto educativo, a planificação interdisciplinar da educação para a cidadania decorre dos conflitos/problemas emergentes do quotidiano da turma, visando corrigir comportamentos e modificar atitudes.

“[...] em cada reunião que fazemos de conselho de turma vamos actualizando essas competências.

[...] um dos problemas detectados são os atrasos, por isso, ficou decidido que a estratégia a adoptar é ser intransigente em relação aos atrasos, portanto, tolerância zero. Há atrasos, eles têm afixado atrás da porta uma folha para que, assim que entram, escreverem o motivo do atraso, a data, a hora, a disciplina, para além de se desculparem com o professor. E foram avisados que à terceira referência do seu nome naquela lista têm um telefonema para casa. Isto já surtiu efeito, diminuiu a quantidade de atrasos.

Continuar a tentar motivar os alunos para as aprendizagens, nomeadamente, tentar consciencializar da necessidade de estar atento, fazer os trabalhos de casa, trazer o material necessário. Estamos, no fundo, a falar de responsabilidade.

[...] Cumprir o pacto pré-estabelecido. Desenvolver hábitos de trabalho.” (Dt2)

Os professores seguem a mesma linha de trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento das questões da cidadania na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Isto é, as directoras de turma apenas planificam a educação para a cidadania nestas áreas curriculares com o objectivo de desenvolverem competências e atitudes que vão ao encontro dos problemas e das necessidades específicas da turma, num determinado momento.

“[...] vou procurar planificações anteriores e procurar colegas que já dão Formação Cívica há mais tempo para saber o que é que eu posso fazer, o que é que eu devo fazer. E depois, tendo em conta aqueles alunos que eu tenho, tento articular e construir uma planificação que vá ao encontro das necessidades deles neste momento.” (DT2)

“[...] Eu faço planificação para a Formação Cívica, não faço planificação anual, nem sequer periodal. Faço uma planificação quando há um conselho de turma, quando surgem os problemas.” (DT1)

Tendo em consideração as afirmações das directoras de turma, podemos concluir que, tanto no conselho de turma como nas disciplinas da responsabilidade destas professoras, a educação para a cidadania não é planificada de forma sistemática, decorrendo, a maioria das vezes, dos problemas ou temas que surgem na sala de aula.

No que diz respeito à avaliação da educação para a cidadania, questionámos as directoras de turma sobre se avaliam este processo de ensino-aprendizagem. As duas professoras mencionaram que fazem avaliação e que esta tem influência na nota do final do período. É curioso verificar que ambas fazem referência a dois tipos de avaliação: a que é feita na Formação Cívica e a que é feita pelo conselho de turma em geral. Esta última centra-se na avaliação das atitudes e competências gerais e específicas que o conselho define como essenciais alcançar naquele período escolar.

De acordo com as directoras de turma, a avaliação é sempre feita em

“[...] duas vertentes: primeira, atendendo à condição da própria área curricular não disciplinar, a Formação Cívica; numa segunda vertente, as atitudes e os valores fazem parte dos critérios de avaliação de todas as áreas disciplinares.” (Dt1)

“Nas aulas de Formação Cívica, eu tenho uma grelha que faço. Então, nos últimos cinco minutos da aula, eu digo, os avaliados hoje são, porque eles só sabem quem é avaliado no final. [...] Eles juntamente comigo vão responder àquilo: pontualidade, cumprimento das regras, respeito pelos colegas, respeito pelo professor, trazer o material, estar atento. Todos estes aspectos nós vamos avaliando, fazemos a auto-avaliação. Eu faço a avaliação com eles e depois, no fim do período, eu tenho em conta essas tabelas para fazermos a avaliação. Os colegas professores nas outras disciplinas também vão dando informações: fulano falta muito, fulano já tem, não sei, quantas participações de ocorrência. Tudo isto são informações que, no fundo, podem ser usadas na avaliação da formação para a cidadania.” (Dt2)

Esta distinção apresentada pelas professoras permite-nos inferir, sobretudo a partir do modelo de avaliação utilizado pela Dt2, que elas concebem como critério de avaliação na educação para a cidadania a aquisição de determinadas atitudes e comportamentos. Neste sentido, e uma vez mais, concluímos que estas professoras, sobretudo a Dt2, associam à educação para a cidadania a aquisição de atitudes e de comportamentos, e que é através deste processo que o conselho de turma promove o

trabalho interdisciplinar. Não existe uma filosofia de integração curricular, desenvolvida através da exploração de conteúdos, temas/problemas e competências transversais, que favoreça uma ética da responsabilidade, na qual o desenvolvimento de atitudes e competências é co-originário e intrínseco a todo o processo de desenvolvimento curricular.

A forma como as directoras de turma concebem a avaliação da educação para a cidadania também reforça a ideia, que referimos há pouco, de que a educação para a cidadania é desenvolvida isoladamente em cada disciplina e/ou na área curricular não disciplinar da Formação Cívica.

A constatação desta realidade leva-nos a questionar o modo como ocorrerá a organização do trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania. Os dados obtidos nas entrevistas parecem, no nosso entender, ser indicadores de que os professores trabalham isoladamente, com um tipo de colaboração artificial. Para que tenhamos um maior grau de certeza sobre quais as formas de trabalho docente privilegiadas, exploraremos com mais detalhe este tema na próxima fase da investigação, nos questionários aos professores participantes.

A realização da entrevista revelou-se essencial para a planificação da próxima fase de investigação. Ao longo do processo de transcrição das entrevistas e na fase de análise de conteúdo que se lhe seguiu, pudemos obter uma série de informações relevantes que nos permitiram reorganizar o nosso pensamento e redefinir conceitos e práticas a explorar com os professores. A título de exemplo, podemos mencionar a preocupação em compreender melhor as formas de trabalho docente na educação para a cidadania, o papel e formas de avaliação, uma exploração mais intensiva da intencionalidade e do tipo de abordagem curricular utilizada na educação para a cidadania.

Para além destas questões de conteúdo, a realização das entrevistas também nos auxiliou na forma como construímos os questionários. Nomeadamente, permitiu-nos redefinir as dimensões e sub-dimensões do questionário que nos apoiaram no processo de estruturação das quatro dimensões do sistema categorial. Do mesmo modo, possibilitou-nos conhecer o tipo de linguagem que os professores utilizam, permitindo-nos elaborar perguntas e itens que fossem claros para os professores, adequados e contextualizados na sua realidade escolar.

3ª Fase – À procura das concepções sobre cidadania

Com base na reflexão desenvolvida pela análise e interpretação dos dados das entrevistas, construímos um questionário que permitisse compreender e aprofundar com mais detalhe as concepções e práticas curriculares dos professores relativamente à educação para a cidadania, as principais dificuldades sentidas no seu desenvolvimento, validar algumas das interpretações que fizemos, na elaboração das entrevistas às directoras de turma, e elencar as necessidades formativas, delimitando os temas a serem trabalhados no processo de investigação-acção.

O questionário foi estruturado com base numa matriz (cf. Anexo III), já apresentada no espaço dedicado à metodologia.

Os dados obtidos nos questionários foram tratados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que nos permitiu analisar com precisão as respostas dos professores relativamente às suas concepções e à forma como eles definem as suas práticas na educação para a cidadania.

Realizado o tratamento dos dados obtidos através dos questionários, os resultados foram apresentados e discutidos com os professores, que tiveram a oportunidade de os conhecer e comentar. As razões que justificaram esta análise e discussão conjunta foram essencialmente de duas ordens: a) desenvolver um ambiente de abertura e confiança entre a equipa de investigação (investigadora principal e professores participantes); e b) aferir se os resultados dos questionários correspondem às concepções e práticas dos professores na educação para a cidadania.

Com a finalidade de sistematizar de forma clara a apresentação dos resultados do questionário, estruturámos a sua exposição seguindo a matriz que serviu de base à sua elaboração.

Quadro III - Finalidades da educação para a cidadania

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Finalidade Endoutrinadora	como um processo educativo que promove o ensinamento das regras e das convenções sociais;	0	0	1	7	2
	como um meio de moldar as atitudes dos jovens, evitando, deste modo, a indisciplina;	0	1	0	9	0
Finalidade Personalizadora	como um processo que visa o desenvolvimento do aluno como pessoa;	0	0	0	3	7
	como o meio de educar para valores;	0	0	0	8	2
Finalidade Socializadora	como um processo que visa o desenvolvimento do jovem como ser social;	0	0	0	4	6
	como um processo educativo que promove o conhecimento dos direitos e deveres cívicos, políticos e sociais;	0	0	1	7	2
Finalidade Reconstrução social	como o meio que promove o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e conflitos sociais.	0	0	1	8	1

No que diz respeito às *Finalidades da educação para a cidadania* (cf Quadro III), os professores participantes identificam-se com os objectivos da educação para a cidadania: a endoutrinação dos alunos, a sua formação enquanto pessoas, e o seu desenvolvimento enquanto seres sociais e activos, que reconstroem e transformam a sociedade. Não obstante reconhecerem que estas quatro finalidades – endoutrinadora, personalizadora, socializadora e de reconstrução social – integram a educação para a cidadania, os professores enfatizam especialmente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Assim se compreende que tenham sido as finalidades personalizadora e socializadora que reuniram maior número de respostas no ponto da escala “concordo totalmente”.

Se estabelecemos um paralelismo entre estes resultados e os obtidos na pergunta número 3 da 2ª parte do questionário – que tipo de competências privilegia? –, verificamos que existe uma estreita relação, pois as competências apontadas dizem respeito aos valores pessoais e sociais, tais como autonomia, liberdade, responsabilidade, cooperação, respeito pelo outro, capacidade de relacionamento interpessoal, etc.

Quadro IV - Intencionalidade na educação para a cidadania - Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Planificado	como um processo educativo intencionalmente planificado.	2	2	1	4	1

Quanto à dimensão *intencionalidade na educação para a cidadania* (cf. Quadro IV) cerca de metade dos professores afirma que a educação para a cidadania deve ser intencionalmente planificada através de uma organização e estratégias específicas.

Quadro V - Intencionalidade na educação para a cidadania - Prática

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Organização Intencional	intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que lecciona;	1	0	2	2	5
Organização Espontânea	esporadicamente quando surge algum problema ou conflito;	1	1	1	3	3
	através de projectos temáticos inseridos na comemoração de algum acontecimento ou festividade;	0	1	1	7	1
Organização Pontual	a partir de núcleos temáticos que considera pertinentes para a faixa etária dos alunos com os quais trabalha.	0	0	1	5	4

Quadro VI - Planificação da educação para a cidadania

Planifica o seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania?	Sim	Não
		8

Na prática, um elevado número de professores afirma (cf. Quadros IV, V e VI) planificar a educação para a cidadania. No entanto, os professores também reconhecem que a desenvolvem de forma espontânea e/ou pontualmente, quando, respectivamente, surge algum problema ou conflito que o justifique ou quando ocorre alguma festividade.

Quadro VII - Abordagens utilizadas na educação para a cidadania - Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Abordagem Disciplinar	como um processo de ensino-aprendizagem que pertence exclusivamente à área da Formação Cívica;	5	5	0	0	0
Abordagem Interdisciplinar	como um processo educativo no qual contribuem todas as áreas do currículo;	0	0	0	3	7
Abordagem Transdisciplinar	como um elemento estruturante do Projecto Educativo de Escola.	0	0	0	6	4

No que concerne à dimensão *Abordagens utilizadas na educação para a cidadania* (cf quadro VII), a totalidade dos professores participantes discorda que a educação para a cidadania se faça exclusivamente na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Para eles, a educação para a cidadania deve ser desenvolvida interdisciplinar e transversalmente.

Quadro VIII - Abordagem utilizada na educação para a cidadania - Prática

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Disciplinar	na área da Formação Cívica e na disciplina de D.P.S.;	2	1	1	5	1
	através da elaboração de projectos no âmbito da disciplina que lecciono;	0	4	1	5	0
Interdisciplinar	no Projecto Curricular de Turma;	0	0	1	6	3
	através da elaboração de projectos interdisciplinares no âmbito do Projecto Curricular de Turma;	0	0	2	7	1
Transdisciplinar	em articulação como o Projecto Educativo de Escola.	0	0	1	7	2

A maioria dos professores participantes, (cf Quadro VIII), alega promover a educação para a cidadania interdisciplinar e transversalmente. No entanto, cerca de metade deles afirma que também o faz disciplinarmente.

Importa salientar que, apesar de a maioria dos professores afirmarem que desenvolvem a educação para a cidadania interdisciplinar e transversalmente, a verdade é que, quando, na segunda parte do questionário, lhes perguntámos com quais as disciplinas eles articulavam o seu trabalho de cidadania, um número reduzido deles (4 professores) referiu que o faz com todas as disciplinas. A maioria dos professores alegou articular o seu trabalho na educação para a cidadania com apenas algumas disciplinas, normalmente aquelas por cuja leccionação eles são responsáveis, por exemplo, quando o mesmo professor lecciona Inglês, Desenvolvimento Pessoal e Social e Formação Cívica.

Os motivos apresentados para a realização desta articulação foram vários: a) o facto de a educação para a cidadania ser considerada uma área transversal a todo o processo educativo; b) a avaliação interdisciplinar; c) a formação contínua e integrada; d) as melhorias no trabalho; e) o trabalho em parceria com o projecto educativo de escola; f) o facto de os professores trabalharem em par pedagógico; g) maior afinidade temática entre as disciplinas; h) maior maturação das atitudes por parte dos alunos; e i)

ser o professor o responsável pela leccionação de todas as disciplinas com as quais articula o trabalho.

Quando perguntámos aos professores como é que concretizam esta articulação, alguns deles afirmaram que o faziam através da planificação no conselho de turma, outros quando surgia algum tema ou problema da turma e outra ainda pela adopção de estratégias e projectos comuns.

Quadro IX - Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania - Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Participação dos Professores	como um processo educativo desenvolvido exclusivamente pelos professores;	6	4	0	0	0
Participação dos Alunos	como um processo educativo desenvolvido pelos professores com a participação dos alunos;	0	0	0	9	1
	como um processo educativo avaliado pelos professores com a participação dos alunos;	1	0	0	5	4
Participação da Comunidade	como um processo educativo desenvolvido em parceria com as famílias e a comunidade;	0	0	1	6	3

Relativamente à dimensão *Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania* (cf quadro IX), a maioria dos professores inquiridos entende que os alunos devem participar nas decisões sobre o processo de educação para a cidadania. Do mesmo modo, defendem que os pais e outros parceiros devem colaborar na planificação e desenvolvimento do trabalho neste domínio. É relevante mencionar que nenhum professor discorda que os alunos devam participar neste processo, apenas um discorda que os pais e outros parceiros devam colaborar.

Na sua totalidade, os professores participantes discordam que devam ser eles a assumir o protagonismo nas decisões relativas ao processo de educação para a cidadania.

Quadro X - Participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania – Práticas

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Participação dos professores	através da tomada de decisões do professor de acordo com as necessidades dos alunos;	0	0	1	7	2
Participação dos alunos	através de um trabalho conjunto dos professores com os alunos;	0	0	0	4	6
Participação da família e da comunidade	em parcerias com a família e com a comunidade;	1	1	0	7	1
	através da avaliação explícita em parceria com a família e a comunidade.	1	1	3	4	1

Apesar de os professores participantes conceberem que não devem ser eles a assumir exclusivamente o protagonismo nas decisões do processo educativo para a cidadania, na prática um elevado número deles afirma fazê-lo (cf. quadro X). Segundo as respostas obtidas nos questionários, são os professores quem decide e planifica o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos de acordo com as necessidades que estes revelam no domínio da cidadania.

Os professores consideram que atender às necessidades dos alunos para planificar a educação para a cidadania é sinónimo de participação destes. Só assim se compreende que, na sua totalidade, os professores tenham respondido que a organização do processo educativo para a cidadania ocorre com a colaboração dos alunos, pois no item imediatamente anterior os professores concordaram que na prática são os protagonistas desse processo.

Outra leitura que podemos fazer deste resultado dos questionários é que, na prática, os professores partilham o poder de decisão relativamente à planificação da educação para a cidadania com os seus alunos. Este será um aspecto a averiguar noutros momentos da investigação, nomeadamente aquando da realização da acção de formação.

Quanto à participação dos pais e da comunidade, a maioria dos professores afirma organizar o processo educativo para a cidadania em parceria com os pais e com a comunidade. Este será também um aspecto a explorar na fase seguinte da investigação, pois será importante conhecer como fazem essas parcerias e em que consistem.

Quadro XI - Formas de trabalho docentes na educação para a cidadania

O trabalho da educação para a cidadania é planificado e desenvolvido...	Sim	Não	Não Responde
Individualmente	8	0	2
Cooperativamente com alguns colegas	4	4	2
No conselho de turma	5	1	4
Departamentalmente	1	4	5

No que diz respeito à dimensão *Formas de trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania* (cf. Quadro XI), a quase totalidade dos professores participantes afirma que planifica individualmente a educação para a cidadania, sendo a planificação no conselho de turma a segunda forma de trabalho docente eleita pelos professores.. Estes números sugerem-nos que, na realidade, os professores planificam individualmente a educação para a cidadania e, quando o fazem colaborativamente, fazem-no no conselho de turma ou em cooperação com outros colegas. De todas as maneiras, surpreende verificar que, para todos os itens, há professores que não respondem, o que aliado à constatação de contradições com as respostas a algumas questões anteriores, suscitou o nosso interesse para perceber melhor este tema nas próximas fases do processo de investigação.

Quadro XII - Estratégias utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania – Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a Educação para a Cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Exploração reconstrutiva	como um processo que se desenvolve através de metodologias activas que conduzem à reflexão;	0	0	0	7	3
Informativo instrutivas	como um processo que se desenvolve através de metodologias informativas e prescritivas.	1	4	3	2	0

No que concerne às *estratégias utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania* (cf. Quadro XII), a totalidade dos professores entende que as estratégias de exploração reconstrutiva são as mais adequadas no desenvolvimento da educação para a cidadania, embora haja alguns que se inclinam também para as estratégias de tipo instrutivo ou que não têm opinião formada sobre este assunto.

Quadro XIII - Estratégias utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania – Práticas

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Exploração reconstrutiva	pelo debate acerca de um filme, notícia ou outro material;	0	0	1	8	1
	através da discussão de problemas;	0	0	1	6	3
	através da Assembleia de Turma;	0	1	4	4	1
Informativo Instrutivas	pelos “sermões”, pela imposição de normas e regras de conduta.	1	5	1	2	2

Os professores revelam coerência entre as concepções e as práticas relativamente às estratégias a adoptar na educação para a cidadania (cf quadros XII e XIII), na medida em que existe um número muito expressivo deles que afirma utilizar as estratégias de exploração-reconstrutiva nas suas práticas docentes. Quase metade dos professores

também reconhece que recorre a estratégias informativo-instrutivas (cf quadro XIII); no nosso entender, este reconhecimento pode não ser incompatível com a posição anterior, pois um processo reflexivo e de clarificação de valores só se pode construir sobre uma base sólida de conhecimentos e há alunos que não dominam esses conhecimentos. Nestes casos, os professores sentem a necessidade de numa primeira fase serem mais directivos e transmitir de forma expositiva os conhecimentos e valores necessários para que numa fase posterior os alunos sejam capazes de participar numa dinâmica de ensino-aprendizagem construtivista e reflectiam criticamente sobre as suas atitudes e novos problemas que lhe possam ser colocados.

Quadro XIV - Avaliação – Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Avaliação Explícita	como um processo que deve ser avaliado regularmente;	1	0	2	4	3
	como um processo que deve ser avaliado segundo critérios pré-definidos;	1	2	2	3	2
Avaliação Implícita	como um processo educativo que deve ser avaliado implicitamente	1	1	2	5	1

Relativamente à dimensão *avaliação* (cf. quadro XIV), os professores apresentam posições muito próximas referentes à questão sobre se consideram ou não que se deva fazer uma avaliação contínua e sistemática das competências de cidadania.

Na nossa perspectiva, esta dispersão de respostas pode ser indicador de que os professores ainda não reflectiram o suficiente sobre as questões da avaliação na educação para a cidadania, nomeadamente como estratégia de ensino-aprendizagem.

Quadro XV - Avaliação – Prática

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Avaliação Explícita	através da avaliação explícita e contínua promovida pelo conselho de turma;	0	1	2	7	0
	através da avaliação explícita contínua da turma na disciplina que lecciono;	2	2	3	1	2
Avaliação Implícita	através da avaliação não intencional na disciplina que lecciono.	3	2	1	3	1

Na prática educativa (cf. quadro XV), a maioria dos professores reconhece que desenvolvem uma avaliação contínua e sistemática da educação para a cidadania no conselho de turma. Um número reduzido, apenas três professores, afirma fazer este tipo de avaliação na disciplina que lecciona. Apenas quatro professores afirmam fazer uma avaliação pontual da educação para a cidadania.

Quanto às *sugestões de temas para a formação*, atendendo à quantidade de sugestões apresentadas e ao facto de muitas delas se referirem a aspectos diferentes de um mesmo assunto, consideramos ser pertinente agrupá-las em três núcleos temáticos: educação para ser um “bom” cidadão, educação de valores e resposta aos problemas sociais.

A partir das sugestões feitas, é possível inferir que os professores participantes denotam uma preocupação em promover a educação de valores e o desenvolvimento do cidadão responsável, capaz de responder aos problemas sociais do seu tempo. Também se depreende que, não obstante manifestarem estas preocupações, os professores se sentem pouco preparados e com necessidades formativas nestes domínios.

Em termos gerais, as dimensões da matriz do questionário deram origem às dimensões do quadro de categorias (cf quadro II Sistema de Categorias), à excepção das dimensões *estratégias utilizadas na educação para a cidadania*, *formas de trabalho docente* e *avaliação*, que são todas, neste quadro, consideradas como categorias da dimensão *organização do processo de ensino*. A dimensão *participação dos alunos, professores e comunidade na educação para a cidadania* também não aparece no quadro como dimensão; os dados obtidos nas questões relativas a esta dimensão serão

incluídos no quadro de categorias na dimensão *abordagem* e na categoria *integrada*, uma vez que nos permitirá compreender se os professores promovem a educação para a cidadania tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos e a integração de toda a comunidade educativa.

Procedendo a uma análise global dos dados do questionário, tendo em conta o quadro de categorias, podemos afirmar que, no que concerne à dimensão *finalidades da educação para a cidadania*, todos os professores concebem que são objectivos da educação para a cidadania tanto a *instrução cívica* como o desenvolvimento *da ética da responsabilidade*. No entanto, se estabelecermos um paralelismo entre os resultados obtidos nesta questão e os obtidos na pergunta número 3 da segunda parte do questionário – que tipo de competências privilegia? –, verificamos que existe a preocupação em privilegiar uma educação para a cidadania fundamentada na ética da responsabilidade. As competências apontadas dizem respeito aos valores pessoais e sociais, como autonomia, liberdade, responsabilidade, cooperação, respeito pelo outro e capacidade de relacionamento interpessoal, entre outras.

No nosso entender, o desenvolvimento de competências que os professores privilegiam evidencia que estes enfatizam uma educação para a cidadania consubstanciada na valorização da pessoa que é o aluno, tanto na sua dimensão singular como comunitária. Assim se compreende que a educação para a cidadania defendida pelos professores promova o desenvolvimento de valores como a autonomia, considerada, conforme referimos no Capítulo II, como um pilar axiológico do processo educativo, que potencia que cada aluno se assuma como “dignidade intrinsecamente incondicionada” (Patrão-Neves, 2001, p. 853) e reconheça o outro como tal. Como analisámos no Capítulo II, assentar a educação para a cidadania no pilar da autonomia significa abrir a educação a um personalismo, significa formar os alunos para se reconhecerem e reconhecerem todos os outros como fins em si mesmos e não como meios ao serviço da sua comunidade.

É na compreensão de si e dos outros como um fim em si mesmo que cada aluno/pessoa se sente preparado para interagir, cooperar e respeitar o outro como dignidade incondicionada e reconhecer que a moral e as normas só existem para assegurar a preservação dessa dignidade. Neste sentido, tem toda a pertinência que a educação para a cidadania enfatize uma educação de valores que promova o desenvolvimento da consciência autónoma dos alunos, capacitando-os para serem cidadãos interventivos na sua sociedade.

É também na compreensão de si e dos outros como um fim em si mesmo que cada aluno desenvolve o sentimento de pertença à sua comunidade e o reconhecimento de que precisa ser um membro activo e, conseqüentemente, necessita de responder perante as interpelações e as necessidades da sua comunidade. Ou seja, uma educação para a cidadania apoiada no pilar da autonomia e que também exige, como verificámos no Capítulo II, sustentar-se num outro pilar axiológico, a responsabilidade.

Relativamente à dimensão *intencionalidade*, a categoria *espontânea* é a eleita pelos professores, tanto ao nível das concepções como da sua prática educativa para a cidadania. Apesar de cerca de metade dos professores considerar importante intencionalizar o processo educativo para a cidadania, na realidade, este acaba por ocorrer maioritariamente de forma espontânea no contexto da sala de aula, decorrente dos problemas e conflitos que nela surgem. Assim se justifica que, quase na sua totalidade, os professores respondam que a educação para a cidadania ocorra de forma espontânea ou pontualmente. Esta será uma situação a verificar nas próximas fases da investigação, nomeadamente na acção de formação e nas reuniões do conselho de turma a que iremos assistir ao longo do ano.

Relativamente ao tipo de *abordagem curricular* utilizado pelos professores, apesar de um número significativo responder que a educação para a cidadania não se pode circunscrever à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, nem à área curricular não disciplinar de Formação Cívica, o que se pode inferir pela análise dos dados é que a abordagem integrada da educação para a cidadania ainda não é uma realidade plena na prática educativa dos professores. Como referimos quando analisámos os dados do questionário, nas diferentes dimensões da sua matriz, apenas um número reduzido de professores concebe e pratica a educação para a cidadania de forma transversal. Os restantes articulam o seu trabalho neste domínio com os professores com quem fazem par pedagógico ou com as disciplinas que leccionam em simultâneo.

Esta configuração da articulação do trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania vem corroborar os dados obtidos nas entrevistas às directoras de turma, em que estas alegam que os professores trabalham interdisciplinarmente a educação para a cidadania ao nível da planificação de atitudes e de regras e não pela abordagem integrada das diferentes dimensões do currículo: competências, conteúdos, estratégias e avaliação.

Para além disso, e com base nas reuniões dos conselhos de turma a que assistimos (cf. Anexo IV), também podemos concluir que não existe propriamente um trabalho integrado, há articulações pontuais que são resultado de um trabalho colaborativo artificial, resultante da imposição do próprio perfil profissional docente. Não existe um trabalho integrado, reflexivo, significativo e contextualizado, há conteúdos programáticos coincidente que são trabalhados isoladamente no seio de cada disciplina. Esta é uma situação recorrente, que não se reporta apenas à educação para a cidadania. Normalmente, a articulação dos conteúdos das outras áreas curriculares com os temas e conteúdos de educação para a cidadania é feita pelo director de turma que lecciona, para além da sua disciplina, o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Formação Cívica.

No que concerne à **organização do processo de ensino** em educação para a cidadania, englobamos nesta dimensão do quadro de categorias as seguintes dimensões da matriz do questionário: *estratégias utilizadas na educação para a cidadania, formas de trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania e avaliação*.

Quanto à categoria *estratégias*, os professores, na sua maioria, consideram adequadas e utilizam na sua prática educativa estratégias de exploração reconstrutiva na promoção da educação para a cidadania.

No que diz respeito às *formas de trabalho docente*, a maioria dos professores trabalha individualmente a educação para a cidadania. Este aspecto acaba, uma vez mais, por enfatizar a nossa conclusão de que a abordagem integrada da educação para a cidadania não é uma realidade plena. Cerca de metade dos professores afirma que planifica no conselho de turma a educação para a cidadania; no entanto, é importante averiguar nas próximas fases da investigação se, de facto, esta planificação é colocada em prática ou se consiste apenas no cumprimento de mais uma *performance* burocrática exigida pelas escolas.

A triangulação dos dados da categoria *trabalho docente* com os das dimensões **intencionalidade** e **abordagem curricular** suscita-nos algumas questões que convém explorarmos e compreendermos no decorrer da oficina de formação: quando analisámos os resultados referentes à intencionalidade dos professores na organização da educação para a cidadania, ficou a ideia de que, na maior parte das vezes, este processo ocorria de forma espontânea, não planificada, decorrente dos problemas e conflitos quotidianos que surgem na turma. Se compararmos estes dados com o facto de um número muito significativo de professores, quase a totalidade deles, afirmar que planifica individualmente a educação para a cidadania e cerca de metade afirmar que o faz no

conselho de turma, ficamos confusos se, na verdade, eles planificam ou não o processo educativo de cidadania em função das necessidades da turma. Esta será uma questão a clarificar no desenvolvimento da acção de formação. Outro aspecto que nos suscitou alguma dúvida foi o facto de os professores, nas questões relativas à dimensão **abordagem curricular**, afirmarem, na sua maioria, a importância de a educação para a cidadania se desenvolver de forma integrada e de, na pergunta sobre as formas de trabalho docente, a maioria dos professores afirmar que planifica este processo educativo individualmente. Assim, importa compreender ao longo da acção de formação se, não obstante se considerar importante que a educação para a cidadania seja desenvolvida de forma integrada, os professores o fazem individualmente no seio das suas disciplinas.

Relativamente à **avaliação**, os professores tanto afirmam que fazem uma avaliação contínua e sistemática como referem que fazem uma avaliação ocasional do processo educativo para a cidadania. No nosso entender, esta coincidência de percentagem concordante e discordante com estes dois tipos de avaliação pode ser resultado do facto de os professores ainda não terem reflectido muito sobre a questão da avaliação como uma estratégia de organização do processo de ensino-aprendizagem da cidadania e apenas a perspectivarem como mais uma burocracia a cumprir na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Esta falta de clareza na tomada de posição relativamente à avaliação torna imperativo que procuremos compreender, nas próximas fase da investigação, como, de facto, esta é realizada.

Por uma questão ética e de transparência da investigação, considerámos que seria muito importante conversar com os professores sobre aquilo que eles responderam nos questionários acerca da educação para a cidadania. Assim, depois de tratados os dados dos questionários, os resultados foram apresentados e discutidos com os professores. Na verdade, consideramos que foi uma boa estratégia, pois os professores verificaram que o questionário não foi um teste ao seu saber, mas sim um importante instrumento de trabalho que nos forneceu linhas de debate e investigação que pudemos explorar ao longo da oficina. Para além disso, foi interessante notar que os professores estavam muito curiosos relativamente às suas próprias respostas e à forma como nós as “arrumámos e articulámos cientificamente”.

Em termos globais, os professores aceitaram a nossa interpretação dos resultados dos questionários. O único tema que suscitou alguma discussão foi a questão da

avaliação, já que, ao contrário do que defendíamos, os professores não entendiam a avaliação como uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem para a cidadania.

2º Ciclo: O desenvolvimento do processo de investigação-acção

Identificadas as concepções, as práticas e as necessidades formativas dos professores participantes, neste projecto, estavam criadas todas as condições para que se desenvolvesse o processo de formação pela investigação-acção colaborativa.

Assim, o segundo ciclo do projecto de investigação estrutura-se em quatro fases que pretendem: a) delinear, para os professores participantes, um plano de formação pela investigação-acção contextualizado, que potencie o desenvolvimento de competências de cidadania, investigativas e reflexivas, promotoras do desenvolvimento profissional docente, como cidadãos responsáveis e interventivos da instituição cidadã que é a escola e capacitando-os para a organização de um processo de ensino-aprendizagem para a cidadania fundamentado numa ética da responsabilidade; b) desenvolver o processo de formação pela investigação-acção, tornando o grupo de professores participantes numa comunidade reflexiva, que partilha uma cultura educativa, investiga, constrói conhecimento, inova concepções e práticas para responder aos permanentes desafios da escola e do contexto educativo em que aqueles actuam. Esta comunidade envolve-se em vários momentos cíclicos de planificação, acção, observação e reflexão sobre as suas concepções e práticas na educação para a cidadania; c) partilhar os conhecimentos construídos com a comunidade educativa; e d) avaliar o impacto da acção de formação nas mudanças e inovações das concepções e práticas dos professores participantes.

4ª fase – Desenho do plano de formação pela Investigação-acção

Cruzando os nossos objectivos de investigação com o quadro teórico de que dispomos sobre educação para a cidadania e com o conhecimento que adquirimos da escola através dos dados recolhidos nas fases anteriores, construímos um plano de formação, contextualizado na realidade educativa dos professores participantes, que visa a reconceptualização da educação para cidadania e a inovação/mudança das suas práticas neste domínio.

Do conjunto das modalidades creditadas de formação contínua, optámos pela oficina de formação, pois entendemos que é este o modelo que melhor responde às finalidades formativas do trabalho de investigação-acção colaborativo, na medida em que reúne condições para que os professores se desenvolvam como “investigadores

reflexivos”. De acordo com o *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade de Oficina de Formação*:

“[...] a oficina de formação é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual orientada para:

- a) Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções;
- b) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas;
- c) Construir novos meios processuais ou técnicos.

Apesar de ser uma acção eminentemente prática, importa que na oficina [...] sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, que as partilhe com os colegas, as interroge e que a partir desse trabalho equacione meios [...] de as pôr no terreno.”

Assim, organizámos a oficina de formação intitulada *Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*. A sua grande finalidade consistia em criar um espaço que promovesse a discussão e a análise reflexiva das concepções, finalidades e práticas a adoptar na educação para a cidadania, potenciando o debate entre os professores no sentido de identificar os seus principais problemas no desenvolvimento da formação cidadã e apresentar propostas de intervenção pedagógica que fossem ao encontro das dificuldades e necessidades diagnosticadas.

Neste sentido – e tendo por base o papel que a educação para a cidadania ocupa actualmente no sistema educativo português, o novo conceito de cidadania que se perfila e as exigências curriculares que propõe – concebemos o programa de formação tendo em vista o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais. Nesta formação, pretendíamos que os professores estabelecessem um diálogo interactivo entre teoria e prática, de modo a desenvolver um conjunto de competências:

- Compreender os conceitos, abordagens e metodologias da educação para a cidadania;
- Adoptar saberes e metodologias específicas no domínio da educação para a cidadania em diferentes contextos de intervenção educativa;
- Trabalhar colaborativamente na construção de projectos interdisciplinares, transversais e transcurriculares no âmbito do tema da oficina;
- Construir materiais curriculares que permitam uma intervenção individual e/ou colectiva no âmbito da cidadania;

- Desenvolver conhecimentos com vista à reflexão crítica sobre o seu papel enquanto educadores para a cidadania e sobre os materiais e estratégias utilizados neste domínio.

Neste processo formativo, valorizava-se a construção de novos quadros conceptuais da educação cidadã, a reflexão, a planificação e intervenção educativas e a avaliação da prática docente, no âmbito da educação para a cidadania. Assim, foram estabelecidos os seguintes objectivos de formação:

- Identificar e analisar concepções de educação;
- Identificar e reflectir sobre as diferentes dimensões do conceito de cidadania;
- Compreender as finalidades e as exigências da educação para a cidadania;
- Analisar o conceito de cidadania activa;
- Reflectir sobre o papel da educação para a cidadania no currículo;
- Analisar e reflectir sobre o lugar da educação para a cidadania no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Turma;
- Reflectir sobre a sua responsabilidade enquanto educadores para a cidadania;
- Identificar e discutir as dificuldades dos professores no âmbito da educação para a cidadania;
- Construir materiais que permitam a promoção interdisciplinar, transversal e transcurricular da educação para a cidadania;
- Analisar e desenvolver os métodos e as estratégias utilizadas na educação para a cidadania.

O programa da oficina foi organizado em torno de um conjunto de conteúdos considerados essenciais à promoção da “cidadania activa” consubstanciada numa ética da responsabilidade, pela implementação de um projecto curricular integrado e transversal e pelo recurso a abordagens metodológicas construtivas que favorecessem o desenvolvimento de competências de cidadania. No leque de conteúdos abordados, destacam-se:

- Concepções de educação para a cidadania;
- Cidadania activa como um saber básico do século XXI;
- Cidadania no currículo;
- Cidadania no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Turma;
- Cidadania e desenvolvimento de competências;

- Métodos e estratégias da educação para cidadania.

A finalidade do primeiro item do programa, *concepções de educação para a cidadania*, consistia em analisar e reflectir, com os professores participantes, sobre os vários sentidos que a educação tem assumido ao longo do tempo, discutindo, em particular, o conceito de educação que actualmente se perfila. Como base de trabalho para a discussão do conceito de educação actual, adoptámos a concepção dos quatro pilares da educação que refere Jacques Delors (1996), as noções dos cinco saberes básicos para o século XXI apresentadas pelo *Relatório Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação e de aprendizagem ao longo da vida. Para além disso, tivemos também como fundamento de análise as dimensões antropológica e ética da educação e procurámos, em conjunto com os professores, reflectir sobre qual o sentido que estas dimensões assumem no contexto educativo do final do século XX e início do século XXI.

Abordado(s) o(s) sentido(s) de educação, importava promover a reflexão sobre o conceito de cidadania e sobre a forma como este é concebido na vigente sociedade global. Desta forma, e não obstante entendermos que se trata de duas dimensões co-existent e complementares do conceito de cidadania, considerámos, por uma questão pedagógico-didáctica, pertinente estabelecer a distinção entre a dimensão política e a dimensão ética-axiológica da cidadania. O estabelecimento desta distinção tinha como finalidade sensibilizar os professores para a ênfase que a dimensão axiológica e ética da actual concepção de cidadania assume.

Como referimos no Capítulo III, a concepção contemporânea de cidadania não se reporta apenas à identidade político-social de uma determinada nação, nem ao conjunto de direitos e deveres individuais que essa nacionalidade confere ao cidadão; valoriza também o reconhecimento do sentimento de pertença a essa comunidade e enfatiza a interacção e o diálogo de todos os cidadãos em prol do bem comunitário. Na verdade, podemos afirmar que, na contemporaneidade, prevalece o carácter ético sobre o carácter político da cidadania, no sentido em que a sua concepção privilegia a “pessoa” como ser autónomo, como uma identidade única e irrepetível que se constrói na relação com o outro, no seio da sua comunidade. Neste conceito de cidadania, o homem não é apenas um ser de direitos, mas é um ser livre que exerce efectivamente esses direitos. Ou seja, é um cidadão autónomo, responsável, crítico, reflexivo, capaz de analisar, discutir e responder aos desafios da sociedade democrática global actual.

Após a reflexão sobre estas dimensões da cidadania, julgávamos estarem reunidas as condições para trabalharmos na problemática da educação para a cidadania. O objectivo era não só analisar quais eram as finalidades prescritas pelos documentos curriculares e conhecer as quais são as concebidas e valorizadas pelos professores nas suas práticas educativas, mas também promover um momento em estes pudessem identificar as suas dificuldades neste domínio e traçar planos de acção e melhoria.

O segundo item do programa, *Cidadania activa como um saber básico do século XXI*, tinha como fim reflectir sobre o conceito de cidadania activa, questionar as suas perspectivas e alcance, pois, como referimos no Capítulo III, à concepção de cidadania sempre esteve associada, desde a sua origem, uma conotação dinâmica e proactiva.

Atendendo ao conceito de cidadania activa apresentado pelo *Relatório Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, consubstanciado numa dimensão axiológica ética, considerámos pertinente analisar, em conjunto com os professores participantes, como é que a ética da responsabilidade fundamenta o desenvolvimento da cidadania contemporânea.

Neste sentido, entendemos ser importante compreender quais as implicações educativas e curriculares da cidadania activa, consubstanciada numa ética da responsabilidade. Como mencionámos anteriormente, nos Capítulos III e IV, a educação para a cidadania activa exige da parte dos professores uma leitura crítica do currículo, de forma a adequá-lo às necessidades dos seus contextos, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo. Do mesmo modo, torna-se imperativo que o currículo seja desenvolvido de forma integrada. A tradicional estrutura rígida disciplinar, em que cada área científica se fecha sobre si mesma, deixa de ser operacional num período em que se valoriza, como meta educativa, o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, autónomos e reflexivos. Com efeito, quanto maior e mais rico for o diálogo epistemológico, melhor será o desenvolvimento dos alunos e da sua capacidade analítica e crítica.

O terceiro item do programa, *Cidadania no currículo*, tinha como objectivo problematizar a presença da cidadania no currículo português. Assim sendo, visou-se investigar, com os professores, as potenciais diferenças entre Cidadania/Formação Pessoal e Social/Formação Cívica, uma vez que a legislação portuguesa, quando introduz cada um destes conceitos, não estabelece com muita clareza a distinção entre cada um deles.

Tendo em consideração que a legislação educativa nacional, nomeadamente o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, define a cidadania como transversal a todo o currículo, entendemos ser pertinente desconstruir e reconstruir com os professores a concepção de transversalidade curricular. De igual forma, pensámos ser importante a existência de um momento em que estes construíssem materiais que tornassem possível essa educação cidadã transversal. A pertinência desta opção justificou-se pelo facto de termos observado, pela análise das entrevistas e questionários aos professores, que, não obstante considerarem importante promover a educação para a cidadania de forma integrada e transversal, sentem algumas dificuldades neste domínio. Para além disso, o desenvolvimento do professor como um investigador reflexivo implica que ele estabeleça uma relação intrínseca e dialéctica entre teoria e prática, em que a teoria ilumina os modos de acção e a acção complexifica e cria novas necessidades de construção do conhecimento. O professor necessita de estar

“[...] comprometido numa reflexão pessoal para compreender a sua relação com o mundo e deliberar acerca dele ou reconstruir o seu valor em relação às várias situações em que ele é chamado a julgar pela acção. A reflexividade é invisível até [os professores] agirem e através dessa acção [o professor] expõe o seu pensamento, percepção, valores e atitudes.” (

Assim sendo, é crucial que, em momento de formação, sejam dadas oportunidades aos professores para que eles ajam; planificar intervenções educativas para a cidadania transversalmente e construir materiais que as tornem possíveis irá permitir aos professores reflectir sobre as suas concepções de educação para a cidadania, sobre os valores que lhe associam e sobre as dificuldades que sentem em promover este processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Habermas (1974), a reflexão favorece o questionamento da experiência e, conseqüentemente, promove a emancipação, na medida em que potencia uma atitude crítica, abrindo caminho a novas percepções e interpretações. Ao criarmos condições para que os professores planifiquem e construam materiais, estamos a confrontá-los com a necessidade de reflectirem, de questionarem as suas práticas e de investigarem novos caminhos e soluções para os problemas diagnosticados.

O objectivo do quarto item do programa, *Cidadania no projecto educativo e no projecto curricular de turma*, consistia em que os professores analisassem o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Turma, as suas planificações individuais e identificassem as competências, os objectivos e os conteúdos de cidadania

contemplados nos respectivos documentos. Esta análise serviria de ponto de partida à reflexão dos professores sobre as suas dificuldades e necessidades neste domínio e sobre o modo como eles poderiam desenvolver um projecto curricular de turma integrado e interdisciplinar em articulação com o projecto educativo da escola e contextualizado nas reais necessidades da turma.

O quinto item do programa, *Cidadania e desenvolvimento de competências*, tinha por objectivo abordar a concepção de competências, discutir e reflectir as competências valorizadas pelo currículo nacional na educação para a cidadania e as seleccionadas e identificadas pelos professores nos diferentes documentos da escola (projecto educativo, projecto curricular de turma e planificações individuais) como as essenciais para o desenvolvimento dos alunos. A partir deste trabalho de análise, estavam criadas as condições para que os professores reflectissem e reconceptualizassem o modelo de cidadão que a sua escola e a sua prática educativa estavam a promover.

Outro aspecto que entendemos ser importante desenvolver no domínio das competências foi a questão da avaliação. Considerámos que seria pertinente colocar os professores não só a reflectir sobre a avaliação que faziam, mas também a considerarem-na uma importante estratégia para o desenvolvimento de uma escola e de uma educação cidadã. Neste sentido, para além de prevermos, na oficina de formação, um espaço onde se promovesse a reconceptualização da avaliação no âmbito das competências da cidadania, antevimos também a elaboração de instrumentos e materiais que facilitassem o processo de avaliação.

Por último, o sexto item do programa, *Métodos e estratégias da educação para cidadania*, tinha como objectivo abordar as diferentes estratégias que podem ser utilizadas no âmbito da educação para a cidadania e analisar a forma como o uso destas pode potenciar o desenvolvimento de cidadãos mais ou menos autónomos, responsáveis, críticos e reflexivos.

Na verdade, pretendíamos que os professores compreendessem que, se pretendem promover uma cidadania democrática, consubstanciada numa ética da responsabilidade, têm que assentar o seu processo de ensino-aprendizagem em estratégias de ensino que privilegiem o desenvolvimento da autonomia do pensar dos alunos e os concebam como “pessoas”, tanto na sua dimensão singular como comunitária, em progressivo processo de desenvolvimento. Assim sendo, a educação para a cidadania activa e democrática deve apoiar-se numa educação de valores que enfatiza o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma e que rejeita toda a espécie de endoutrinamento.

Relativamente à metodologia de trabalho adoptada na oficina de formação, optámos pela investigação-acção colaborativa. As razões que justificaram esta nossa opção foram essencialmente de duas ordens: a) o elevado grau de adequação da investigação-acção a este modelo de formação contínua – de acordo com o Regulamento para a acreditação e creditação deste tipo de acção de formação, esta é “[...] uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático [...] [que se ajusta] predominantemente à área [...] Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica”; e b) o desenvolvimento do professor como investigador reflexivo – actualmente exige-se aos professores que sejam profissionais reflexivos, que trabalhem o currículo de uma forma crítica, contextualizada, desenvolvendo processos de acção que vão ao encontro das necessidades e dificuldades diagnosticadas no meio onde o seu trabalho decorre. Pede-se ao professor que o seu conhecimento seja praxeológico, que se construa na articulação dialéctica entre a teoria e a prática, entre o saber, o saber fazer e o saber ser. Neste sentido, toda a formação de professores deve promover o desenvolvimento da racionalidade crítica docente, que potencie a formação do professor crítico, reflexivo, cidadão activo, capaz de contribuir para uma escola cidadã.

De acordo com Carlinda Leite (2003, pp. 204-205),

“[...] uma formação de professores para a promoção de uma educação estruturada em princípios de cidadania precisa de se apoiar em processos que permitam a vivência dessa cidadania. [...] uma formação de professores para a cidadania exige que, a par dos conhecimentos e dos procedimentos que permitam a aquisição e compreensão desses conhecimentos e modos de ensinar, ocorram condições que atinjam o interior dos professores e lhes permitam desenvolver competências tanto do conhecimento instituído socialmente como de intervenção social, pois estas competências são essenciais a um exercício profissional que promova a vivência da cidadania.”

A investigação-acção – enquanto abordagem metodológica que permite “[...] contextualizar a teoria e teorizar a prática e a experiência, melhorando [...] a racionalidade, as práticas e as condições sociais em que estas se desenvolvem” (Alonso & Silva, 2005, p. 56) – reúne todas as condições para promover uma formação de professores estruturada em princípios de cidadania.

Para cumprir a filosofia de base da investigação-acção – o desenvolvimento de um processo de questionamento e de meta-reflexão sobre a teoria e a prática, tendo em vista a melhoria e a inovação educativa –, no decorrer da oficina estava prevista a criação de

vários momentos em que a) se apresentassem conceitos para serem analisados e discutidos com os formandos, procurando oferecer uma visão mais complexa a partir da multiplicidade de sentidos que aqueles revestem; e b) se analisassem os documentos oficiais e os produzidos pelos professores (Projectos Curriculares de Turma, planificações diárias, etc.) no âmbito da sua prática, visando a auto e hetero reflexão dos processos educativos desenvolvidos e pretendendo verificar a coerência entre estes e o tipo de discurso e concepções que os professores mobilizam.

No que diz respeito à *avaliação*, estava previsto que esta se realizasse de acordo com o estipulado no regulamento da Formação Contínua de Professores para a modalidade Oficinas de Formação.

Para além deste processo avaliativo estipulado formalmente pelo regulamento desta modalidade de formação contínua, também estabelecemos que seria efectuada uma avaliação diária das sessões da oficina de formação. Assim, concebemos uma ficha de avaliação, na qual os professores tinham que fazer a sua auto-avaliação, a avaliação da sessão da oficina e apresentar sugestões de melhoria. Ao fornecer-nos um *feedback* diário de como os professores se posicionavam relativamente ao processo formativo, estas fichas permitiram-nos desenvolver uma formação contextualizada e significativa para os professores. O objectivo era que estas fichas fossem analisadas diariamente após cada sessão de trabalho e que – em função das dificuldades, das necessidades e das sugestões dos professores ou mesmo a partir dos indícios de medo ou conflito inerentes a todo e qualquer processo de inovação – o plano de formação fosse reajustado.

Estas fichas de avaliação diária, assim como o programa de formação, foram apresentadas e discutidas com os professores na primeira sessão de trabalho da oficina de formação. Um processo de investigação-acção colaborativo implica um ambiente de abertura, confiança e empatia entre todos os membros da equipa (investigadora principal e professores participantes), que só pode ser desenvolvido se, desde o início, todos os documentos forem discutidos em conjunto e forem criados momentos e espaços para o diálogo e debate de ideias.

5ª Fase - O desenvolvimento da formação pela investigação-acção: a criação de uma comunidade reflexiva

A finalidade desta fase de investigação consistia em promover um processo de formação dos professores participantes, em que estes se constituíssem como comunidades de aprendizagem reflexivas.

De acordo com Escudero (2010, p. 6), as comunidades de aprendizagem consistem num

“[...] grupo de pessoas que partilham e interrogam as suas práticas de forma regular e o fazem de um modo reflexivo, em colaboração [...], com o propósito de aprender e promover o crescimento. [...] As comunidades dos profissionais actuam sob o pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem do aluno é a aprendizagem contínua dos professores situados no seu local de trabalho.”

Trata-se, portanto, de um grupo de professores que participam em processos de investigação-acção colaborativa, desenvolvendo um questionamento reflexivo sobre as suas concepções e práticas, no sentido de otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Segundo alguns autores – Fink (2005), Stoll, Bolam, McMahon, Wallace e Thomas (2006) – citados por Escudero (2010), as comunidades desenvolvem o diálogo comunitário (Fink, 2005), são criados espaços e tempos para que os professores investiguem a cultura organizativa e educacional da sua escola, partilhem as suas concepções e as suas práticas, façam a auto-avaliação do seu trabalho desenvolvido, trabalhem colaborativamente na planificação de processos de ensino-aprendizagem inovadores e na reconstrução da cultura educativa da escola.

Na generalidade, as comunidades reflexivas desenvolvem uma “investigação profissional reflexiva” (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace e Thomas, 2006, citados por Escudero, 2010), que privilegia o desenvolvimento da responsabilidade colectiva dos professores no processo educativo.

Assim sendo, as comunidades reflexivas reúnem as condições necessárias para que os professores desenvolvam competências de cidadania, que favoreçam a transformação da escola numa instituição cidadã, na qual se promove uma educação para a “cidadania activa”, fundamentada numa ética da responsabilidade.

Com o objectivo de tornar a acção de formação numa comunidade de aprendizagem reflexiva, estruturámos esta fase de investigação em sete momentos: 1) reconceptualizando a educação para a cidadania; 2) o confronto com as práticas; 3) preparando a inovação; 4) perspectivar a educação para a cidadania no currículo; 5) consolidar aprendizagens projectando a acção; 6) redefinir abordagens de educação para a cidadania na sala de aula; e 7) a integração curricular da educação para a cidadania.

No global, pretendíamos que estes momentos promovessem a análise, a discussão, a reflexão das concepções e práticas dos professores participantes, a planificação de novos processos de ensino-aprendizagem, a meta-reflexão sobre estes e a (re)construção do conhecimento.

Reconceptualizando a educação para a cidadania

Atendendo aos pressupostos conceptuais que fundamentam a formação das comunidades reflexivas, demos início à acção de formação.

Conscientes de que, à constituição das comunidades reflexivas, pré-existe uma cultura educativa (valores, princípios) individual dos professores que fundamenta a sua acção pedagógica, e de que estas comunidades, para promoverem os seus processos reflexivos, necessitam de desenvolver um trabalho cooperativo, conhecer e partilhar os mesmos conceitos, entendemos que seria pertinente iniciar este percurso formativo com a criação de espaço e momento de análise e clarificação de conceitos.

Os professores, ao clarificarem e reflectirem sobre os seus conceitos e valores educativos, estavam a criar condições para o desenvolvimento de um ambiente de abertura e confiança na equipa de investigação, bem como estavam a estabelecer uma base conceptual consensual que lhes permitisse, em conjunto, questionar as suas teorias e práticas.

Esta base conceptual afigurava-se muito importante para a consolidação da equipa investigadora como comunidade reflexiva, na medida em que serviria de apoio ao diálogo comunitário (Fink, 2005), pelo qual os professores participantes submetem a “[...] escrutínio a cultura da organização e o modo de fazer as coisas, [tornando] possível que emerjam novas ideias e finalidades em relação aos aspectos organizativos, curriculares e pedagógicos” (Escudero, 2010, p. 8).

Iniciámos o processo formativo dos professores participantes com um momento de partilha sobre o conceito de educação. Sob o nosso ponto de vista, a clarificação da

forma como os professores concebem a educação revela-se crucial para o processo de investigação-acção colaborativa em que estes estavam envolvidos, na medida em que, do conhecimento desta concepção, decorre a compreensão de toda a equipa de como é que eles promovem a educação para a cidadania, as dificuldades e necessidades que sentem. A partir deste momento de partilha e reflexão sobre o conceito de educação, estavam a ser criadas condições para se diagnosticar problemas e desenhar planos de acção, de melhoria e de inovação.

A estratégia de trabalho adoptada foi a maiêutica socrática, foram levados textos sobre concepções de educação, algumas bastante provocatórias, que serviram de base à reflexão e discussão do conceito.

Foi pedido aos professores participantes que se organizassem em grupos de três pessoas. A cada grupo foi entregue um texto de Ruben Alves. O tamanho dos textos era variável, e dependia da profundidade e da complexidade apresentadas; no entanto, todos tinham em comum o facto de se referirem a problemas, dilemas, pequenas provocações sobre o trabalho e a função dos docentes.

Após 20 minutos de leitura e troca de ideias em pequeno grupo, iniciou-se a discussão em assembleia de oficina das sínteses analíticas dos textos, elaboradas por cada um dos grupos. O comentário global feito pelos professores aos textos foi que estes exprimiam realidades educativas muito semelhantes às suas.

Do conjunto das primeiras reflexões-síntese dos professores participantes emergiu a clássica questão de se saber se educar é sinónimo de instruir. Confrontados com esta questão, e depois de um longo diálogo e momento de reflexão, os professores, à semelhança do que defendemos no Capítulo I do enquadramento teórico – *Sentidos de educar* –, consideraram que educar é muito mais completo do que instruir.

Seguindo a mesma linha de ideias que defendemos no Capítulo I – *Sentidos de educar* –, os professores chegaram à conclusão de que a instrução não pode ser sinónimo de educação, ela é apenas uma parte do grande processo que esta última mobiliza. A educação é muito mais do que a aquisição de um saber teórico; para os professores, a educação é mais complexa do que a instrução porque o processo educativo implica também criatividade.

O tema da criatividade em educação foi suscitado por um dos textos de Rúben Alves, quando o autor compara o professor com uma cozinheira. Para os professores participantes, o docente, tal como o cozinheiro, é um verdadeiro artista que combina diferentes ingrediente e sabores para deles resultarem elaborados pratos. Segundo eles,

um bom prato resulta da forma equilibrada e original como o cozinheiro mistura os ingredientes e do tempero pessoal que ele lhe atribui. A mesma situação se verifica no processo educativo; o êxito formativo dos alunos depende da articulação das finalidades de ensino prescritas oficialmente com as reais necessidades e interesses dos alunos.

O professor Roberto discordou desta comparação, pois, para ele, o docente não é um cozinheiro mas um artista, porque ele está permanentemente em “palco educativo” a interagir com os alunos, com o objectivo de potenciar o desenvolvimento das suas competências.

Partindo dos comentários que os professores fizeram acerca da metáfora do professor cozinheiro e do professor artista, inferimos que a associação que eles fazem da criatividade à educação não pode ser apenas perspectivada do ponto de vista do aluno – que necessita de ser estimulado para resolver os seus problemas, para adequar as suas competências e os seus conhecimentos a diferentes situações –, mas também deve ser entendida do ponto de vista do professor, que deve ler de forma crítica o currículo, procurando adequá-lo e contextualizá-lo.

A abordagem destas duas metáforas, do professor como artista e como cozinheiro, sobre a profissão docente também tornou emergente a associação à educação de um outro conceito, que comumente lhe é relacionado, o de formação. Na oficina reflectiu-se sobre se educar era sinónimo de formar.

Assim, para melhor reflectir sobre a complexidade do sentido da educação como formação, retomamos o vocábulo alemão do século XVIII *bildung*, que está na origem da palavra “formação”.

Analisámos o termo *bildung*, quer na concepção kantiana, na qual assume o sentido de cultura (cf. Capítulo I, *Sentidos de educar*), quer na concepção hegeliana, em que adquire a conotação de autoformação, tendo em vista a sua integração no Estado. Tal como referimos no Capítulo I, de acordo com a filosofia hegeliana, a educação, enquanto *bildung*, visa preparar o homem para a tomada de consciência do seu espírito objectivo e, portanto, para a sua integração no Estado. *Bildung* tem como finalidade a formação do homem histórico, que vive e age com o outro e que reconhece o Estado como uma forma de realização da sua humanidade.

Em termos gerais, entendemos que a educação como formação compreende o que actualmente designamos de processo de socialização. Nestes termos, os professores participantes concluíram que a educação inclui a formação, mas não se circunscreve a esta.

Atendendo a que o debate já estava longo, com muitas ideias soltas, e que era necessário sistematizar os conceitos que estavam a ser debatidos, questionámos os professores sobre o que consistia a educação. Roberto definiu este conceito de forma bastante complexa, mobilizando muitos dos conceitos que tinham sido trabalhados até ao momento:

“[...] a educação é dar aos miúdos os meios para que os alunos se libertem das suas prisões. Sejam livres para que pensem livremente. Na instrução ensinamos os alunos a viver confortavelmente nas prisões. Somos o relojoeiro que apenas monta as engrenagens dos alunos para que os ponteiros funcionem bem. O educador deve-lhes dar liberdade, deve ensinar-lhes a serem livres, deve ensiná-los a pensar.”

A interpretação das palavras deste professor permite-nos inferir que, para ele, a educação é um processo muito mais complexo do que a instrução, na medida em que ela promove o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos. É este o sentido que atribuímos às expressões de Roberto, quando define educar como sendo o “dar meios para que os alunos se libertem das suas prisões. [...] O educador deve ensinar-lhes a serem livres, deve ensiná-los a pensar”.

O desenvolvimento da consciência moral autónoma preconizado por Roberto pressupõe que, na base de educar, deve estar uma educação para valores, que enfatiza o desenvolvimento do aluno como pessoa, como fim em si mesmo. No Capítulo II, *Educar Hoje*, ao definirmos “pessoa”, afirmámos que, segundo a perspectiva de Kant (1994), esta é um sujeito livre, independente face às leis da natureza, um ser imputável pelas suas acções.

Na realidade, a definição de educação apresentada por Roberto sugere que esta consiste num processo de personalização, através do qual o homem ensina o outro a ser verdadeiramente, a realizar a sua essência: ser livre e responsável pelo traçar do seu projecto existencial.

A professora Joana, numa tentativa de sintetizar a definição de educação de Roberto, afirma que educar consiste em “caminhar, é orientar, é uma dádiva”. Esta concepção de educação afigura-se-nos também interessante, sobretudo a noção da educação como caminhar, pois, tal como verificámos no Capítulo I – *Sentidos de Educar* –, este é um dos significados que é atribuído ao étimo *e-ducere*, que deu origem à palavra “educar”.

Atendendo a esta noção da educação como caminhar, numa tentativa de compreender como é que os professores participantes concebiam o sujeito do processo educativo e também de trabalhar com eles as dimensões antropológica e ética deste processo, questionámo-los sobre quem trilha o caminho educativo.

Esta questão gerou um grande e perturbador silêncio, que foi quebrado com duas novas perguntas, mais simples: quem é que pode ser educado? Os animais podem ser educados?

O grupo de professores dividiu-se relativamente a esta última questão: uma parte respondeu que os animais eram educados, a outra discordou. Depois algum tempo de debate e de reflexão, afirmámos que a educação é um processo humano, desenvolvido do homem para o outro homem, que visa a formação do homem enquanto pessoa. Tendo em consideração que introduzimos um novo conceito, “pessoa”, na clarificação do vocábulo “educar”, definimos etimológica e conceptualmente o conceito de pessoa.

No nosso entender, a concepção da educação como um processo de personalização foi bastante importante, na medida em que permitiu que os professores tivessem a noção da dimensão ética do processo educativo, facilitando-lhes também a compreensão da perspectiva ética e axiológica do conceito de cidadania e do processo educativo que a promove.

A intensa reflexão que se gerou em torno do conceito de educação permitiu que os professores questionassem e reflectissem sobre as suas práticas pedagógicas. Matilde entendeu que seria importante partilhar com a equipa de investigação um dilema pessoal que está a vivenciar: o facto de este ano lectivo estar atrasada no programa, por se ter dedicado mais a trabalhar por projectos interdisciplinares e a trabalhar os conteúdos da sua disciplina partindo do contexto dos alunos, daquilo que lhes é mais significativo.

A partilha deste dilema foi bastante importante, porque nos permitiu compreender que, apesar de os professores considerarem importante trabalhar o currículo de forma transversal e integrada, têm alguma dificuldade em o praticar. Este facto alerta-nos para a necessidade de repensar as estratégias para a abordagem do conteúdo programático da oficina de formação *A dimensão transversal da educação para a cidadania no currículo*.

Em síntese, os momentos de análise, discussão e reflexão sobre a educação desenvolvidos nesta sessão de trabalho da acção de formação revelaram-se muito pertinentes, na medida em que, para além de permitirem compreender quais os conceitos de educação que os professores defendem, também desencadearam um

processo de clarificação e reconstrução conceptual do que é educar. Este processo de reconstrução conceptual afirma-se muito importante num contexto como o desta investigação, em que se pretende desenvolver um processo formativo de educação para a cidadania, que promova a inovação e a mudança das práticas docentes.

A inovação e a mudança das práticas educativas não podem ser realidades efectivas se o professor não proceder a um intrínseco processo de análise e reflexão sobre as suas concepções e práticas educativas. É através deste processo e do diálogo que estabelecem com o seu próprio conceito de educação que os professores podem descobrir novos sentidos para o conceito de cidadania e novas formas de a promover no contexto educativo.

A promoção destes momentos reflexivos na formação dos professores assume, na realidade, grande importância, na medida em que eles favorecem a a “[...] mudança da ênfase da *episteme* para uma maior atenção sobre a *phronesis*”. [Korthagen, 2009, pp. 47-48]

A reflexão permite não só o conhecimento sobre as teorias e comportamentos das pessoas que integram o cenário educativo, como também permite o desenvolvimento de uma acção sábia, consciente, informada pelos valores de quem a coloca em prática.

A nossa função, enquanto investigadora principal da equipa de investigação e formadora da acção de formação, foi a de mediadora. O nosso papel consistiu em orientar os professores no processo de reflexão, estimulando-os a clarificar o conceito de educação encerrado na sua consciência, a buscar novos sentidos para este e a desenvolver a meta-reflexão, potenciando o interesse deles para serem investigadores críticos, tanto nos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos, como no seu próprio percurso de aprendizagem ao longo da vida.

Estes momentos de discussão e (re)construção do conhecimento foram reconhecidos pelos professores participantes como pertinentes e significativos. Na ficha de avaliação diária da acção de formação, no item dedicado ao “gostei”, os professores afirmam terem gostado de “construir o conceito de educação”. Na pergunta da ficha dedicada às novas aprendizagens, eles referem-se à “diferença entre educação e instrução e a reflexão sobre o meu papel de professor”.

Dando continuidade à clarificação dos conceitos, na seguinte sessão de trabalho da acção de formação analisou-se os diferentes sentidos que o vocábulo “cidadania” tem assumido ao longo da história e as dimensões política e axiológica que lhe têm sido associadas. Não obstante a dimensão política da cidadania ser recorrentemente mais

utilizada no processo educativo, reconhecemos que esta dimensão não pode existir isoladamente, já que a ela está sempre subjacente um quadro axiológico e ético que não pode ser descurado. Política e axiologia são duas faces complementares da mesma moeda que é a cidadania.

O reconhecimento da dimensão política e ético-axiológica como elementos co-origenário e constitutivo da cidadania constituía uma das finalidades desta sessão de trabalho da acção de formação. A outra finalidade consistia em explicitar a presença da dimensão ética-axiológica como fundamento do conceito de cidadania actual, enfatizando o facto de esta dimensão nem sempre ser considerada no processo educativo e de este se centrar essencialmente na exposição aos alunos dos seus direitos e deveres como cidadãos. A abordagem dos deveres e direitos do cidadão tem, indubitavelmente, uma dimensão ética e axiológica que é importante trabalhar; a nossa intenção era que os professores reconhecessem o fundamento ético desses direitos e o quanto estes são importantes para o desenvolvimento do aluno como “pessoa” e cidadão. Ou seja, pretendíamos que os professores compreendessem que educar para a cidadania é educar a “pessoa”.

Neste sentido, toda esta sessão de formação desenrolou-se em torno de conceitos filosóficos muito complexos: ética, acção humana, responsabilidade, ética da responsabilidade, relação dialéctica e interdependente entre justiça e solidariedade. Para a abordagem mais ética e filosófica do conceito, recorreremos à concepção de cidadania apresentada por Adela Cortina (cf. Capítulo III, *A Educação para a Cidadania como ética da Responsabilidade*) e à noção de “cidadania activa” apresentada no Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão), 2004).

No decorrer da intervenção, o conceito de cidadania foi-se também alicerçando em conceitos-chave, como o de ética da responsabilidade de Karl-Otto Apel, o agir comunicacional de Jürgen Habermas, tornando-se imperativa a abordagem histórica da concepção de responsabilidade, procurando encontrar ecos da sua aplicabilidade e sentido na *praxis* educativa diária.

O cenário de formação e reflexão desta sessão de trabalho revelou-se bastante complexo. Assim, considerámos ser mais fácil introduzir a abordagem destas questões pela análise de um texto relacionado com as problemáticas da educação para a cidadania e contextualizado nas práticas docentes. A opção por este tipo de estratégia justificou-se pelo facto de, na sessão anterior, nos termos apercebido de que os professores gostam de

ler textos com os quais eles se identificam e a partir dos quais eles facilmente conseguem reflectir sobre a sua *praxis* educativa.

O texto apresentado era da autoria de José Pacheco, intitulava-se *Educar na Cidadania* e pretendia abordar a dicotomia educar na ou para a cidadania. O texto defendia que o educar na cidadania privilegia a educação como um processo desenvolvimental e alerta que o educar para a cidadania pode promover a endoutrinação.

Após a análise e discussão do texto, entendemos que seria interessante questionar os professores sobre quais os termos que estes associavam à expressão “educação para a cidadania”. Na realidade, considerávamos que a realização deste exercício estava facilitada, depois de, na sessão anterior, termos discutido o conceito de educação e de termos concluído a sessão da oficina com a ideia de que “a educação é uma tarefa humana ao serviço da personalização”.

Em resposta ao que entendiam ser educar para a cidadania, os professores apontaram algumas competências e alguns valores que nós entendemos serem pequenas peças de um puzzle, que consubstanciariam a nossa reflexão ao longo de todo o percurso formativo.

Os professores participantes associam à educação para a cidadania as seguintes concepções:

“[...] aprender a viver em sociedade; construir para o bem comum; educar para a cidadania não deve ser viver de acordo com aquilo em que vivemos, com o padronizado, mas ser capaz de ser humano; conjunto de relações; ter espírito crítico; auto-reflexão e autocrítica; argumentar; ter direito/deveres de indignação; ser individualidade e não individualismo; é ser colaborativo; igualdade; responsabilidade; abertura e saber aceitar os outros, a diferença; ser autónomo.” (Professores participantes, cf. Diários da Oficina, Anexo V)

Importa salientar que, neste momento de formação, ao contrário do que se verificou aquando da realização das entrevistas aos directores de turma, os professores participantes revelaram maior facilidade em elencar os valores que associam à educação para a cidadania. Do mesmo modo, importa destacar que existe coerência entre os valores que os professores aliam à educação para a cidadania e os valores que entendemos, através da interpretação dos questionários, serem desenvolvidos pelos professores nas suas práticas educativas. No global, os valores trabalhados no domínio da cidadania são: a autonomia, a responsabilidade a cooperação e a tolerância.

Também foi pertinente constatar que os professores, neste terceiro momento de formação e reflexão, já reflectem sobre a dimensão ética da cidadania. Esta reflexão manifesta-se na forma como eles conceptualizam a educação para a cidadania, como sendo o não “[...] viver de acordo com aquilo em que vivemos, com o padronizado, mas ser capaz de ser humano; [...] ser individualidade e não individualismo”. (Professores participantes, cf. Diários da Oficina, Anexo V)

Na realidade, podemos, com legitimidade, afirmar que os professores já reflectem sobre a importância da cidadania na construção da singularidade de cada “pessoa” e a consideram como uma forma de tornar esta última cada vez mais humana. Entenda-se esta forma de ser cada vez mais humana como o contínuo processo de desenvolvimento da “pessoa”, através relação interactiva “eu/outro”, na qual todos contribuem para o desenvolvimento de cada qual, mas onde, também, em simultâneo a “pessoa” se constrói como ser singular autónomo e responsável.

É neste processo de interacção permanente que se compreende o papel da cidadania no desenvolvimento da “pessoa” e a importância deste último na construção de uma comunidade com identidade cultural e social comum, pela qual todos se sentem membros integrantes e responsáveis.

Na verdade, e seguindo a mesma linha conceptual desenvolvida no Capítulo II, podemos afirmar que a cidadania contribui para autenticar (Taylor, 2002) a identidade singular de cada “pessoa”, no sentido em que, pelo diálogo, cada “eu” reconhece a diferença e aprende a conviver, a dialogar com ela em prol do bem comum.

Como referimos no Capítulo II, no subcapítulo *Cidadão*, ser pessoa é ser cidadão, na medida em que o desenvolvimento deste assenta numa ética da responsabilidade (Apel, 1994; Habermas, 1999), consubstanciada no reconhecimento de todas as pessoas como iguais e no diálogo em busca de “justos” consensos que permitam responder às necessidades da humanidade e fundamentem as actividades colectivas desta.

Partindo deste quadro conceptual e da importância que atribuímos à ética da responsabilidade no desenvolvimento do conceito de cidadania, apresentámos aos professores o Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, que concebe *cidadania activa* como um desses cinco saberes. Este relatório foi analisado pelos formandos, tanto nas sessões autónomas como presenciais; nestas últimas, deu-se particular ênfase à discussão e ao debate em grupo sobre o modo como o documento define os saberes básicos e como caracteriza cada um desses saberes. Tendo em consideração o tema desta acção de

formação – educação para a cidadania –, foi analisado com maior minúcia o conceito de “cidadania activa” e a dimensão da ética da responsabilidade que lhe está associada. A análise e compreensão deste conceito revelaram-se muito significativas para o trabalho investigativo e formativo que estava a ser desenvolvido pela equipa de investigação, na medida em que nos permitiram repensar as finalidades da educação para cidadania e discutir a presença desta na filosofia curricular portuguesa.

Com o objectivo de complementar esta discussão sobre a presença da educação para a cidadania no currículo português, foi entregue aos professores participantes o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico e consagra a educação para a cidadania como um dos fundamentos, de carácter transversal, do Currículo Nacional. Pelo estudo deste documento, os professores compreenderam que, não obstante existir uma área curricular não disciplinar onde a educação cidadã assume particular relevo, a formação em cidadania só pode ser feita no verdadeiro sentido da palavra se assumir um carácter transversal e interdisciplinar.

Desta forma, considerámos pertinente analisar e reflectir sobre os sentidos que os conceitos “interdisciplinar” e “transversal” assumem no currículo. Com esta análise, pretendíamos que a discussão e a reflexão desenvolvida pelos professores sobre estes conceitos assentassem em pressupostos comuns e numa linguagem perceptível para todos.

Atendendo a que os professores já conheciam o conceito de “cidadania activa” que actualmente se perfila, a dimensão ética que lhe está associada e a forma como a legislação portuguesa a perspectiva curricularmente, considerámos estarem já reunidas todas as condições para iniciar com eles o trabalho de análise e de reflexão sobre o modo como implementavam a educação para a cidadania. A realização deste tipo de trabalho revelava-se muito pertinente para o processo formativo dos professores, na medida em que lhes permitia confrontar as suas práticas educativas com o(s) novo(s) conceito(s) de cidadania e, portanto, potenciava um possível processo de mudança e inovação da *praxis* cidadã.

De acordo com Carr e Kemmis, (1988, p. 219), um processo de investigação-acção organiza-se em torno de um determinado conjunto de valores educativos e “[...] submete esses valores à prova da prática. A natureza desses valores deve ser debatida pelos investigadores activos, não só como questão teórica, mas como questão prática de falar de formas de vida que os expressam”.

Assim sendo, entendemos que, tendo sido discutidos os principais conceitos que estão associados à problemática da cidadania, e reconhecida a dimensão transversal e interdisciplinar da educação cidadã no currículo, estavam reunidas as condições para que os professores examinassem o modo como, até ao momento, a conceptualizavam e a realizavam na sua intervenção pedagógica.

O confronto com as práticas

Confrontar os professores com os seus pensamentos, valores e práticas nem sempre é um procedimento fácil e confortável, na medida em que a ele subjaz o sentimento de angústia dos docentes perante possíveis diagnósticos de contradições ou incoerências entre as teorias e as práticas. Não obstante ser um processo difícil, a confrontação dos professores com as suas concepções e práticas educativas revela-se crucial no desenvolvimento do professor como um profissional crítico, reflexivo e agente de inovação e de mudança.

“[...] para que os professores se empenhem em formas críticas de ensino e passem para além do nível de planificação “P1” [...] precisam não só de descrever o que fazem e informar-se a si próprios e aos outros do significado dessa descrição, mas também de confrontar a sua prática [...] e de a reconstruir de modo que possam agir de forma diferente. Em suma, têm de estar preparados para se envolverem nas possibilidades de mudança.”
(Day, 2001, p. 75)

Day entende o nível P1 de planificação quando os professores planeiam o processo educativo ao “nível da acção” – referindo-se ao que vão fazer, quando e como –, sem justificar as razões para o fazer e sem explicitar qual o fundamento moral e ético da sua acção.

Para que o processo formativo desenvolvido nesta investigação promovesse o desenvolvimento do professor como profissional/cidadão activo, crítico, reflexivo, que planifica com *phronesis* a sua *praxis* educativa, considerámos pertinente criar, na acção de formação, momentos nos quais os professores participantes pudessem confrontar as suas práticas e começassem a consciencializar-se e responsabilizar-se como agentes de inovação no seio da escola cidadã.

Um desses momentos consistiu na apreciação crítica dos modos de planificar a educação para a cidadania. Foi pedido aos professores que trouxessem para as sessões presenciais da acção de formação o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular

de Turma e as suas planificações diárias, para que, em pequeno grupo, eles identificassem se a cidadania estava presente em cada um dos documentos, quais as competências, os conteúdos e as estratégias que lhe estavam associados, com quais disciplinas articulavam esse trabalho e porquê. Depois desta análise dos documentos em pequenos grupos, procedeu-se à sua discussão e reflexão na comunidade de aprendizagem.

O objectivo desta reflexão em grupo consistia em promover a confrontação crítica dos professores com as suas concepções e com as suas práticas, proporcionando-lhes a identificação da necessidade e das alternativas de mudança. De acordo com Day (2001, p. 73), quando estes processos de confronto e de reflexão são desenvolvidos pelos professores individualmente, “[...] podem não conduzir por si só à confrontação do pensamento e da prática, nem tomar em consideração contextos institucionais e sociais mais amplos, necessários, enquanto precursores, às decisões sobre a mudança”.

A realização desta actividade revelou-se muito interessante, porque os professores se aperceberam de que a cidadania poucas vezes era intencionalmente planificada e, quando o era, ocorria numa disciplina isolada e assentava no desenvolvimento de determinadas atitudes ou procedimentos.

Esta constatação contraria os dados fornecidos pelos professores aquando da realização dos questionários, em que a maioria dos professores afirmou que planificava a educação para a cidadania e que a desenvolvia transversal e interdisciplinarmente articulando-a com outras disciplinas; inclusive alguns professores alegaram que articulavam o seu trabalho em cidadania com todas as disciplinas.

Na realidade, foi curioso verificar que os próprios professores ficaram surpreendidos com os poucos momentos em que, na planificação das suas disciplinas, se verificava a presença de competências, objectivos e conteúdos de cidadania. A educação para a cidadania ocorria de forma implícita e/ou decorria de situações/conflitos surgidos na sala de aula. Os professores manifestaram a sua admiração, tanto no diálogo desenvolvido em grande grupo, como na ficha de avaliação diária em que registam:

“[d]urante a oficina apreendi que as minhas estratégias de ensino não incidem propositadamente na educação para a cidadania, embora faça constantemente alusão e tenha como base pressupostos dos valores e dos princípios de educação para a promoção de bons cidadãos.” (Professora Madalena)

Também se verifica um certo grau de incoerência entre esta surpresa dos professores perante o facto de existirem poucos registos de planificação no âmbito da educação para a cidadania e as respostas que eles deram nos questionários relativamente a esta questão. Como verificámos na análise dos questionários, quando questionados sobre se nas suas práticas diárias desenvolviam a educação para a cidadania esporadicamente, 60% dos professores (30% concordo e 30% concordo totalmente) afirmaram que sim, que trabalhavam as questões da cidadania quando surgia algum conflito na sala de aula.

A constatação de inconsistência entre os dados obtidos nos questionários e a análise da própria acção educativa verificada pelos professores leva-nos a questionar a utilização deste tipo de instrumentos em trabalho de investigação qualitativa, nomeadamente a interrogar sobre a credibilidade dos dados, sobre o facto de as respostas dadas pelos participantes corresponderem àquilo que eles julgam ser o mais adequado responder e não às suas verdadeiras concepções e prática reais. Pode, no entanto, ser uma técnica valiosa quando serve para triangular informação com outros dados recolhidos através de outros procedimentos de pesquisa, como é o caso.

Não obstante constatarem que a presença explícita da educação para a cidadania nas suas planificações não era muito frequente, os professores preocuparam-se em elencar todas as actividades e conteúdos em que a educação para a cidadania tinha sido desenvolvida de uma forma interdisciplinar.

A elaboração desta actividade revelou-se importante, na medida em que possibilitou aos professores conhecer melhor os programas das disciplinas dos restantes colegas, criando condições para que de futuro possam desenvolver a educação para a cidadania de forma integrada.

Assim como permitiu aos professores compreender que têm promovido a educação para a cidadania, só que nem sempre de forma intencional e reflexiva. “Nesta sessão pude aperceber-me que todas as minhas estratégias passam por fundamentos (de cidadania), uma vez de forma implícita, outra vez de forma mais explícita. O facto é que não é reflectido” (Professora Madalena, Ficha de avaliação, Anexo V).

Na apresentação que os professores fizeram do trabalho reflexivo desenvolvido nesta actividade, foi interessante verificar que, não obstante todos os professores terem em comum o facto de desenvolverem a cidadania de forma implícita, as diferenças se manifestavam, de acordo com o ano escolar em que leccionavam.

Quando pedimos que os professores se organizassem em pequenos grupos de trabalho, de acordo com o conselho de turma a que pertenciam, verificou-se que os grupos que leccionavam no 8º ano tinham em comum o facto de trabalharem a educação para a cidadania pela promoção de competências e atitudes, o que fazia com que este processo se diluísse na *praxis* educativa quotidiana, enquanto os grupos que leccionam ao 9º alegaram que promoviam a educação para a cidadania através da exploração de temas e conteúdos interdisciplinares. Os professores participantes justificaram esta diferença no tratamento das questões da cidadania pelo facto de os conteúdos do 9º ano de escolaridade serem mais propícios à abordagem dessas questões pela planificação de temas e conteúdos interdisciplinares.

A justificação apresentada pelos professores é superficial, não revela a essência do problema que, no nosso entender, está na necessidade de conhecerem e reflectirem de forma mais aprofundada sobre os conceitos que estão associados à educação para a cidadania e sobre a forma como é possível promover o seu desenvolvimento curricular neste domínio. O aprofundamento sobre estas questões potenciará aos professores uma reconstrução do conhecimento promotora de melhorias e inovações na sua *praxis* educativa. Assim, nesta acção de formação serão criados cada vez mais espaços onde os professores possam reflectir sobre as suas práticas e consolidar o seu conhecimento em cidadania.

A realização desta actividade revelou-se muito significativa para toda a comunidade de aprendizagem. Para os professores, na medida em que, na ficha de avaliação diária, lhes facilitou a “[t]omada de consciência de que existe um processo real pelo qual é transmitida a educação para a cidadania, apesar de não ser explícita em muitos casos” (Professor Afonso). Entendemos que este “processo real” a que Afonso se refere corresponde ao desenvolvimento intencional da educação para a cidadania nas práticas educativas dos professores.

Do nosso ponto de vista, o reconhecimento “deste processo real” pode constituir um indício de futuras mudanças das práticas curriculares dos professores, no sentido em que se pode por em questão o “mito” assumido por muitos docentes de que, por ser transversal, a educação para a cidadania está constantemente presente no processo educativo e, conseqüentemente, não precisa de ser intencionalmente planificada nem reflectida nessas planificações.

Para além disso, esta actividade também contribuiu para que os professores participantes ponderassem as articulações interdisciplinares estabelecidas, até ao

momento, no âmbito da educação para a cidadania e os preparasse para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com outras áreas disciplinares que não exclusivamente as mencionadas nos questionários, e que, na generalidade, correspondiam às disciplinas que eram da responsabilidade desse docente ou nas quais eles trabalhavam em regime de par pedagógico.

A pertinência desta actividade para o processo de investigação-acção colaborativa desenvolvido na acção de formação traduziu-se no diagnóstico de novas necessidades formativas por parte dos professores participantes, nomeadamente para premência em a) explorar e discutir a dimensão tripartida dos conteúdos; b) analisar e clarificar o conceito de competência; e c) elencar as principais competências a desenvolverem no domínio da cidadania.

Preparando a inovação

O diagnóstico de novas necessidades formativas dos professores fez com que preparássemos uma sessão de trabalho para relacionar o conceito já anteriormente trabalhado de “cidadania activa” com o tema do currículo. Neste sentido, organizámos um conjunto de diapositivos, que intitulámos de *Currículo, Conhecimento e Cidadania Activa: uma visão complexa, reconstrutiva e integradora*, cujo objectivo consistia em a) sistematizar alguns conceitos já abordados na acção de formação – cidadania activa, e sua dimensão ética e axiológica, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade; b) clarificar e reconstruir com os professores participantes algumas concepções de conhecimento, currículo e integração curricular, de competência e competências essenciais e de aprendizagem ao longo da vida; e c) introduzir a noção de projecto curricular integrado, analisando e reflectindo o papel deste modelo na promoção da cidadania activa, consubstanciada numa ética da responsabilidade.

Esta abordagem relacional dos conceitos desenvolvidos anteriormente na acção de formação com a perspectiva integrada de currículo, fomentou a criação de condições que favorecessem a inovação das práticas docentes na educação para a cidadania. Os professores participantes tiveram a oportunidade de analisar e questionar os conceitos com que trabalham diariamente (currículo, competências, aprendizagem significativa, saberes, conteúdos, projecto, integração, articulação), de os reconstruir e de compreender como é que estes podem interagir no sentido do desenvolvimento de um

processo de ensino-aprendizagem integrado e relevante para os alunos, promotor de cidadania e de uma ética da responsabilidade.

Perspectivar a educação para a cidadania no currículo

Seguindo a mesma linha de ideias que defendemos nos Capítulos III e IV do enquadramento teórico, apresentámos aos professores participantes a abordagem de *Projecto Curricular Integrado* (Alonso, 1996, 1998) como um dos modelos que melhor pode garantir a aprendizagem significativa e contextualizada dos alunos e a integração curricular da educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade.

Entender o currículo como um projecto integrado significa perspectivá-lo como “[...] um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (Zabalza, 1992, p. 90). Um currículo integrado é aquele que “[...] oferece sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (Beane, 2000, p. 43).

Assim sendo, organizar a intervenção educativa segundo uma perspectiva curricular integrada consiste em criar condições para que a complexidade da realidade seja compreendida e reflectida como um todo coerente, da qual a pessoa também faz parte integrante.

De acordo com Luísa Alonso (1996, p. 30), os projectos curriculares integrados

“[...] são espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade), quer da tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. Esta procura de coerência somente será possível se os professores se assumem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular, enquanto mediadores-chave entre as propostas educativas e a sua adequação às diferentes realidades educativas.”

Na realidade, podemos afirmar que os projectos curriculares integrados traduzem os complexos processos de reflexão e deliberação que os professores operam sobre a realidade educativa, tendo em vista a formação integral do aluno como pessoa, como cidadão crítico e responsável. Estes projectos expressam, também, o desenvolvimento

do professor como um cidadão responsável e reflexivo, que transforma a escola numa instituição cidadã, capaz de formar, tanto alunos como professores, para responderem aos desafios da cidadania global do século XXI.

De acordo com o Fórum Educação para a Cidadania, em Portugal ainda hoje se fala e se vive numa cidadania passiva “[...] assente em direitos adquiridos, mas limitada em deveres e responsabilidades, estranha à ideia de diversidade [...] cidadania passiva, dependente ou limitada que denuncia desigualdade, discriminação, fragilidade da cultura crítica, várias formas de iliteracia ou de apatia cívica” (2008, p. 16).

A premência de educar para a cidadania, de acordo com as exigências do conceito de cidadania global, que preconiza não só a dimensão jurídica dos direitos e deveres, mas também o reconhecimento do sentimento de pertença a uma determinada comunidade e, conseqüente, o processo de proactividade e de partilha de responsabilidade que este implica, pressupõe uma nova cultura formativa do cidadão.

“[...] a educação para a cidadania deve incluir nas suas agendas programáticas e reflexivas [...] a definição em três registos. A cidadania como condição (da autonomia individual, da igualdade de oportunidades, de justiça social e da vivência, ou melhor, da convivência democrática geradora, de coesão social num quadro de interdependência) como cultura (integradora daqueles valores) e como competência (que requer aprendizagem e conhecimentos).” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 17)

Tendo em consideração este conjunto de exigências colocadas pelo conceito de educação para a cidadania global, entendemos que o projecto curricular integrado⁵⁴ pode constituir uma via, por excelência, para o desenvolvimento formativo do professor cidadão activo, reflexivo e responsável, na escola cidadã, nestes três registos, na medida em que, para além de, epistemologicamente, permitir a compreensão da realidade como um todo significativo, em termos sociológicos e psicopedagógicos, este modelo curricular potencia, respectivamente, o desenvolvimento do aluno como construtor crítico e reflexivo do seu conhecimento e como ser interventivo socialmente.

⁵⁴ O conceito de Projecto Curricular Integrado tem vindo a ser desenvolvido em Portugal por Luísa Alonso desde 1994. Este conceito foi construído com os contributos das abordagens construtivistas, ecológicas e sociocríticas do currículo e das correntes humanistas, que valorizam a formação pessoal dos alunos, na sua globalidade, assim como a importância das relações interpessoais e afectivas na concretização do currículo na prática.

O Projecto Curricular Integrado pressupõe um desenho aberto, flexível e dinâmico do currículo, que procura envolver activamente os alunos e os professores na investigação de temas e problemas significativos e relevantes para um determinado contexto escolar, e que exige a articulação das diferentes áreas do saber e da experiência, bem como a articulação com o meio envolvente.

De acordo com Luísa Alonso (2002, p. 67), o desenvolvimento do currículo segundo uma perspectiva integrada e globalizadora promove o desenvolvimento de “competências de intervenção, de análise crítica e de valores necessários ao exercício da cidadania”. Estas competências são, no nosso entender, desencadeadas pela confluência de diferentes dimensões do processo de integração. Como verificámos no Capítulo III, recolhendo o pensamento de Beane (2000) e Alonso (2002), a integração curricular implica: a integração da experiência dos alunos, a integração dos conhecimentos, a integração social e a integração dos professores.

Neste sentido, o projecto curricular integrado desenvolve-se através de um trabalho colaborativo entre professores, alunos e até outros parceiros, em que todos se responsabilizam e participam na gestão e construção do conhecimento.

Trata-se de um processo complexo que é contextualizado nas necessidades e interesses dos alunos. O projecto organiza-se em torno de problemas, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes, a partir dos quais se estrutura o processo curricular (núcleo globalizador ou questões geradoras). Para responder a estas questões, é necessária uma articulação equilibrada entre todas as áreas do saber,

“[...] o que se consegue através da elaboração das redes de conteúdo das diferentes áreas e da definição de objectivos em termos de competências e atitudes transversais [...] numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (mapas de conteúdos e competências transversais).” (Alonso, 2002, p. 72)

Como referimos nos Capítulos III e IV, o projecto curricular integrado desenvolve-se através da organização em espiral de actividades integradoras, que são contextualizadas no conhecimento e nas experiências dos alunos. Estas actividades privilegiam o uso das metodologias investigativas, reflexivas e colaborativas, preconizando a dimensão significativa e construtiva dos saberes e das experiências dos alunos, no sentido de estes encontrarem relevância e funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem e serem, ao mesmo tempo, capazes de transferir o conhecimento construído para novas aprendizagens e para a resolução de novas situações.

As actividades integradoras adoptam os critérios fundamentais utilizados na fundamentação do projecto curricular integrado, tais como:

“a) Equilíbrio – as actividades permitem e estimulam no aluno o desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, tanto cognitivas, como afectivas, sociais ou psicomotoras;

- b) Articulação horizontal – as actividades integram [...] a aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos de diferentes áreas do currículo: científicos, linguísticos, tecnológicos, artísticos e éticos;
- c) Articulação vertical – em que se organizam as diferentes tarefas da actividade numa sequência interligada e progressiva [...] de forma a permitir ao aluno integrar umas aprendizagens nas outras;
- d) Articulação lateral – contextualizando as actividades na experiência nas concepções prévias do aluno, de forma a que este possa encontrar sentido e relevância no que aprende e, ao mesmo tempo, possa dar funcionalidade, ou seja, fique capacitado para aplicar e transferir o que aprendeu em novas aprendizagens e na resolução de situações ou problemas de vida.” (Alonso, 1996, p. 33)

A metodologia utilizada nas actividades integradoras é a investigação de problemas, através da qual os alunos, sob a orientação dos professores, elegem um núcleo temático/problemático a explorar, elencam um conjunto de questões em torno deste núcleo (as perguntas que desejam ver respondidas), elaboram um mapa de conteúdos, planificam os tempos, os espaços e as estratégias que vão ser utilizadas na realização das actividades e determinam as formas de apresentação e avaliação dos resultados.

Em termos globais, é legítimo afirmar-se que o projecto curricular integrado promove um processo de investigação-acção colaborativa no duplo sentido, tanto do ponto de vista dos professores, como do ponto de vista dos alunos.

Do ponto de vista dos professores, porque os obriga a investigar sobre o contexto educativo onde trabalham, a conhecer os seus alunos, os seus interesses, as suas necessidades e a planificar um processo de ensino-aprendizagem que articule o currículo prescrito com essas necessidades e com os desafios que lhes coloca a actual sociedade globalizada. Deste modo, trabalhar segundo uma perspectiva integrada do currículo impõe ao professor que seja um cidadão activo e que transforme a escola numa instituição cidadã, onde o trabalho pedagógico desenvolvido é o resultado de um processo investigativo, reflexivo e colaborativo, que visa a formação da pessoa que é cada aluno na sua dimensão singular e comunitária, como ser humano autónomo, responsável, interventivo e crítico.

Para além de potenciar a aprendizagem significativa dos alunos, o currículo integrado, porque assenta numa metodologia de investigação-acção colaborativa, também promove o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que

“[...] uma comunidade de docentes que trabalha conjuntamente, não só tem entre os seus propósitos essenciais a aprendizagem dos alunos como foco, mas também a dos professores individuais. [...] a realização conjunta de processos de trabalho consiste em investigar e compreender melhor o ensino e a aprendizagem – processos em colaboração de análise, reflexão, observação, avaliação e crítica pedagógica. O seu foco de atenção é propiciar [...] a aprendizagem docente em torno de valores, concepções e práticas, o enriquecimento dos seus repertórios pedagógicos [...] ou seja, formação e desenvolvimento profissional.” (Escudero, 2010, p. 12)

Do ponto de vista dos alunos, o projecto curricular integrado promove um processo de investigação-acção colaborativo, na medida em que os leva a questionar a realidade, a desenvolver competências e procedimentos de pesquisa, análise e reflexão sobre a mesma, mobilizando saberes das diferentes áreas curriculares, o que lhes permite, em conjunto com os professores e com os colegas, construir conhecimento e desenvolver um sentido significativo e crítico sobre ela. Assim sendo, o projecto curricular integrado reúne condições para que os alunos possam desenvolver-se como cidadãos eticamente responsáveis, porque, para além de lhes fornecer conhecimentos sobre a realidade, permite-lhes o desenvolvimento de competências de investigação, reflexão e acção sobre o real.

Consolidar aprendizagens projectando a acção

Como referimos anteriormente aquando da sua caracterização, as comunidades reflexivas trabalham em conjunto com o objectivo de promover a inovação e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Estas comunidades desenvolvem aprendizagens em grupo, trabalham “[...] para criar concepções e capacidades através da implicação em tarefas de planificação conjunta do currículo e do ensino, o desenho de unidades didácticas ou lições, a selecção ou a elaboração de materiais didácticos” (Escudero, 2010, p. 8).

Tendo como finalidade que o grupo de professores participantes se constituísse como comunidade de aprendizagem reflexiva, que trabalha colaborativamente na planificação da educação para a cidadania de forma integrada e como pilar de todo o processo educativo, solicitamos aos professores que, em pequenos grupos, elaborassem uma planificação integrada, que servisse como directriz, para que a educação para a cidadania fosse um elemento estruturante na construção do projecto curricular das suas turmas.

A realização desta actividade tinha como objectivo a consolidação teórico-prática dos conteúdos trabalhados nas sessões anteriores e, simultaneamente, a avaliação de como estava a decorrer o seu processo de formativo.

Os professores consideraram a realização desta tarefa muito pertinente, na medida em que lhes permitiu fazer um balanço crítico das temáticas abordadas na oficina, ao mesmo tempo que lhes possibilitou fazer a transferência destas temáticas para as suas práticas educativas diárias e contextualizadas. Do mesmo modo, possibilitou-lhes diagnosticar as dificuldades que ainda sentiam, identificar as questões teóricas que ainda precisavam ser exploradas e também compreender os motivos que justificaram a nossa opção de, até àquele momento, nos termos dedicado fundamentalmente a analisar e a reflectir conceitos.

Na altura da realização desta actividade, a principal crítica apontada nas fichas de avaliação diária da oficina era a de que continuávamos “[...] a abordar muito as questões teóricas e a realizar poucas actividades práticas” (Professor Afonso). Depois de efectuarmos esta actividade, os professores participantes não só compreenderam a importância da clarificação dos conceitos que estava a ser realizada, como passaram a reconhecer a pertinência da abordagem teórica para a inovação das práticas.

Para a concretização desta tarefa, a equipa de professores participantes decidiu dividir-se em três pequenos grupos para elaborarem a actividade proposta. Não sabemos se eles o fizeram de forma deliberada ou não, o facto é que os professores organizaram os grupos de trabalho de acordo com o critério de tempo de serviço e antiguidade na escola.

No nosso entender, a variável antiguidade na carreira docente influenciou a forma como cada um dos grupos estruturou a sua planificação integrada da educação para a cidadania. Os dois grupos de professores mais novos apresentaram uma estrutura idêntica, uma grelha que continha conteúdos, finalidades, estratégias, actividades e recursos. O grupo de professores mais antigos organizou um documento mais descritivo, onde era possível compreender, por um lado, quais as finalidades e metodologias adoptadas pelos professores. Por outro lado, do documento também constava uma parte dedicada ao processo de operacionalização, na qual estavam indicados os conceitos a privilegiar, os temas a abordar, as estratégias a adoptar, a avaliação a promover e respectivos instrumentos a utilizar.

Apesar de apresentarem estruturas diferentes, os três documentos possuíam alguns pontos em comum, nomeadamente no que diz respeito às finalidades e aos conceitos a

serem utilizados. Relativamente às finalidades, todos os grupos privilegiam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

O grupo dos professores mais antigos – constituído pelas professoras Madalena, Matilde e Joana – afirmou explicitamente que o objectivo da sua planificação de educação para a cidadania era “[...] promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, enquanto cidadão activo, dando sentido e coerência às actividades desenvolvidas” (Projecto Educação para a Cidadania, cf. Anexo III).

Tendo por base o quadro de categorias que elaborámos para analisar os dados obtidos ao longo desta investigação, inferimos que os professores participantes perspectivam como finalidade da educação para a cidadania uma ética da responsabilidade, que se afirma na preocupação em promover o desenvolvimento dos alunos como cidadãos activos, autónomos e responsáveis. Esta interpretação assume ainda maior ênfase quando verificamos que os professores privilegiam um processo de ensino-aprendizagem contextualizado nos interesses e necessidades dos alunos, na abordagem integrada de temas e problemas significativos para os alunos, recorrendo a estratégias de exploração reconstrutiva e ao trabalho colaborativo.

“A implementação deste projecto visa, acima de tudo, promover a educação para a cidadania como dimensão integrada e transdisciplinar do currículo. [...]

Partindo das características e necessidades individuais, culturais e sociais dos alunos de cada turma, o Conselho de Turma deverá privilegiar o trabalho cooperativo, transversal e relevante, ou seja, significativo, adoptando uma perspectiva construtivista dos conceitos básicos/temas a abordar, ao longo do ano lectivo. [...]

As propostas terão em conta a articulação vertical seguindo, assim, uma sequência progressiva e interligada entre diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma ao aluno ir integrando umas experiências de aprendizagens nas outras.”

(Projecto Educação para a Cidadania, professoras Matilde, Madalena e Joana cf. Anexo V)

Verifica-se que existe uma inovação no discurso destas professoras, presente na preocupação em promover um processo de educação para a cidadania integrado, através de uma abordagem construtivista do currículo e do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, tanto dos professores como dos alunos. Este trabalho cooperativo organiza-se, de acordo com as próprias professoras, “[...] através de um processo de reflexão e investigação-acção”, tanto na óptica dos professores como dos alunos.

Em coerência com esta metodologia de trabalho investigativo e cooperativo, o grupo de professores elege como estratégias a adoptar no processo de operacionalização

do projecto de educação para a cidadania: “trabalho por projecto, trabalho de pesquisa, *brainstorming*, debate, discussão de dilemas, assembleias de turma...”.

Trata-se, na verdade, de um conjunto de estratégias que valorizam o desenvolvimento da autonomia do raciocínio e da inferência moral e, consequentemente, que preparam os jovens para serem cidadãos eticamente responsáveis e interventivos.

O sentido da ética da responsabilidade como finalidade educativa também está presente no conjunto de valores e temas a privilegiar na educação para a cidadania. Os valores indicados pelos professores foram: justiça, liberdade, solidariedade, responsabilidade, autonomia, tolerância e cooperação. Relativamente aos temas, os professores elencaram assuntos actuais, pertinentes e muito relacionados com os problemas vividos pelos alunos, quer pessoalmente, quer socialmente: educação para a saúde, educação afectivo-sexual, educação ambiental, educação para a defesa do consumidor, instituições democráticas e direitos humanos.

Na globalidade, os outros dois grupos de professores indicaram os mesmos valores que o grupo dos professores com mais anos de serviço. O grupo da Vitória, da Isabel e do Roberto indicou os valores da autonomia, justiça, cooperação e responsabilidade; e o tema educação afectivo-sexual. O grupo da Renata, da Constança e do João sugeriu os valores da cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia e no tema da educação ambiental.

À semelhança do que se verifica com o grupo de professores com mais tempo de serviço, os grupos de professores mais novos privilegiam, como finalidade da educação para a cidadania, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Importa, no entanto, salientar que apenas os professores Roberto, Vitória e Isabel o referem abertamente, enquanto que o grupo dos professores João, Renata e Constança define objectivos gerais que apontam nesse sentido. Este último grupo preocupa-se em definir objectivos específicos que vão ao encontro de situações concretas de aprendizagem na sala de aula, isto é, especificam em que medida deve ser privilegiado o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Assim, este grupo de professores aponta os seguintes objectivos gerais da educação para a cidadania transversal no conselho de turma:

“O aluno deve desenvolver as capacidade de:

- Entreajuda;

- Ser solidário;
- Aceitar/ ser tolerante face às diferenças;
- Reconhecer a existência de normas;
- Pôr em prática as normas estabelecidas;
- Desenvolver adequadamente as tarefas propostas;
- Espírito crítico;
- Pesquisa de informação para a criação de conhecimento;
- Elaborar trabalhos de forma criativa e autónoma;
- Saber viver em sociedade;
- Participar construtiva e activamente na sociedade;
- Construir uma identidade esclarecida e consciente;
- Estabelecer uma convivência salutar com os outros.” (Professores Renata, Constança e João)

Ao analisarmos estas finalidades, verificamos que estes professores revelam já a preocupação de a educação para a cidadania se fundamentar na ética da responsabilidade, no sentido em que este conceito foi perspectivado no Cap III, como princípio e como reconhecimento de cidadania. É pela autonomia do pensar que a pessoa tem a capacidade de analisar e reflectir criticamente sobre os problemas da sua sociedade e ultrapassar as suas obsoletas convenções. É com justiça e solidariedade que o cidadão pode responder aos desafios da sua sociedade, tratando cada pessoa como fim em si mesmo. É pela tolerância e aceitação da diferença que o cidadão pode dialogar com as outras culturas e, em conjunto, todos podem, consubstanciados nos valores da autonomia, justiça e solidariedade, desenvolver uma macroética da responsabilidade que responda aos desafios da sociedade global actual e se preocupe com a vida no futuro.

Entendemos que os professores estão sensibilizados no sentido da promoção da ética da responsabilidade na educação para a cidadania, não só pelo tipo de conceitos, valores e temas que sugerem para trabalhar transversalmente no conselho de turma, mas também pelo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem apontadas. Trata-se de estratégias que enfatizam processos de investigação-acção colaborativa e privilegiam processos de exploração reconstrutiva por parte dos alunos.

Como referimos nos Capítulos IV e V, a investigação-acção colaborativa promove o desenvolvimento da racionalidade crítica, da reflexão sobre a realidade, tendo em vista a transformação do contexto social, pelo questionamento dos conceitos, valores que estão subjacentes a esse contexto. A investigação-acção prevê, portanto, processos de análise e questionamento da realidade que levam a uma acção contextualizada,

reflexiva e crítica. Assim sendo, prepara os professores para serem cidadãos eticamente responsáveis.

“Em democracia, cidadania implica não só possuir direitos, mas exercer reais responsabilidades. Ambos os conceitos implicam um grau de autonomia pessoal. [...] o processo de investigação-ação estipula uma estratégia para encarnar um sentido profissional de autonomia no contexto onde é utilizada e o exercício real da responsabilidade. [...] A investigação-ação é uma forma de teoria que é integrativa [...] é uma forma de teoria que é requerida pelo exercício das responsabilidades dos cidadãos no trabalho.” (Winter, 2002, p. 41)

De acordo com este autor, parece-nos que o processo de investigação-ação colaborativa que se tem desenvolvido ao longo deste estudo tem potenciado o desenvolvimento de uma maior capacidade analítica e reflexiva por parte dos professores participantes, relativamente ao seu trabalho docente, à clarificação dos conceitos e valores que o estruturam, que se tem traduzido em novas formas de conceber a educação para a cidadania e a um outro nível de reconhecimento da sua responsabilidade profissional em todo o processo educativo. A análise dos documentos produzidos pelos professores permite-nos identificar mudanças quanto aos conteúdos a serem trabalhados, mas também quanto às formas de trabalho, tanto dos docentes como dos alunos.

Como já referimos, nas fases iniciais da investigação, os professores participantes desenvolviam a educação para a cidadania através, sobretudo, do desenvolvimento de atitudes e normas comportamentais não a promoviam integradamente, nem trabalhavam colaborativamente, mas sim através de articulações disciplinares pontuais. Neste momento, no documento produzido, já é possível evidenciar a promoção de uma educação para a cidadania que se organiza no trabalho colaborativo do conselho de turma e que integra a trilogia de conteúdos – conceptuais, atitudinais e procedimentais – a que se refere Coll (1998), e sobre os quais nos debruçamos no Capítulo III.

Verificámos também que os professores têm a preocupação de promover um processo de ensino-aprendizagem apoiado em estratégias de exploração reconstrutiva, que enfatizam o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos e favorecem o seu desenvolvimento como cidadãos empreendedores, com competências ao nível da decisão e da resolução de problemas.

No final desta actividade, os professores reconheceram a pertinência desta abordagem teórica. Aquando da elaboração do documento, eles sentiram a necessidade, e ao mesmo tempo a dificuldade “[...] em sintetizar os conceitos e as teorias abordadas ao longo das sessões formativas, de forma a que transpareçam no documento sem haver a necessidade de as descrever” (Professora Matilde).

Na realidade, ao construírem este documento, os professores participantes sentiram a necessidade de demonstrar que as suas práticas são enformadas por determinadas concepções teóricas. Começou, assim, a verificar-se que eles progressivamente estão a abandonar uma ideia muito comum no âmbito da docência: a separação teoria/prática, em que a teoria é adstrita aos académicos e investigadores e a prática aos professores responsáveis pela prática educativa nas escolas.

A auto e hetero-avaliação do documento produzido não foram feitas de imediato, só na última sessão da oficina de formação é que foi pedido aos formandos que, em grupo, analisassem o documento e fizessem as alterações que considerassem necessárias. As razões que nos levaram a adoptar esta estratégia de trabalho foram essencialmente de duas ordens: verificar se os formandos, após este período de formação, eram capazes de examinar criticamente o trabalho desenvolvido a meio do processo formativo desenvolvido na acção de formação e se conseguiam complementá-lo em função das novas aprendizagens efectuadas.

Não obstante a discussão do documento ter sido feita numa fase posterior, a sua realização permitiu-nos identificar as principais dificuldades sentidas na organização de um processo de ensino-aprendizagem em torno da educação para a cidadania. Para isso, solicitámos aos professores que fizessem uma pequena reflexão sobre esta sessão da oficina, na qual eles apontaram como dificuldades fundamentais:

“[...] definição de metodologias e estratégias que sirvam as finalidades de um projecto em educação para a cidadania.” (Professora Joana)

“[...] no que concerne aos conceitos e competências a desenvolver, transversalmente, em todas as disciplinas. [...] Outra dificuldade que surgiu foi a questão da avaliação.” (Professor Roberto)

Tendo em consideração estas sugestões, entendemos que seria pertinente organizar uma sessão de trabalho em que se abordasse e sistematizasse as estratégias de ensino na educação para a cidadania, se reflectisse sobre quais as competências e o tipo de avaliação a desenvolver neste domínio.

Redefinir abordagens de educação para a cidadania na sala de aula

A sessão de trabalho dedicada à redefinição das abordagens da educação para a cidadania na sala de aula organizou-se em torno das principais reflexões sobre a educação democrática que actualmente se perfila, a sua relação com a educação para a cidadania, e as principais competências que lhe são associadas. Em termos gerais, elaborámos uma síntese dos principais conceitos e competências relacionados com a educação para a cidadania, abordados nas primeiras sessões da formação.

Tendo por base a concepção da educação para a cidadania democrática de Philippe Perrenoud (2002a), que preconiza o processo educativo como um meio que promove a apropriação activa do saber e da razão, a prática da democracia e da responsabilidade, desafiámos os professores participantes a pensar sobre as melhores abordagens e estratégias para a organização do processo de ensino-aprendizagem em cidadania. Na realidade, foram criadas condições para que eles reflectissem sobre qual deveria ser o papel dos alunos e dos professores neste processo, qual o tipo de desenvolvimento moral que se pretende promover quando se educa para a cidadania, que tipo de estratégias pedagógicas se devem utilizar e qual a importância da avaliação neste domínio.

No que diz respeito ao papel do professor e do aluno, foi discutida a ênfase que a educação para a cidadania atribui ao desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos e problemas, do espírito crítico e da autonomia do pensar dos alunos, tendo-se analisado, também, o quanto é importante que estes tenham um papel activo no processo de ensino-aprendizagem. Também se abordou a pertinência de os professores desenvolverem um processo de ensino-aprendizagem contextualizado no nível de desenvolvimento dos seus alunos, nos seus problemas, dificuldades e necessidades.

No que concerne às estratégias de ensino utilizadas na educação para a cidadania, estas não foram apresentadas como um “simple manual de receitas” a aplicar. Explicámos aos professores que o uso das estratégias de ensino deveria estar associado às finalidades da educação para a cidadania. Assim, categorizámos o desenvolvimento moral em heterónimo e autónomo, agregámos ao desenvolvimento moral heterónimo a formação do cidadão convencional, passivo, e ao desenvolvimento moral autónomo a formação do cidadão activo, crítico, responsável. Também estabelecemos um paralelismo entre a promoção destes níveis de desenvolvimento moral e o tipo de estratégias utilizadas na educação para a cidadania. Compreendeu-se que as estratégias

informativo-instrutivas favorecem a heteronomia moral e as estratégias de exploração reconstrutiva privilegiam a autonomia do pensar e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Apesar de reconhecermos a importância destas últimas estratégias para a promoção da autonomia moral, salvaguardámos, com os professores participantes, que o uso inadequado das estratégias de exploração reconstrutiva pode conduzir à heteronomia moral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos passivos.

Por fim, foi analisada a questão da avaliação na educação para a cidadania e de como é relevante para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos que se realize uma avaliação contínua e sistemática, em que estes conheçam os seus critérios e participem no processo avaliativo.

Clarificados e sistematizados os principais conceitos, finalidades e estratégias da educação para a cidadania, e discutida a pertinência de esta se desenvolver de forma integrada no currículo, estavam criadas todas as condições para que os professores participantes planificassem “actividades integradoras” neste domínio, enquadradas na abordagem teórico-prática de Projecto Curricular Integrado.

A integração curricular da Educação para a Cidadania

Assim sendo, e com o objectivo de os professores participantes planificarem um processo educativo para a cidadania integrado e promotor de uma ética da responsabilidade, foi-lhes pedido que, em grupo, elaborassem actividades integradoras que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses da turma pela qual são responsáveis.

Como assinala Alonso (2001, p. 13)

“Estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos, as actividades integradoras desencadeiam todo um percurso de aprendizagens articuladas, num ciclo de investigação e reflexão, que permite ligar as concepções prévias dos alunos com o conhecimento social e escolarmente desejável, possibilitando a (re)construção partilhada do saber e da experiência e o desenvolvimento de competências essenciais para a compreensão e intervenção crítica na realidade.”

Para este efeito, os professores organizaram os grupos de acordo com o conselho de turma a que pertenciam, pelo que foram constituídos dois grupos de trabalho, um com os professores do 8º ano e outro com os do 9º ano de escolaridade.

A planificação das actividades foi realizada tanto nas sessões presenciais da oficina de formação, como nas horas determinadas para trabalho autónomo. A organização das actividades integradoras obedeceu à estrutura apresentada por Luísa Alonso (1996), que assenta em seis etapas: 1) selecção e definição de problemas a investigar; 2) expressão e análise das concepções prévias dos alunos; 3) desenho do plano de trabalho e de investigação; 4) realização das actividades; 5) estruturação, aplicação e generalização do conhecimento; 6) metacognição e avaliação.

Na primeira etapa, selecção e definição de problemas a investigar, os professores fazem um levantamento do conhecimento que têm sobre a escola, o meio onde esta se insere, os alunos da turma, definem as situações problemáticas a investigar, identificam a(s) questão(ões) geradora(s). Trata-se de uma fase em que os professores têm que propor e negociar com os alunos os problemas relevantes a serem trabalhados, a partir da análise de necessidades e recursos disponíveis.

Na segunda etapa, expressão e análise das concepções prévias dos alunos, os professores promovem o conflito cognitivo e social dos alunos, fazendo, em conjunto com estes, uma explicitação e tomada de consciência do que eles já conhecem sobre o problema identificado, questionando-os sobre o que gostariam de conhecer e como o vão procurar esse conhecimento.

A terceira etapa, desenho do plano de trabalho e de investigação, é dedicada à identificação dos instrumentos conceptuais e metodológicos para a realização das actividades. De acordo com as questões geradoras seleccionadas, são identificadas as competências gerais e específicas a considerar, as áreas curriculares a envolver, os conteúdos a trabalhar e suas articulações, os recursos a utilizar, as formas de organização e de trabalho dos professores e dos alunos, o papel de cada um destes na realização das actividades, é calendarizado todo o trabalho e o processo de avaliação.

Na quarta etapa, realização das actividades, os alunos, em função da planificação estabelecida, de natureza aberta e flexível, desenvolvem experiências de aprendizagem, procurando, explicitando, utilizando e mobilizando conhecimento. Trata-se de uma fase em que os alunos, sob a orientação dos professores que promovem todo o processo de mediação do conhecimento, contrastam as suas concepções *a priori* com as novas fontes de informação, com o objectivo de questionar e ampliar a sua visão dos problemas e da realidade.

A quinta etapa, estruturação, aplicação e generalização do conhecimento, é dedicada à (re)construção do conhecimento. Nesta fase, são desenvolvidas estratégias

para que os alunos: sistematizem as informações, estruturem o que aprenderam, consolidem as mudanças, estabeleçam paralelismos com problemas e situações diferentes, expressem ideias e resultados, partilhem conhecimentos, discutam informações e formas de acção. Em termos globais, pretende-se que os alunos reconheçam o valor individual e social dos saberes construídos.

Na sexta etapa, metacognição e avaliação, os alunos fazem a reflexão sobre o processo de aprendizagem desenvolvido e os resultados obtidos, identificando as dificuldades sentidas, os obstáculos ultrapassados, os conhecimentos construídos e a sua utilidade pessoal e social e diagnosticando novos problemas e desafios.

Deste modo, as actividades integradoras permitem que os alunos:

“tenham um papel eminentemente activo e participativo; façam escolhas criteriosas e reflectam sobre as consequências da sua escolha; se comprometam pessoalmente na procura, análise e resolução de problemas e questões social e pessoalmente significativos; entrem em contacto directo com a realidade através da observação, recolha e análise de dados; apliquem e transfiram o aprendido para novas situações e aprendizagens; partilhem com outros a planificação, desenvolvimento e os resultados do seu trabalho, estimulando a expressão e discussão das ideias e a procura de consensos; reflectam sobre os processos utilizados desenvolvendo estratégias de aprender a aprender” (Alonso, 2001, p.14)

O grupo de professores participantes do conselho de turma do 8º ano de escolaridade – Matilde, Constança, Joana e João – escolheram como problema nuclear de trabalho para a actividade integradora a “Protecção Ambiental”. Segundo estes professores, os motivos que justificaram a escolha desta problemática foram: a) trata-se de um tema actual; b) que vai ao encontro do interesse dos alunos; c) das finalidades educativas expressas nos Projectos Educativo de Escola e Curricular de Turma; d) e, ainda, o facto de:

“[...] o termo ‘ambiente’ abranger todos os elementos do mundo natural, desde a Terra, os Oceanos, o Ar e o Clima até às plantas e animais que habitam esses espaços. Também se relaciona com o local onde nós vivemos, como vivemos e com as pessoas que nos rodeiam. [...] o ambiente é um recurso imensamente vasto e rico para a exploração interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo o alargamento do conhecimento dos alunos sobre o mundo e o aumento da sua percepção sobre os assuntos ambientais.” (cf. Actividade Integradora Proteger o Ambiente Anexo V)

Estes professores apontam como finalidades da actividade integradora as que se centram “[...] na valorização da Educação Ética e Moral, na Educação para a Cidadania, na Educação Ambiental e na Educação para a Saúde.” (cf. Actividade Integradora Proteger o Ambiente, Anexo V), com particular destaque para

- “- Contribuir para a formação de cidadãos livres, conscientes dos seus direitos e deveres e intervenientes na sociedade em que se inserem;
- Promover um estilo de vida saudável;
- Promover a Educação para a Cidadania, defendendo valores como a liberdade, o respeito, a solidariedade, a justiça, a tolerância, a cooperação, bem como a defesa do património cultural e natural regional;
- Promover o desenvolvimento integral das capacidades pessoais e sociais.” (cf. Actividade Integradora Proteger o Ambiente, Anexo V)

A metodologia utilizada por este grupo de professores foi a investigação de problemas, recorrendo a estratégias de exploração reconstrutiva.

Relativamente ao mapa de conteúdos construído, é possível verificar que estão presentes os conteúdos conceptuais, axiológicos/atitudinais e procedimentais.

No conjunto de conteúdos conceptuais, destacam-se: a) a disciplina de Francês contribuiu com a abordagem dos temas campo *vs* cidade, poluição e resíduos sólidos; b) na disciplina de Físico-química, abordou-se a constituição da atmosfera, a camada de ozono e a chuva ácida; c) em Desenvolvimento Pessoal e Social, tratou-se a responsabilidade ecológica, o civismo e o respeito pelos outros e pelo ambiente; d) em Inglês, abordou-se os problemas ambientais, aquecimento global, poluição e Organizações Ambientais – A Greenpeace; e) em Ciências Naturais, tratou-se a poluição, desflorestação, efeito de estufa e aquecimento global.

Quanto aos conteúdos atitudinais, privilegiou-se: adopção de comportamentos responsáveis e conscientes de preservação ambiental, desenvolvimento do espírito crítico, da cooperação, da solidariedade, da autonomia, respeito e valorização do meio ambiente, participação activa na resolução dos problemas do meio envolvente.

No que concerne aos conteúdos procedimentais, destacam-se: a recolha e selecção de informação, a resolução de problemas, separação de resíduos, plantação de árvores, promoção de debates.

O grupo de professores participantes do conselho de turma do 9º ano – Vitória, Afonso, Isabel, Renata, Roberto e Madalena – elegeram como núcleo globalizador da actividade integradora “A violência na Convivência Social”, por considerarem que se

trata de uma problemática actual e também “[...] porque constatamos que ao longo dos últimos anos lectivos têm surgido [...] casos de violência verbal e física entre os alunos. No ano lectivo anterior, verificou-se um caso de violência psicológica de uma aluna da turma em relação a uma colega” (Actividade Integradora Violência na Convivência social, cf. Anexo V).

A grande finalidade desta actividade consistia em “prevenir a violência e reflectir com os alunos sobre os problemas que esta despoleta na sociedade actual” (Actividade Integradora Violência na Convivência social, cf. Anexo V).

Os conteúdos conceptuais trabalhados ao longo da actividade foram essencialmente: violência física (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social); violência psicológica (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social); violência sexual (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social); violência doméstica (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e social); violência racial (Geografia); violência escolar (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social); *bullying*; *hooliganism* (Inglês); exclusão social; textos de opinião (Português); textos jornalísticos (Português e Área de Projecto); estatística (Matemática).

A realização destas actividades integradoras revelou-se muito importante para os professores, na medida em que permitiu que eles tivessem a oportunidade de organizar um processo educativo para a cidadania, integrado e contextualizado no projecto educativo da escola e nas necessidades e interesses dos seus alunos. A cabal concretização deste projecto integrado exigiu-lhes um trabalho de investigação-acção colaborativo, no qual todos os professores participantes se sentiram impelidos a reflectir sobre os conteúdos das suas disciplinas, sobre as suas práticas, sobre as necessidades e dificuldades do seu conselho de turma, no sentido de promover, em conjunto com este último, um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Este trabalho de investigação-acção colaborativo foi reconhecido e valorizado pelos professores. Nas fichas de avaliação diária da oficina, a professora Madalena afirma ter gostado de, “[...] na escolha do tema integrador, ter tido a oportunidade de conhecer melhor os conteúdos das outras disciplinas, de haver troca de experiências quanto, por exemplo, a determinadas estratégias utilizadas em outras disciplinas”.

O trabalho de investigação desenvolvido pelos professores não se circunscreveu à reflexão que estes fizeram sobre os conteúdos das disciplinas e sobre as suas estratégias; eles também desenvolveram um trabalho de pesquisa que os auxiliou a contextualizarem o tema e a justificarem a pertinência da sua abordagem. Este trabalho

de pesquisa serviu para que os professores se consciencializassem da “[...] necessidade de uma contextualização do tema e o seu enquadramento no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Turma” (Professora Madalena, nas fichas de Avaliação Diária).

A inovação das concepções dos professores e dos discursos sobre as suas práticas na educação para a cidadania não resultou apenas da meta-reflexão desenvolvida sobre esta, é também fruto da reflexão que eles fizeram sobre o contexto social e sobre o papel da escola, e mais especificamente dos docentes, na promoção das mudanças sociais. Numa das sessões da acção de formação dedicadas à planificação da actividade integradora, uma professora afirmou, na ficha de avaliação diária, que o que gostou mais nessa sessão foi da

“[P]ossibilidade de reflexão em grupo sobre a sociedade em geral e sobre o meio em que a nossa escola está inserida, relativamente ao tema integrador escolhido, bem como sobre o papel da escola no que se refere à prevenção da violência.” (Professora Madalena)

No decorrer da elaboração das actividades, os professores participantes manifestaram algumas dúvidas e dificuldades que foram analisadas, discutidas, e reflectidas com a investigadora principal. A partir destes momentos de esclarecimento e reflexão, os professores reorganizavam o seu trabalho nas actividades integradoras.

No conjunto das dificuldades expressas pelos professores participantes aquando da planificação da actividade integradora, destaca-se a dificuldade em promover um ensino contextualizado e significativo para os alunos do seu conselho de turma. Os professores tinham consciência do tipo de trabalho que pretendiam desenvolver, mas tinham dificuldade em elencar, de forma clara, articulada e contextualizada, as competências e os conteúdos que fossem ao encontro das reais necessidades e interesses dos alunos. Como nos alerta Alonso (2001, p.14)

Esta postura perante o conhecimento escolar permitirá que todos os alunos, com os seus interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem, possam participar nestas actividades que não impõem normas de realização uniformes e incentivam a sua revisão e aperfeiçoamento progressivo. Neste processo o professor coloca-se como um guia, trabalhando ao lado dos alunos com objectivos bem definidos e com uma atitude metodológica aberta e flexível.

Outra dificuldade sentida pelos professores foi que a educação para a cidadania fosse trabalhada, transversalmente, tanto ao nível dos conteúdos conceptuais, como dos

axiológico/atitudinais e dos procedimentais. Como já referimos nas fases anteriores, os professores participantes, até a realização desta acção de formação, trabalhavam transversalmente a educação para a cidadania pela abordagem de atitudes e comportamentos. Não existia um trabalho colaborativo entre os professores que lhes permitisse trabalhar integradamente a educação para a cidadania pela exploração de problemas sob diferentes perspectivas epistemológicas. Para corroborar esta situação, existem os relatos das directoras de turma nas entrevistas que lhes foram realizadas e as notas que tirámos das reuniões dos conselhos de turma a que assistimos. Nestes, o tratamento das articulações interdisciplinares era reservado para os últimos minutos da reunião e, normalmente, era decidido em função da coincidência programática dos conteúdos ou da necessidade de os professores enfatizarem o desenvolvimento de determinadas atitudes e regras em resposta aos problemas evidenciados pela turma.

Apesar de não ter sido uma tarefa fácil, os professores participantes construíram com sucesso um projecto curricular integrado em cidadania. Eles conseguiram, de forma clara, elencar os principais conceitos, valores e competências (cf. Figura 2) que estão associados à esta área transversal e promoveram um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, integrado e significativo, que apresenta todas as condições para que a educação para a cidadania se consubstancie numa ética da responsabilidade.



Figura II – Referencial da Educação para a cidadania, produzido pelos professores Matilde, João, Joana e Constança

Em síntese, inferimos que a planificação, o desenvolvimento, a avaliação e posterior reflexão sobre a actividade integradora realizada contribui para: a) a promoção da educação para a cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade, através de um projecto curricular integrado, no qual trabalharam colaborativamente professores e alunos; b) a criação de condições para mudança das concepções e práticas dos professores e dos contextos escolar e social; c) a promoção da construção do conhecimento, não só dos alunos, pelo uso das estratégias de exploração reconstrutiva, mas também dos professores, pelo processo investigativo e reflexivo que potenciou.

Na verdade, a actividade integradora contribuiu, também, para o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que estes tiveram a oportunidade de experienciar um processo de formação através da investigação-acção, em que a pesquisa, a acção, a observação, a reflexão e o trabalho colaborativo foram parte integrante da construção do conhecimento profissional e consubstanciaram a inovação/mudança dos conceitos e práticas educativas dos professores. Esta ideia vem ao encontro da perspectiva de Alonso (2001, p. 5) quando nos diz:

“estes projectos curriculares são espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade), quer de tomada de decisões pedagógico-didácticas para melhorar as práticas

educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática.”

A preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores e com a sua formação enquanto-profissionais activos de uma escola como instituição cidadã foi uma constante de todo o processo formativo desenvolvido nesta acção de formação. Ao longo dela, vivenciaram-se momentos que espelham bem uma visão praxeológica da formação e da mudança, que não se limita à teorização estéril, mas produz instrumentos de transformação da realidade. Exemplo disto são: a clarificação e discussão dos conceitos de educação e de cidadania; a análise do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma, das planificações dos professores; a elaboração de uma planificação que reflectisse o trabalho interdisciplinar na educação para a cidadania; a reflexão sobre essa planificação; a elaboração pelo director de turma duma grelha interdisciplinar, cujo objectivo era nortear um projecto educativo consubstanciado em cidadania; a construção e avaliação da actividade integradora.

Na nossa perspectiva, foram desenvolvidos verdadeiros momentos de investigação-acção colaborativa que promoveram a (re)construção do conhecimento dos professores participantes, na medida em que as aprendizagens desenvolvidas nesta formação exigiram que estes fossem fazendo transferências das questões e saberes partilhados neste espaço formativo para a realidade das aulas, favorecendo, deste modo, a reflexão sobre a sua operacionalidade e ensaiando propostas de inovação e de mudanças das práticas.

O relatório de avaliação da oficina feito pela professora Luísa Alonso, uma das orientadoras do projecto de doutoramento em que se integra esta formação e consultora científico-pedagógica da mesma, ilustra bem estas ideias:

“[...] os formandos envolveram-se num processo de investigação-acção colaborativa que proporcionou situações para contextualizar a teoria e teorizar a prática e a experiência, melhorando, ao mesmo tempo, a racionalidade, as práticas e os contextos sociais das escolas e das aulas. Isto permite articular a formação com a inovação, o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional e organizacional.” (cf. Relatório de avaliação da oficina de Formação, Anexo VII)

De acordo com Christophe Day (2001, p. 28), a “[r]eflexão-sobre-a-acção ocorre tanto antes como depois da acção. É uma forma mais sistemática, pois considera um

processo de deliberação, permitindo a análise, a reconstrução e a redenominação, a fim de planejar para ensinar e aprender ainda mais”.

Esta reflexão sobre a acção favorece, portanto, o desenvolvimento do saber praxeológico do professor, que referimos no Capítulo IV, consubstanciado no diálogo entre o pensamento e a acção do professor (Alonso & Silva, 2005), mediado por um processo de consciencialização crítica e reflexiva das práticas e dos contextos sociais em que os professores agem. O desenvolvimento deste saber praxeológico torna-se cada vez mais premente no século XXI, num período em que a escola se tornou uma “encruzilhada de culturas” (Perez Gómez, 1995) e em que o professor tem que promover um processo educativo que favoreça o diálogo e a mediação entre essas culturas.

Assim sendo, a escola, mais do que educar para a cidadania, tem que ser uma instituição cidadã, um espaço em que não só se ensina aos alunos mas em que a organização aprende no seu todo. Este processo de aprendizagem da escola ocorre pelo desenvolvimento de uma “racionalidade crítica”, em que a comunidade escolar é capaz de reflectir sobre o seu papel e sobre a sua responsabilidade no desenvolvimento do aluno como pessoa/cidadão autónomo, responsável, crítico e interventivo. A escola aprendente, cidadã e responsável é não só aquela que reflecte sobre o currículo, o contexto social e as necessidades dos seus alunos, isto é, a escola que investiga e aprende para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo, mas é também aquela que partilha os seus conhecimentos.

O processo de partilha é importante porque, ao mesmo tempo que os professores dialogam sobre o seu conhecimento, produzem uma meta-reflexão sobre as suas aprendizagens, elaboram novos juízos, descobrem novas necessidades de formação, novos interesses de investigação e, com estes, novos impulsos para a inovação e mudança.

Tendo em consideração a importância e os benefícios da partilha do conhecimento para o desenvolvimento profissional dos professores e da escola cidadã, no final da oficina de formação organizámos um Encontro sobre educação para a cidadania.

6ª fase – Partilha de conhecimento sobre a educação para a cidadania no currículo

O processo de investigação e formação desenvolvido na oficina produziu conhecimento e um trabalho pedagógico inovador, com grande qualidade, correlato da mudança contextualizada das práticas curriculares dos professores no domínio da educação para a cidadania.

Assim, entendemos pertinente partilhar com a comunidade educativa da escola e da ilha Terceira esse conhecimento resultante do trabalho desenvolvido. O nosso objectivo consistia em promover um espaço onde a equipa de investigação pudesse apresentar aos colegas a dimensão ética e axiológica da educação para a cidadania, reflectir sobre o quanto esta é importante na formação dos alunos como “pessoas”, demonstrar como é possível tornar a educação para a cidadania um eixo estruturante do processo educativo, partilhar e discutir as principais dificuldades sentidas neste âmbito.

Neste sentido, organizámos, em conjunto com os professores participantes, o Encontro *A cidadania na Formação da “Pessoa” e no Currículo*, (cf. programa do Encontro, Anexo VI), cujos objectivos consistiram em: reflectir sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana; compreender a dimensão ética da educação para a cidadania; analisar as implicações curriculares da educação para a cidadania; reflectir sobre a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo; apresentar e discutir o trabalho desenvolvido na oficina de formação *Educar para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*.

Neste Encontro estiveram presentes especialistas em Desenvolvimento Curricular, entre os quais se destacam: Luísa Alonso, que tem um vastíssimo trabalho desenvolvido nesta área; Francisco Sousa, que se tem dedicado às questões da diferenciação curricular; Carlos Silva, especialista em inovação curricular e formação de professores.

Para além destes especialistas, esteve também presente a senhora Directora Regional da Educação e o senhor Inspector Regional da Educação, que enalteceram o trabalho desenvolvido, afirmando que se tratava de um trabalho pioneiro. O senhor inspector referiu que, em tantos anos no cargo, nunca tomou conhecimento de um trabalho do género e com tanta qualidade, salientou também que era com muito gosto que assistia à abertura das portas do saber universitário às escolas, enfatizando o quanto esta abertura era especial pelo facto de decorrer pelo desenvolvimento de um trabalho

tão inovador e significativo, estruturado sob uma perspectiva construtivista e humanista do currículo e da escola.

O Encontro teve também impacto ao nível da comunicação social local; um dos jornais diários da ilha Terceira (cf. Anexo VI), numa rubrica semanal dedicada à escola, noticiou a realização do evento, tendo sido apresentados dois textos síntese sobre o mesmo: um elaborado pela investigadora principal e outro por uma professora participante.

O Encontro seguiu o programa inicialmente previsto (cf. programa Anexo V), tendo-se iniciado os trabalhos com a conferência da Prof^a Luísa Alonso, intitulada *Perfil do aluno e competências transversais no currículo: que desafios para a escola*. Na sua intervenção, Luísa Alonso analisou as competências transversais presentes no currículo português, discutiu o perfil de aluno que este preconiza para o século XXI e reflectiu sobre as novas exigências e desafios que são colocados à escola, questionando também qual deveria ser o papel da educação para a cidadania.

O Prof. Francisco Sousa apresentou a comunicação *Currículo e cidadania: O papel da diferenciação curricular*, na qual reflectiu sobre a importância da diferenciação curricular na construção do projecto educativo para a cidadania.

O Dr. Carlos Silva apresentou a comunicação intitulada *Projecto Curricular e Cidadania: Relato de experiências*, na qual mostrou alguns exemplos de processos de construção de projectos curriculares construídos em diferentes contextos de formação de professores.

Cada uma destas intervenções foi muito relevante para a abordagem da educação para a cidadania e para a abertura de novos horizontes de discussão e análise neste âmbito. Seria de todo interessante que apresentássemos uma síntese mais alargada de cada comunicação, de forma a evidenciar de que modo cada uma delas contribuiu para o desenvolvimento do tema em debate no Encontro, mas o espaço deste relatório não o permite.

Neste momento, decorrido algum tempo após a realização do Encontro, consideramos que a áudio-gravação deste teria sido muito útil, pois ter-nos-ia permitido um registo de dados mais preciso e minucioso do que o facultado pelo nosso bloco de notas. No entanto, na aquela altura considerámos que a sua áudio-gravação poderia inibir o público e os professores, que pouco habituados a comunicar em público, mostravam-se renitentes em participar no evento, criando-se um ambiente artificial,

inviabilizando o espaço de debate, partilha de experiências e (re)construção do conhecimento.

Com o objectivo de dar a conhecer o quadro conceptual que fundamentou a concepção de educação para a cidadania desenvolvida na oficina, nós, enquanto investigadora dinamizadora do projecto de formação pela investigação-acção, apresentámos a comunicação *Educar a “pessoa” é formá-la na cidadania*.

Seguindo a mesma linha conceptual do enquadramento teórico, nesta comunicação analisámos e discutimos o(s) sentido(s) de educação, tendo afirmado que a educação consiste num processo de personalização. Tendo em consideração que a “pessoa” é um ser relacional, que se desenvolve na relação dialéctica entre a sua dimensão singular e comunitária, e que é sinónimo de “liberdade e independência” (Kant, 1994), concluímos a nossa comunicação afirmando que formar a pessoa é educá-la para a cidadania. É pela educação que o homem transcende a sua animalidade e adquire os meios necessários para se desenvolver como uma consciência autónoma, capaz de conhecer, escolher, compreender os valores que enformam a sua sociedade e agir para que esses valores subsistam e se reformulem em prol da coesão social, entendida como o conjunto dialógico das vontades individuais livres.

Atendendo à concepção de cidadania de Adela Cortina (1997)⁵⁵, como o espaço onde cada homem reconhece a autonomia de cada indivíduo e negocea com ele a convivência das autonomias individuais, defendemos que ser-se cidadão é intrínseco ao desenvolvimento humano.

O segundo dia do Encontro, foi dedicado à exposição e discussão dos trabalhos produzidos na oficina de formação. Assim, começamos por apresentar uma conferência intitulada: *Contributos da investigação-acção na formação e na educação para a cidadania*, cujo objectivo era reflectir sobre a importância da investigação-acção colaborativa na formação contínua dos professores e no desenvolvimento da educação para a cidadania.

Assim, discutimos as novas exigências e desafios colocados pela sociedade da informação e comunicação do século XXI, a necessidade de o professor assumir uma postura mais crítica e reflexiva face ao currículo. Do mesmo modo, desenvolvemos a ideia de que esta visão do professor, demanda um novo modelo de formação que privilegie “[...] uma racionalidade crítica que apoie os professores a identificar os

⁵⁵ Adela Cortina (1997a), na Obra *Cuidadano del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, defende a cidadania como reconhecimento do sentimento de pertença e como um modo de se ser livre.

problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a delinear processos de acção” (Leite, 2003, p. 203).

Deste modo, apresentámos, como modelo de formação, a investigação-acção colaborativa, uma vez que esta “[...] integra a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, o desenvolvimento do currículo e da avaliação, numa perspectiva unificada de prática reflexiva educativa” (Elliot, 1996, p. 73), tendo como finalidade a melhoria das práticas e a inovação educacional e, conseqüentemente, a mudança do contexto educativo e social.

Explicada a pertinência da investigação-acção colaborativa no desenvolvimento da educação para a cidadania, entendemos ser importante apresentar o processo formativo e investigativo desenvolvido na acção de formação, os trabalhos produzidos e as aprendizagens realizadas.

À nossa intervenção seguiram-se as comunicações dos professores participantes, cuja finalidade consistia em apresentar as Actividades Integradoras realizadas por cada grupo (conselho de turma), a sua avaliação e a meta reflexão sobre todo o trabalho efectuado.

A primeira comunicação realizada foi a do grupo de professores do conselho de turma do 8º ano. A sua actividade integradora teve como temática central a *Protecção Ambiental*.

No âmbito da sua apresentação, os professores começaram por fazer uma breve referência à sua concepção de educação para a cidadania, esquematizando-a na Figura 2, já apresentada na 5ª fase. Atendendo ao esquema apresentando, os professores concebem a educação para a cidadania como um processo global que visa promover o desenvolvimento do aluno como pessoa e cidadão. De acordo com o esquema, existe uma relação dialéctica entre a pessoa e o cidadão, que perspectiva a cidadania como um elemento constitutivo da pessoa, enquanto peça fundamental na perpetuação e desenvolvimento da cidadania.

Os professores compreendem a educação para a cidadania como um processo que privilegia o desenvolvimento da pessoa, tanto na sua dimensão singular como comunitária, e que assenta em valores universais, tais como liberdade, justiça, autonomia, responsabilidade, solidariedade, tolerância e cooperação.

Segundo estes professores, a educação para a cidadania favorece o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento pessoal e social dos

alunos: compreensão, análise, reflexão crítica, resolução de problemas, tomada de decisões, participação, discussão, debate, comunicação e cooperação.

À apresentação da concepção de educação para a cidadania dos professores, sucedeu-se a explicação sobre o modo como estes construíram a sua Actividade Integradora. Esta resultou da articulação de diferentes factores: Currículo Nacional, Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, as expectativas e os interesses da turma, o meio envolvente e a pertinência e actualidade do tema.

Nesta actividade, estiveram envolvidas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares pelas quais são responsáveis os professores: Inglês, Francês, Ciências Naturais, Físico-Química, Desenvolvimento Pessoal e Social, Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.

Os professores, em diálogo com os alunos, elaboraram o conjunto de questões a que pretendiam responder com a realização desta actividade (questões geradoras, cf. Anexo VII). Em função destas questões e das competências a desenvolver, elaboraram um mapa de conteúdos. Pela análise deste mapa (cf. Actividades Integradoras, Anexo V), é possível verificar que os professores tiveram em consideração os três tipos de conteúdos: conceptuais, atitudinais e procedimentais.

Os conteúdos elencados vão ao encontro da concepção de educação para a cidadania defendida pelo grupo, isto é, existe uma preocupação em promover uma educação para a cidadania assente numa dimensão ética e axiológica, que visa orientar os alunos no sentido de que estes se tornem cidadãos esclarecidos, autónomos, responsáveis, reflexivos críticos e interventivos. No nosso entender, existe coerência entre os conteúdos estabelecidos e este perfil de cidadão. Esta consistência é reforçada pelo tipo de estratégias de ensino utilizadas: os professores trabalharam de forma integrada e colaborativamente, recorreram a estratégias de exploração reconstrutiva e utilizaram uma avaliação contínua e sistemática, que lhes permitiu, não só regular o processo, como também valorizar o trabalho desenvolvido por eles e pelos próprios alunos.

No final da comunicação, o grupo identificou as vantagens e as dificuldades que sentiu na realização desta actividade integradora, mais concretamente, em promover a educação para a cidadania de forma integrada no currículo.

No que diz respeito às vantagens, os professores enumeraram: “[...] eficácia na articulação do currículo; diversificação das estratégias/aprendizagens; aprendizagem

colaborativa; contextualização; aumento do grau de motivação”. Relativamente às dificuldades sentidas, os professores referiam: “[...] selecção do tema integrador, planificação de actividades centradas na promoção da educação para a cidadania” (Professores Constança, Matilde, Joana e João).

O grupo de professores do conselho de turma do 9º ano escolheu como núcleo integrador da sua actividade, *A Violência na Convivência Social*. De acordo com o grupo, a escolha do tema justifica-se pela seguinte ordem de razões:

“[...] tema actual (Sociedade/Escola); possível de abordar nas diferentes disciplinas, tendo em conta os conteúdos programáticos; tema significativo e presente nas suas experiências; na sociedade há uma divulgação, aceitação e fomento de actividades violentas (televisão, Internet, *Playstation*...); fraca divulgação pelos meios de comunicação social de exemplos positivos fundamentais da Humanidade; maior frequência de casos de violência verbal e física entre os alunos; os alunos levam para a escola os seus problemas pessoais e sociais.”

(Professores Madalena, Afonso, Isabel, Vitória e Renata)

Atendendo às razões apontadas pelos professores, inferimos que estes, na realização desta actividade, evidenciam preocupações em promover inovações/mudanças no contexto educativo e social. Assim se compreende que os professores apontem como justificação para a escolha do tema a existência de algumas experiências dos alunos associadas com a violência (televisão, internet, jogos e os conflitos com os colegas) e a ineficiência da sociedade em combater estes problemas.

O processo de inovação proposta por esta actividade integradora não se verifica apenas ao nível da mudança no contexto social, mas também das práticas docentes. Os professores construíram esta actividade num diálogo articulador entre o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma e as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares adstritas a este grupo de professores participantes.

Ao nível do Projecto Educativo de Escola, os professores pretendiam que a actividade integradora fosse ao encontro de um dos seus objectivos: “[A] formação de cidadão livres, conscientes dos seus direitos e intervenientes na sociedade em que se inserem”.

Relativamente ao Projecto Curricular de Turma, os professores articularam esta actividade com alguns objectivos que estava previsto serem trabalhados interdisciplinarmente nas disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação

Moral e Católica e nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, tais como:

“[P]roporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva (Formação Cívica, Educação Moral Religiosa e Católica e Desenvolvimento Pessoal e Social).

Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social).

Desenvolver nos alunos regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes e civicamente responsáveis (Formação Cívica, Educação Moral Religiosa e Católica).

Desenvolver a auto-estima dos alunos (Estudo Acompanhado).” (cf. Actividade Integradora Violência na Convivência Social, Anexo V)

O conjunto de competências elencadas e o tipo de estratégias de ensino utilizadas, baseadas na exploração reconstrutiva (cf. Actividade Integradora Violência na Convivência Social, Anexo V) mostra que existe uma grande preocupação da parte dos professores em fundamentar a educação para a cidadania numa dimensão axiológica e na promoção do desenvolvimento moral autónomo dos alunos. Esta preocupação está explícita tanto nas estratégias metodológicas adoptadas como no tipo de conteúdos atitudinais e procedimentais seleccionados (cf. Actividade integradora Violência na Convivência Social, Anexo V).

A dimensão axiológica da educação para a cidadania também está presente numa das definições síntese que os professores apresentam na conclusão do seu trabalho: educar para a cidadania é “contribuir para uma sociedade mais justa e perfeita, que se construa numa consciência global, baseada em valores universais”. Nesta conclusão os professores concebem ainda a educação para cidadania como “[...] olhar-se, olhar o outro e caminhar lado a lado” (cf. Actividade integradora Violência na Convivência Social, Anexo V), o que revela uma mudança teórica dos professores, traduzida no facto de estes já não conceberem a cidadania apenas como um conjunto de direitos e deveres em sociedade, mas também como um processo constitutivo da pessoa na sua dimensão singular e comunitária. Assim se compreende a importância que os professores atribuem à “sociedade justa, baseada em valores universais, em que se caminha lado a lado” e em que eles são necessários para que o eu se possa “olhar” e possa “olhar o outro” e “caminhar” com ele.

Em termos gerais, podemos afirmar que a realização deste Encontro foi muito importante, não só porque foi criado um espaço onde os professores tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido no processo de formação e com os seus alunos e puderam discuti-lo com especialistas académicos e com os colegas da sua e de outras escolas; mas também, porque favoreceu a síntese e a reconstrução conceptual do conhecimento produzido, bem como promoveu a diminuição da inibição dos professores em falarem em público e partilharem o seu trabalho.

No início do processo formativo, e quando propusemos aos professores a realização deste evento, eles mostraram alguma relutância, alegando que tinham receio e dificuldade de comunicar em público. O facto de ultrapassarem esta dificuldade revelou-se muito importante, pois o receio de falar da sua acção educativa e pedagógica é, no nosso entender, um obstáculo ao desenvolvimento da educação para a cidadania. Um professor que tem dificuldades em partilhar e discutir os seus valores, os seus conceitos, as suas práticas pedagógicas, poderá ter maior dificuldade em quebrar as tradicionais fronteiras disciplinares e em desenvolver experiências de trabalho colaborativo e interdisciplinar.

As dimensões colaborativa e interdisciplinar do trabalho pedagógico são factores essenciais do desenvolvimento da educação cidadã, por duas grandes razões: 1) porque a cidadania activa só é possível quando as pessoas de uma determinada comunidade/sociedade se unem para analisar, discutir, reflectir e agir em prol do bem comum. A escola, enquanto espaço comunitário que prepara o homem para a vida em sociedade, deve propiciar esse trabalho, a vivência dessa partilha; 2) A partir do trabalho cooperativo dos professores quebram-se as barreiras disciplinares que favorecem o ensino compartimentado e estanque e promove-se um processo de ensino-aprendizagem articulado e com sentido, onde os alunos compreendem a coerência e a utilidade das aprendizagens exigidas no currículo escolar.

Na verdade, a realização deste Encontro foi enriquecedora para todos aqueles que nele participaram, na medida em que nele se promoveu uma reconceptualização das teorias e práticas no âmbito da educação para a cidadania, se inventariou algumas dificuldades e necessidades sentidas pelos professores neste domínio, que podem ser comuns a outros professores e a outros contextos escolares, se elencou as possíveis transformações que a escola terá de efectuar, para que a cidadania activa se torne uma experiência efectiva. Do conjunto dessas inovações, destacam-se: a necessidade de uma nova organização escolar, que crie condições para o trabalho colaborativo e

interdisciplinar dos professores e para uma gestão mais flexível e integrada do currículo. Acreditamos que os frutos deste Encontro continuem a manifestar-se nas práticas destes professores e da escola onde este projecto de formação se desenvolveu.

Depois do Encontro, foi marcada uma reunião com toda a comunidade de aprendizagem – investigadora principal e professores participantes –, na qual se avaliou o impacto que a realização do evento teve na comunidade escolar, se discutiu o *feedback* dado pelos conferencistas e pelo público, se analisou e reflectiu sobre as propostas de melhoria e inovação sugeridas. Os professores revelaram muita satisfação com o trabalho que foi desenvolvido e com as críticas que foram efectuadas e manifestaram-se bastante motivados para prosseguirem no desenvolvimento da ética da responsabilidade na educação para a cidadania, através do projecto curricular integrado.

7ª fase – Avaliação do processo de formação e de mudança

A avaliação do processo de formação e de mudança foi realizada em dois momentos, tendo sido, em cada um deles, utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados.

O primeiro momento ocorreu logo a seguir à realização do Encontro; os professores participantes elaboraram *relatórios da avaliação da acção de formação*, nos quais relatavam os conhecimentos e competências desenvolvidos, as dificuldades sentidas e as necessidades de formação futuras.

O segundo momento aconteceu, sensivelmente, um mês após o fim da acção de formação e consistiu no preenchimento de um *Questionário sobre Educação para a Cidadania: concepções e práticas curriculares* (cf. Anexo III).

Tendo em consideração a sequência temporal de cada um dos momentos, iniciaremos a apresentação dos resultados deste processo avaliativo com a análise documental dos relatórios da oficina de formação. Esta análise foi realizada tendo por base o sistema categorial que suporta este projecto de investigação-acção, o qual foi já detalhadamente apresentado na secção dedicada à metodologia.

Em termos globais, é possível afirmar que o maior impacto causado pela acção de formação se traduz, no sistema categorial: na dimensão finalidades da educação para a cidadania, na categoria ética da responsabilidade; na dimensão intencionalidade, categoria planificada; na dimensão abordagem, categoria integrada; e na dimensão formação pela investigação acção, categoria inovação/mudança.

A leitura dos relatórios permite-nos identificar que existe uma mudança no tipo de concepção e, conseqüentemente, no tipo de linguagem que é utilizado pelos professores quando concebem a educação para a cidadania.

Todos os professores associam à educação para a cidadania uma dimensão ética e axiológica.

“Tendo por base o conceito de **Cidadania** – “Saber em prol do bem comum”, trata-se de uma dimensão ética e axiológica. Ética porque dita princípios que norteiam a acção humana, acção responsável e axiológica porque é um espaço que permite ao ser desenvolver-se e criar condições para as gerações futuras se desenvolverem. [...] a educação para a cidadania: consiste no contributo que todos e cada um de nós pode e deve dar para construir uma sociedade mais justa, mais perfeita, que se construa numa consciência global baseada em valores universais e no respeito pela pessoa humana”.

(Professor Afonso)

A associação da educação para a cidadania à ética da responsabilidade é enfatizada pelo papel que os professores participantes atribuem à cidadania no desenvolvimento da pessoa. Paraphrasing Adela Cortina (1997), um dos professores refere no relatório que “é na própria cidadania que eu sou livre” (Professor Afonso). Seguindo a mesma linha de ideias, outro professor refere que “[...] o conceito de cidadania evolui à mesma proporção do de pessoa” (Professor Roberto).

A dimensão ética da educação para a cidadania e a concepção desta como parte integrante do desenvolvimento da “pessoa” é também enfatizada quando o professor Roberto, numa analogia com o universo conceptual matemático, refere:

[...] pode-se dizer que o homem é um espaço aberto. É um ser finito que teima em não se aceitar como tal, buscando, pois, a infinitude. Como inacabado, procura completar-se, num processo ao mesmo tempo infinito e impossível. Por outro lado, o homem, como dizia Aristóteles, é um ser social. O homem constrói-se, constrói o mundo material e simbólico, constrói a verdade no encontro com o outro. É no rosto do outro, no apelo que este rosto nos faz, na interiorização que este rosto nos leva a fazer que, em resposta, construímos o mundo. Nada existe em mim que não seja, queira eu ou não, partilha com o outro. [...] A partir desta concepção de homem não é difícil que se entenda a educação como o processo pelo qual o homem se constrói, na sua relação com o outro, com o mundo, e com o saber acumulado da sua espécie, da sua cultura, da sua sociedade.” (professor Roberto)

Na mesma linha de pensamento situa-se a professora Madalena, quando afirma que “[...] a minha definição de educação na e para a cidadania: «é olhar-se, olhar o outro e caminhar lado a lado».”

A educação para a cidadania é compreendida, portanto, como um meio de desenvolvimento global da pessoa, na sua dimensão singular e comunitária, reconhecendo a importância das relações intersubjectivas no desenvolvimento da pessoa e enfatizando a pertinência da educação para valores:

“[...] educar para a cidadania é mostrar a presença do outro, do rosto que apela por relação, do rosto que apela por verdade, justiça, igualdade e solidariedade.” (Professor Roberto)

“Algo de muito importante é o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de uma motivação profunda, capaz de suscitar índices mais elevados de auto-confiança e, conseqüentemente, um fortalecimento do espírito crítico.” (Professor João)

A educação de valores que os professores associam à educação para a cidadania assenta no desenvolvimento de uma consciência moral autónoma, crítica e reflexiva, que privilegia a formação dos alunos enquanto cidadãos activos:

“Educar para a cidadania é nunca permitir que o dado seja aceite sem a necessária reflexão, sem consciência crítica; educar para a cidadania é ensinar a nunca se permitir ser objecto, mas sim construtor da sua própria identidade, do seu próprio mundo [...] educar para a cidadania é mostrar a vida como dom, como construção, como tarefa inacabada mas bela, trabalhosa mas necessária. Educar para a cidadania é fazer pensar nos últimos minutos quando, antes do último passo, pudermos olhar para trás e, na areia fofa da vida, vislumbrarmos as nossas pegadas, pegadas ora firmes, ora indecisas, ora trôpegas, mas sinais da nossa caminhada.” (Professor Roberto)

“[É preparar os alunos para que] possam tornar funcionais as suas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas ao longo da sua vida.” (Professor Afonso)

“[...] a educação para e na cidadania deve desenvolver nos educandos conhecimentos sustentados, a compreensão nas diferentes situações, as atitudes e os valores que permitem estar e participar na comunidade, tornando-os conscientes do poder que têm se optarem por agir, por mostrar e fazer compreender aos outros qual a melhor alternativa, distanciando-se daqueles que optam por uma atitude passiva, de meros espectadores da vida.” (Professor João)

Familiarizados com os cinco saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, os professores valorizam que a educação para a cidadania se consubstancie *no aprender a aprender*, no desenvolvimento do *espírito crítico*, na competência de *resolução de conflitos e problemas* e na formação do *cidadão activo*.

“Se a cidadania decorre da inserção do ser humano numa comunidade, esta integração será plena se o indivíduo for consciente, informado, livre, alguém que partilha, e será efectiva se ele for activo, interventivo, responsável, apto a exercer os seus direitos e os seus deveres, um ser capaz de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento da comunidade onde está inserido.” (Professor João)

Também é possível identificar a presença da *ética da responsabilidade* nas definições que os professores apresentam de cidadania, pelo tipo de valores que eles associam a esta. Os professores defendem como valor crucial da actual educação para a cidadania a responsabilidade; no entanto, este valor é apoiado, como pudemos verificar nas afirmações supracitadas, pelos valores da autonomia, igualdade, justiça e solidariedade.

Relativamente às mudanças/inoваções na prática curricular da educação para a cidadania, registadas nos relatórios, os professores já reconhecem que nem sempre este processo educativo era intencionalmente planificado:

“A educação para a cidadania sempre teve importância para alguns docentes. Para outros, infelizmente, era apenas vista como algo que os colegas abordavam sempre que não tinham planificado a aula.” (Professora Vitória)

“Na oficina [...] constatei que na minha prática diária de professor, sem planificar propositadamente a cidadania, desenvolvo actividades de formação de cidadania nas minhas aulas.” (Professor Afonso)

“Não quer isto dizer que os professores não promovessem o desenvolvimento da cidadania, mas é um facto, nós não temos ainda o hábito de a referir e de a trabalhar explicitamente.” (Professor João)

Esta afirmação dos professores corrobora a conclusão que elaborámos sobre a intencionalidade na educação para a cidadania quando tratámos os questionários: não obstante os professores considerarem pertinente promover a educação para a cidadania, esta nem sempre era intencionalmente planificada, decorria da emergência de algum

problema ou dos princípios educativos que cada professor considera fulcral serem trabalhados em educação.

Neste sentido, a realização da acção de formação revelou-se pertinente, na medida em que permitiu aos professores tomar consciência das potencialidades de planificarem o processo educativo para a cidadania e reconhecerem esta planificação como uma condição necessária para o seu desenvolvimento na escola: “[A] promoção da Educação para a Cidadania na Escola só [...] é exequível [...] planificando, de modo articulado e intencional, os procedimentos, as atitudes e os valores que se pretendem trabalhar com os alunos” (Professora Joana).

Associada à intencionalidade e à planificação na educação para a cidadania, os professores reconhecem, nos relatórios, a importância de as planificações se consubstanciarem numa abordagem integrada do currículo, privilegiando a interdisciplinaridade e a transversalidade como as formas mais relevantes de trabalho.

A adopção da abordagem do projecto curricular integrado oferece, segundo os professores, importantes vantagens para o processo educativo, favorece a aprendizagem significativa dos alunos e contribui para o aumento da motivação destes:

“[...] num projecto integrado, há uma maior eficácia na articulação de conteúdos, uma maior diversificação de estratégias e de aprendizagens, as aprendizagens são colaborativas, há uma maior contextualização, além de um maior grau de motivação por parte dos alunos, tudo isto vem provar que, com estas estratégias, as aprendizagens são muito mais efectivas e permitem a formação de cidadãos activos e responsáveis com professores como mediadores do processo.” (Professor Afonso)

“Como apliquei uma planificação semelhante nas outras turmas do 8º ano, verifiquei que existem grandes diferenças entre uma «actividade integradora» e «actividades desintegradas». Há pormenores que fazem a diferença: colocar questões para incentivar a pesquisa de carácter interdisciplinar, planear o trabalho em pequenos grupos e articular conteúdos, experiências de aprendizagem e modos de organização da turma com outras áreas curriculares. Esta comparação permite-me concluir que a actividade integradora facilita a abordagem ao currículo, confere-lhe significado e coerência, quer para os professores, quer para os alunos.” (Professora Joana)

Não obstante reconhecerem os benefícios de a educação para a cidadania se desenvolver através da abordagem curricular integrada, os professores também enumeram muitas dificuldades na aplicação deste tipo de abordagem. Essas dificuldades

decorem, em grande parte, do facto de a maioria dos professores se circunscreverem aos conteúdos da disciplina que leccionam:

“As práticas curriculares normalmente estabelecidas pelos docentes são mais restritas ao seu próprio domínio e o objectivo mais latente é a transmissão dos conteúdos previstos nos diferentes programas curriculares. [...]”

A dificuldade na descentralização das nossas práticas, mais objectivas e direccionadas, foi um obstáculo difícil de superar numa primeira abordagem da Oficina.” (Professora Matilde)

Esta lógica disciplinar que os professores referem como entrave ao desenvolvimento integrado da educação para a cidadania não se reporta apenas ao enclausuramento de cada docente na sua disciplina, mas também ao facto de os professores considerarem que a questão da cidadania “[...] é assunto apenas para ser abordado na área curricular não disciplinar da Formação Cívica” (Professora Vitória).

Os professores associam o sucesso deste tipo de abordagem à organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente às estratégias de ensino e à avaliação que é utilizada, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de centrarem o processo de ensino-aprendizagem em cidadania nos interesses e necessidades dos alunos:

“Pensando no trabalho desenvolvido, uma actividade integradora permite inúmeras vantagens, não só para os professores, mas também para os alunos. [...] A aprendizagem centrada nos alunos demonstrou ser mais motivadora, mais colaborativa e interessante, pois os alunos assumiram um papel importante na construção de saberes e desenvolvimento das suas capacidades.” (Professor João)

“O desenvolvimento da Actividade Integradora [...] partiu das experiências/vivências e concepções prévias dos alunos, de forma a que se possa dar sentido ao que se aprende e, ao mesmo tempo, se possam tornar funcionais essas aprendizagens.” (Professor Afonso)

Importa também realçar o valor que os professores atribuem à avaliação. No início da oficina, como referimos anteriormente, os professores não consideravam a avaliação como uma estratégia de educação para a cidadania. No relatório final de um professor, a auto-avaliação é compreendida como um importante aliado na formação dos alunos enquanto cidadãos:

“A avaliação formativa, realizada diariamente através da auto-avaliação, permitiu aos alunos reflectir sobre as aprendizagens efectuadas e sobre os comportamentos evidenciados

ao longo das aulas. Assim, os alunos, no exercício da auto-avaliação, ficam a conhecer-se melhor, interiorizam e solidificam as evoluções efectuadas e, auto-regulando-se, estabelecem novas metas, seleccionam novas estratégias de aprendizagem, adequam a sua forma de ser / estar / trabalhar, sempre com o intuito de evoluir mais e melhor.

Se a auto-avaliação é importante para que o aluno proceda a auto-regulações, não se deve esquecer o quanto ela é importante para que o aluno possa ser educado para a cidadania no exercício da própria cidadania.” (Professor João)

Na verdade, podemos, com legitimidade, afirmar que o processo de investigação-acção colaborativa desenvolvido na oficina de formação tem favorecido a inovação e mudança no discurso, nas práticas, no contexto social, promovendo também a construção do conhecimento pela investigação, pela colaboração e pela experiência reflectida.

Através da análise dos relatórios, é possível verificar inovação nos discursos; os professores, quando se referem às finalidades da educação para a cidadania e ao seu papel neste processo, enfatizam a ética da responsabilidade, tanto em relação aos alunos, como na forma de conceberem sua função docente.

“Esta oficina de formação «obrigou» os professores a pararem para reflectirem sobre as suas concepções, as suas práticas e a sua responsabilidade para com os outros. [...] A nossa responsabilidade é a de tomarmos as melhores decisões que contribuam para o desenvolvimento integral e equilibrado dos nossos alunos.” (Professora Joana)

“A maior consciência do papel que me cabe, como docente, na formação dos meus actuais e futuros alunos, enquanto pessoas e enquanto cidadãos, foi, possivelmente, o que de melhor ganhei nesta formação.” (Professora Madalena)

“Tomei consciência do meu papel como formador das sociedades futuras, caiu sobre mim o peso da responsabilidade. [...] Esta formação permitiu o desenvolvimento do professor como cidadão activo e responsável numa sociedade de informação onde o educador, todos os dias, se encontra perante novas fontes de informação e novos valores.” (Professor Afonso)

Os professores participantes também reconhecem a importância da oficina de formação na inovação/mudança das suas práticas, nomeadamente na planificação intencional, integrada e integradora onde colaboram todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.

“A partir desta oficina pode-se trabalhar a planificação e o desenvolvimento de uma actividade integradora que envolve várias áreas curriculares.” [...] (Professora Constança)

“Procurarei em todas as turmas que me vierem a ser confiadas, negociar e desenvolver projectos com os alunos. [...] Para tal, optarei pela diferenciação pedagógica, pela diversificação de meios e materiais de ensino e pela utilização de metodologias activas, investigativas e colaborativas.” (Professora Madalena)

“Reformulamos o Projecto Curricular de Turma de acordo com a Actividade Integradora.” (Professor Afonso)

“O facto de esta oficina ter partido da constatação de uma necessidade e interesse de formação dos docentes ao nível da implementação e melhoria de actividades integradoras dos valores universais, preconizados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico como fundamentais na formação dos alunos de uma escola, terá facilitado a existência de um impulso motivacional nos docentes formandos genuinamente interessados na melhoria das suas práticas pedagógicas. [...] esta Oficina de Formação teve o mérito de dotar-me com conhecimentos e ferramentas que me permitem perspectivar a sua aplicação como mais um recurso para a promoção de oportunidades de aprendizagem diversificadas ao nível disciplinar, ao nível interdisciplinar e ao nível transdisciplinar, para além de consubstanciar uma relação pedagógica diferente, eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos alunos, bem como do trabalho investigativo, colaborativo e reflexivo dos docentes.” (Professora Matilde)

Não obstante reconhecermos que, nesta fase, é ainda prematuro falar-se de inovações/mudanças sociais, uma vez que esta seria a fase imediatamente após a oficina de formação e os professores ainda não dispuseram de muito tempo para promover essas mudanças, consideramos que os professores são já capazes de diagnosticar os problemas que, no contexto escolar, surgem como obstáculo ao desenvolvimento do currículo integrado na educação para a cidadania. Esses obstáculos prendem-se, essencialmente, com a gestão administrativa e curricular de toda a escola:

“Perante este novo paradigma, a Escola terá de se organizar de modo diferente. Segundo o meu ponto de vista, eis alguns aspectos organizativos a considerar:

- Os Conselhos de Turma deverão ter o menor número de professores possível e as reuniões de trabalho colaborativo devem ser planeadas de modo a evitar-se sobrecarga horária para os docentes;
- Também os grupos disciplinares e os conselhos de professores deverão trabalhar em cooperação, aplicando práticas de desenvolvimento curricular de modo a contextualizá-lo e articulá-lo verticalmente entre os vários níveis de ensino. [...]

- O Projecto Curricular Integrado deverá ser implementado desde o 1º ano de escolaridade, possibilitando uma articulação vertical dos conteúdos, bem como o desenvolvimento articulado e equilibrado de procedimentos, atitudes e valores.” (Professora Joana)

Para além de identificarem os principais obstáculos ao currículo integrado e fazerem propostas para os ultrapassar, os professores também reconhecem que o desenvolvimento deste pressupõe a necessidade de se repensar as modalidades de formação contínua dos professores, nomeadamente a pertinência da utilização das abordagens próximas da investigação-acção colaborativa.

“Dever-se-á repensar as modalidades de formação contínua de professores. As evidências demonstram que a formação inicial de professores está demasiado centrada na acção individual baseada em práticas didáctico-pedagógicas, ou seja, estes profissionais têm um défice de formação ao nível de práticas de reflexão crítica e acção colaborativa. Por isso, a formação contínua deverá colmatar esta lacuna propiciando Oficinas de Formação orientadas para a acção colaborativa entre professores.” (Professora Matilde)

Em termos globais, todos os professores reconhecem que a investigação-acção colaborativa é uma mais-valia na construção do conhecimento profissional dos professores. Na verdade, entendemos que este reconhecimento é indicativo de que a acção de formação teve um impacto positivo para os professores participantes e contribuirá para a inovação das suas práticas e do seu desenvolvimento profissional.

O mesmo entendimento teve Luísa Alonso, responsável científico-pedagógica desta acção, que afirma que

“[...] a modalidade oficina, quando é bem desenhada, apresenta imensas potencialidades para a mudança das práticas educativas, já que permite conceber a formação como uma actividade eminentemente exploratória, investigativa e orientada para a reflexão-acção, superando a linearidade aplicativa dos modelos tecnicistas e academicistas da formação.” (Relatório de Avaliação Externa, Anexo VII)

Por outro lado, esta metodologia potenciou o desenvolvimento de condições para que os professores ultrapassassem “[...] o individualismo ainda predominante na prática de formação de professores” (*Idem*), na medida em que proporcionou a discussão e a partilha de perspectivas para a resolução dos problemas, desafios e exigências colocados pela prática educativa, o que permitirá aos professores tornar a sua escola numa instituição cidadã.

Em síntese, Luísa Alonso considera que esta acção de formação cumpriu plenamente as finalidades previstas no seu programa, sendo um dos factores de sucesso o saber e a atitude da investigadora principal ou facilitadora da formação:

“[...] grande parte do êxito desta acção de formação deveu-se ao profissionalismo (saber, saber fazer, saber ser e saber relacionar-se com os outros) da formadora que, numa atitude investigativa, reflexiva e inovadora, mostrou a qualidade de partilhar e confrontar o seu saber de forma simples, aberta, empática e rigorosa, com os saberes e práticas de outros professores, criando um clima facilitador da procura, do questionamento e partilha de experiências. Isto vem confirmar a necessidade da selecção e formação de formadores capazes de motivar e desafiar os professores para a aprendizagem ao longo da vida.”
(Relatório de Avaliação Externa, Anexo VII)

Com o objectivo de revalidar algumas das inovações/mudanças das concepções e práticas dos professores, expressas nos relatórios de investigação, considerámos pertinente voltar a aplicar o questionário *Educação para a cidadania: concepções e práticas curriculares* (cf. Anexo III).

Atendendo a que a realização deste questionário visava comparar as concepções e as práticas dos professores na educação para a cidadania e corroborar as inovações ocorridas a este nível, entendemos que seria adequado utilizar o mesmo questionário inicial, procedendo apenas a duas pequenas alterações, foram introduzidas duas novas questões: 1) quais as mudanças que os professores pretendem fazer nas suas práticas de educação para a cidadania; 2) quais os temas que gostaria de trabalhar e/ou aprofundar, se tivessem numa futura oficina.

O questionário foi aplicado a todos os professores que participaram na oficina de formação. Os dados do questionário foram tratados e analisados com recurso ao programa informático SPSS. A análise de conteúdo dos seus resultados organizou-se com base no sistema categorial que tem servido de estrutura interpretativa a todo o projecto de investigação, e que foi já detalhadamente definido na metodologia.

Quadro XVI - Finalidades da educação para a cidadania

Finalidades da educação para a cidadania	Categoria	Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania ..	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
		Categoria Instrução Cívica	como um processo educativo que promove o ensinamento das regras e das convenções sociais;	0	0	0	8
		como um meio de moldar as atitudes dos jovens, evitando, deste modo, a indisciplina;	0	1	0	5	4
Categoria Ética da Responsabilidade		como um processo que visa o desenvolvimento do aluno como pessoa;	0	0	0	1	9
		como o meio de educar para valores;	0	0	0	2	8
		como um processo que visa o desenvolvimento do jovem como ser social;	0	0	0	2	8
		como um processo educativo que promove o conhecimento dos direitos e deveres cívicos, políticos e sociais;	0	0	0	4	6
		como o meio que promove o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e conflitos sociais.	0	0	0	5	5

Na análise de dados, foi possível verificar que, relativamente às *finalidades da educação para a cidadania*, os professores concebem que este processo educativo deve visar tanto a instrução-cívica como o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade. Como é possível observar no Quadro XVI, existe um número muito significativo de professores que defende que a educação para a cidadania tanto se fundamenta na transmissão das regras, direitos e normas sociais, como consiste num processo que promove o desenvolvimento do aluno como “pessoa”, na sua dimensão singular e comunitária, responsável e interventiva na sua sociedade.

Não obstante existir um elevado número de professores participantes que concebe a instrução-cívica como uma finalidade da educação para a cidadania, consideramos que estes não a entendem como um processo de endoutrinamento, mas, sobretudo, como um meio de promover o conhecimento das regras cívicas, dos direitos e deveres do cidadão, tendo em vista o desenvolvimento da sua progressiva responsabilidade e autonomia.

Isto é, perspectivamos que os professores entendem que o conhecimento das regras, direitos e deveres sociais é uma condição necessária para a promoção da educação para a cidadania fundamentada na ética da responsabilidade.

Na realidade, acreditamos que os professores consideram que ambas as categorias são complementares do processo educativo. Assim se justifica o número tão significativo de professores que afirma concordar com a ética da responsabilidade como finalidade da educação.

Esta nossa convicção assume maior ênfase quando analisamos a questão acerca das competências que os professores desenvolvem na educação para a cidadania; mais de metade dos professores afirma desenvolver competências da ética da responsabilidade, mais especificamente a responsabilidade, a justiça, a solidariedade. Adicionalmente, alguns deles referiram que trabalham o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como o conhecimento de si e do outro (cf. Quadro XV).

Na próxima fase da investigação, na entrevista em grupo, procuraremos compreender com clareza qual a finalidade que os professores participantes preconizam para a educação para a cidadania.

Se compararmos os resultados dos questionários, o inicial e o final, verificamos que os valores encontrados foram muito semelhantes; na totalidade, os valores são os mesmos, apenas se verifica alterações nos valores parciais, tendo-se, no geral, verificado um aumento das percentagens na escala “concordo totalmente” relativamente aos itens referentes à categoria ética da responsabilidade como finalidade da educação para a cidadania.

Quadro XVII - Intencionalidade – Conceções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Intencionalidade	Categoria	como um processo educativo intencionalmente planificado.	1	2	1	5	2

No que diz respeito à *intencionalidade do processo de educação para a cidadania* (cf Quadro XVII), a maioria dos professores concebe que este processo deve ser intencionalmente planificado. Verifica-se que existe coerência entre as concepções dos professores e aquilo que eles afirmam fazer na prática (cf Quadro XVIII), já que o mesmo número de professores afirma que planifica intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem para a cidadania.

Quadro XVIII - Intencionalidade – Práticas

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Intencionalidade	Categoria Planificado	intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que lecciona;	0	3	0	2	5
	Categoria Espontâneo	esporadicamente quando surge algum problema ou conflito;	2	4	0	2	2
		através de projectos temáticos inseridos na comemoração de algum acontecimento ou festividade;	0	0	0	7	3
		a partir de núcleos temáticos que considera pertinentes para a faixa etária dos alunos com os quais trabalha.	1	0	1	3	5

Apesar de existir um elevado número de professores participantes que afirma planificar a educação para a cidadania intencionalmente, ainda persiste um grupo considerável deles que apenas planifica este processo educativo pontualmente, para celebrar alguma festividade ou para a abordagem de um tema que considera relevante para os alunos que estão sob a sua responsabilidade.

Quando comparamos os dois questionários, o inicial e o final, verificamos que existem algumas diferenças entre o primeiro e o último questionário. No questionário inicial, apenas metade dos professores participantes concebia que a educação para a cidadania devia ser intencionalmente planificada. No questionário final, existe um maior número de professores que concebem que assim o seja.

Este factor talvez possa ser justificado pela construção do conhecimento que foi desenvolvida no processo formativo, no qual os professores participantes tiveram a oportunidade de compreender que o carácter transversal da educação para a cidadania não invalida a sua planificação, pelo contrário, exige um plano mais cuidado e rigoroso da forma como professores e alunos podem colaborar na promoção deste projecto educativo.

Ainda no que diz respeito ao paralelismo que estabelecemos entre os questionários inicial e final, regista-se um decréscimo no número de professores que planifica esporadicamente a educação para a cidadania. Este resultado pode ser indicador de que os professores, na acção de formação, compreenderam o quanto é importante planificar a educação para a cidadania e fazer da sua turma um espaço onde se vive e pratica a cidadania, pelo que já não se justifica a planificação apenas nas situações conflituosas/problemáticas. Sendo a cidadania uma constante no processo educativo da turma, estas situações de conflito serão menores, visto que os alunos terão já desenvolvido competências que lhes permitiam, com a ajuda dos docentes, solucionar os seus problemas.

Apesar de se verificar uma evolução na intencionalidade da educação para a cidadania, uma vez que há um maior número de professores participantes que afirma planificar este processo de ensino-aprendizagem, importa referir que o facto de continuarem a existir momentos em que a educação para a cidadania surge espontaneamente no contexto escolar não é negativo nem sinónimo de insucesso da acção de formação.

No nosso entender, estas duas formas de planificação, intencional e espontânea, não são excludentes. Os professores podem planificar intencionalmente e, não obstante este facto, surgir no quotidiano educativo algum conflito/problema que os leve a alterar a planificação no âmbito da cidadania. Para além disso, os professores podem planificar diariamente a educação para a cidadania e, a propósito de alguma comemoração ou festividade, planificar pontualmente as questões de cidadania com maior ênfase.

Na realidade, pensamos que esta poderá ter sido a leitura feita pelos professores quando responderam ao questionário final.

Quadro XIX - Abordagem – Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Abordagem	Categoria Espartilhada	como um processo de ensino-aprendizagem que pertence exclusivamente à área da Formação Cívica;	7	3	0	0	0
	Categoria Integrada	como um processo educativo no qual contribuem todas as áreas do currículo;	1	0	0	0	9
		como um elemento estruturante do Projecto Educativo de Escola.	0	0	0	2	8

Quanto ao tipo de *abordagem curricular* adoptada (cf Quadro XIX), todos os professores participantes discordam que a educação para cidadania se circunscreve à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e à área curricular não disciplinar de Formação Cívica. No global, é o mesmo número de professores participantes, a totalidade deles, que discorda da abordagem exclusivamente disciplinar da educação para a cidadania, sendo idêntica à apresentada no questionário inicial. A diferença que se verifica neste questionário relativamente ao final é o número de respostas obtidas parcialmente em cada escala; com efeito, no questionário inicial, metade dos professores discordou totalmente e metade discordou que esta fosse a abordagem a privilegiar. No questionário final, mais de metade dos professores discorda totalmente que assim seja.

O facto de 70% dos professores discordarem totalmente pode, no nosso entender, ser sinónimo de que estes se sentem cientificamente mais seguros para assumirem as suas posições. Na realidade, perspectivamos que os professores estão firmemente mais convictos de qual deve ser a abordagem adoptada na educação para a cidadania.

É importante registar que, no questionário final, verifica-se um aumento expressivo, para cerca do dobro, da percentagem de professores que respondem concordar totalmente que a educação para a cidadania seja promovida integradamente no currículo, sobretudo através de uma abordagem transversal.

Quadro XX - Abordagens – Práticas

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Abordagem	Categoria Espartilhada	na área da Formação Cívica e na disciplina de D.P.S.;	1	1	1	3	3
		através da elaboração de projectos no âmbito da disciplina que lecciono;	0	1	0	6	3
	Categoria Integrada	no Projecto Curricular de Turma;	0	0	1	4	5
		através da elaboração de projectos interdisciplinares no âmbito do Projecto Curricular de Turma;	0	0	1	2	7
		em articulação como o Projecto Educativo de Escola.	0	0	1	4	5

Na prática (cf Quadro XX), a quase totalidade dos professores participantes afirma desenvolver a educação para a cidadania tanto de forma espartilhada, nas disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social ou na sua área científica específica, como integradamente.

Quando, na segunda parte dos questionários, perguntámos se articulavam a educação para a cidadania com outras disciplinas, apenas um professor respondeu que não, os restantes afirmaram que articulam o seu trabalho na cidadania com todas as disciplinas ou apenas com algumas.

No que diz respeito ao modo como, na planificação interdisciplinar integrada, os professores participantes articulam este trabalho, sete afirma fazê-lo através de uma planificação interdisciplinar integrada, um deles afirma que o faz no diálogo informal com alguns colegas e outro que o desenvolve através da abordagem de temas comuns.

Quando foram questionados sobre o tipo de projectos que desenvolvem na educação para a cidadania, mais de metade dos professores refere realizar projectos curriculares integrados.

O confronto entre todos estes dados induz-nos a suspeitar que os professores participantes ocasionalmente desenvolvem de forma integrada a educação para a cidadania. Importa esclarecer esta suspeita na próxima fase da investigação.

Relativamente à *organização do processo de ensino aprendizagem em cidadania* (cf Quadro XXI), mais especificamente ao tipo de estratégias utilizadas, na sua totalidade, os professores participantes concebem as estratégias de exploração-reconstrutiva como sendo as mais adequadas para a promoção da educação para a cidadania.

Quadro XXI - Estratégias de Ensino – Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania ...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Organização do processo de ensino	Estratégias de ensino Exploração Reconstrutiva	0	0	0	1	9
	Estratégias de ensino Informativo instrutivas	1	5	1	1	2

Estes valores não diferem muito dos obtidos no questionário inicial; o que varia é a percentagem obtida na escala “concordo totalmente”, que na qual se registou um aumento significativo. Este aumento tão expressivo pode, no nosso entender, ser sinónimo de que, no momento da realização do questionário final, os professores participantes estavam mais conscientes de quais eram e em que consistiam as estratégias de exploração-reconstrutiva e reconheciam que estas se coadunavam com a promoção de uma cidadania activa, consubstanciada na ética da responsabilidade, na medida em que promovem o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, do espírito crítico e reflexivo.

Quadro XXII - Estratégias de Ensino – Prática

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Organização do processo de ensino	Estratégias de ensino Exploração Reconstructiva	pelo debate acerca de um filme, notícia ou outro material;	0	0	0	4	6
		através da discussão de problemas;	0	0	0	4	6
		através da Assembleia de Turma;	0	0	2	3	5
	Estratégias de ensino Informativo instrutivas	pelos “sermões”, pela imposição de normas e regras de conduta.	1	4	0	5	0

Na prática (cf Quadro XXII), a totalidade dos professores afirma optar pelas estratégias de exploração reconstructiva. Neste sentido, verifica-se uma evolução neste questionário relativamente ao questionário inicial, no qual nem todos os professores utilizavam este tipo de estratégias.

Quadro XXIII - Avaliação – Concepções

Numa perspectiva curricular, concebe a educação para a cidadania...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Organização do processo de Ensino	Categoria Avaliação Explícitas	como um processo que deve ser avaliado regularmente;	2	0	0	5	3
		como um processo que deve ser avaliado segundo critérios pré-definidos;	1	1	1	6	1
	Categoria Avaliação Implícita	como um processo educativo que deve ser avaliado implicitamente.	1	1	1	4	3

Ainda no âmbito das estratégias, no que diz respeito à realização da *avaliação* na educação para a cidadania (cf Quadro XXIII), mais de metade dos professores concebe que se deve realizar uma avaliação contínua e sistemática em educação para a cidadania. Estes valores são coincidentes com aquilo que os professores afirmam fazer na prática.

Quadro XXIV - Avaliação – Práticas

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Organização do processo de Ensino	Categoria Avaliação Explícitas	como um processo que deve ser avaliado regularmente;	2	0	0	5	3
		como um processo que deve ser avaliado segundo critérios pré-definidos;	1	1	1	6	1
		como um processo educativo que deve ser avaliado implicitamente;	1	1	1	4	3
	Categoria Avaliação Implícita	através da avaliação não intencional na disciplina que lecciono.	1	3	1	5	0

Na prática (cf Quadro XXIV), mais de metade dos professores participantes afirma que fazem uma avaliação explícita, contínua e sistemática da educação para a cidadania. Metade dos professores continua a afirmar que faz uma avaliação ocasional.

No que diz respeito ao tipo de *trabalho docente* (cf Quadro XXV), mais de metade dos professores afirma planificar a educação para a cidadania individual, no conselho de turma e com alguns colegas.

Quadro XXV - Formas de trabalho docente

O trabalho da educação para a cidadania é planejado e desenvolvido...		Sim	Não	Não Responde
Organização do processo de ensino	Trabalho Docente			
	Individualmente	8	2	0
	Cooperativamente com alguns colegas	7	2	1
	No conselho de turma	7	3	0
	Departamentalmente	2	7	1

Neste âmbito, verifica-se um aumento do número de professores participantes que, no momento da realização do questionário final, trabalha colaborativamente. No questionário inicial, apenas metade dos professores afirmou planificar a educação para a cidadania no conselho de turma e apenas quatro deles referiram fazê-lo pontualmente com os colegas.

Atendendo à pequena evolução que se verificou no aumento do trabalho colaborativo, afigura-se-nos concluir que esta subida das percentagens verificada no questionário final pode ser resultado da experiência positiva deste tipo de trabalho desenvolvido na oficina de formação. Como referimos quando descrevemos a fase da investigação em que ocorreu o Encontro, os professores gostaram de trabalhar colaborativamente com os colegas, reconhecendo uma grande utilidade curricular neste tipo de trabalho.

Quanto às *mudanças/inoações* desenvolvidas na formação pela investigação-ação, a quase totalidade dos professores participantes afirma que pretende mudar as suas concepções e práticas. Relativamente ao tipo de inovações/mudanças a desenvolver, destacam-se: os professores pretendem desenvolver actividades integradas e interdisciplinares, desenvolver o trabalho interdisciplinar no conselho de turma, intencionalizar o processo de educação para a cidadania e tornar o aluno o centro do processo educativo.

Tendo em consideração as inovações e as mudanças futuras sugeridas pelos professores, pensamos ser legítimo afirmar que, como vimos anteriormente quando analisámos a categoria *abordagem curricular*, não obstante os valores obtidos no questionário final não serem muito diferentes dos do questionário inicial, os professores manifestam a preocupação em promover a educação para a cidadania de forma

integrada no currículo. Esta preocupação é reflexo de que os professores compreendem e reconhecem os contributos deste tipo de abordagem curricular no desenvolvimento da educação para a cidadania activa, consubstanciada numa ética da responsabilidade, que coloca o aluno como pessoa no centro da aprendizagem e que perspectiva a cidadania como um elemento constitutivo do processo de personalização do aluno e no seu desenvolvimento como ser autónomo, responsável, reflexivo, crítico e interventivo.

No que diz respeito às sugestões para as próximas oficinas em educação para a cidadania, metade dos professores não dá qualquer resposta; os restantes afirmam que gostariam de trabalhar de forma mais alargada, nos diversos programas disciplinares, numa perspectiva de articulação nas temáticas de formação para a cidadania, criando actividades integradoras e promotoras dos valores universais; pretendem trabalhar convivência social e regras cívicas; relações pessoais, cooperação e violência; dinamização de projectos; e ética da responsabilidade na profissão docente.

Pelas sugestões apontadas, verifica-se que os professores estão preocupados em aprofundar a questão do currículo integrado, da educação de valores e da ética da responsabilidade na educação para a cidadania e na formação dos docentes. Assim sendo, entendemos que é pertinente concluir que a realização da oficina de formação foi importante não só para promover a inovação e mudança das concepções e práticas dos professores no âmbito da educação para a cidadania, mas também porque lhes permitiu reflectir sobre o desenvolvimento profissional docente.

Concluída a análise e interpretação dos dados do questionário final, importa referir que, na maioria das categorias, não foi possível verificar uma diferença muito significativa entre os resultados obtidos no primeiro e no último questionário. Como fomos salientando, muitas vezes, a grande diferença verificou-se no aumento significativo das percentagens nas escalas, nomeadamente no “concordo totalmente”; esta situação pode, no nosso entender, ter dois tipos de explicação. O aumento das percentagens nas escalas evidencia que os professores estão mais convictos das suas afirmações. O facto de, em termos globais, as diferenças não serem muito significativas justifica-se pelo facto de o fim da oficina coincidir com o final do ano lectivo e, consequentemente, os professores não disporem de muito tempo útil para alterarem as suas práticas.

Assim sendo, consideramos ser crucial realizar entrevistas no próximo ano lectivo, que nos permitirão monitorizar o trabalho que está a ser desenvolvido pelos

professores na educação para a cidadania e aferir com maior certeza as inovações e as mudanças ocorridas.

3º Ciclo: A monitorização da mudança

Atendendo a que o fim da acção de formação coincidiu com o fim do ano lectivo, entendemos que seria relevante continuar, no ano lectivo seguinte, com o acompanhamento dos professores participantes, demonstrando abertura e disponibilidade para os auxiliar na resolução dos problemas e das dificuldades sentidas, e para monitorizar as mudanças/inoações no sentido de compreender quais foram as reais transformações introduzidas pelos professores no processo educativo para a cidadania.

O processo de monitorização das inovações desenvolveu-se através da realização de duas entrevistas em grande grupo, cujo objectivo consistia em conhecer quais as alterações ocorridas nas concepções, discursos e práticas dos professores na educação para a cidadania, compreender quais as dificuldade sentidas na implementações dos processos de mudança e quais os benefícios que estes traziam para a melhoria da formação dos alunos e do contexto educativo.

8ª fase – Interrogando e acompanhando a inovação

Os questionários finais, objecto de análise e reflexão na 7ª fase, *Avaliação do processo de formação e de mudança*, foram aplicados aos professores no final do ano lectivo, imediatamente após o fim da oficina de formação, pelo que não nos foi possível observar quais foram as reais mudanças ocorridas nas concepções e práticas dos docentes. Assim, entendemos ser pertinente proceder a uma avaliação diferida que nos informasse das mudanças subsequentes nas práticas de educação para a cidadania.

Este processo de acompanhamento da apropriação da inovação ocorreu através da realização de duas entrevistas (cf. Anexo VIII) ao grupo de professores participantes que permaneceram na escola no ano lectivo posterior à acção de formação. As entrevistas foram previamente calendarizadas com os professores e tinham como grande finalidade conhecer o impacto do trabalho de formação pela investigação-acção, no conhecimento e práticas dos professores e as inovações/mudanças que daí decorreram.⁵⁶

⁵⁶ O final da oficina de formação coincidiu com o fim do ano lectivo. As entrevistas foram realizadas, seis meses depois, mais concretamente no 2º período do ano lectivo seguinte. A elaboração das entrevistas decorridos os seis meses do final da acção de formação teve como objectivo deixar espaço e tempo para que os professores pudessem efectuar as mudanças, que entendessem necessárias, nas suas práticas educativas para a cidadania.

A realização das entrevistas teve por base um guião de entrevista (cf. Anexo VIII) elaborado *a priori*, mas flexível e aberto, sendo ao longo do processo da entrevista enriquecido com novas questões. As entrevistas foram feitas em grande grupo e não assumiram um carácter formal, rígido, em que os professores respondessem ordenadamente às questões previamente elaboradas.

Na verdade, pretendíamos que esta reunião com os professores constituísse um espaço de encontro onde a toda a comunidade de aprendizagem que foi criada ao longo do projecto pudesse discutir aberta e desinibidamente o trabalho desenvolvido, o papel que a acção de formação desempenhou neste desenvolvimento, as dificuldades que estavam a sentir, as inovações que tinham feito e as que ainda pretendiam fazer.

Neste sentido, consideramos que foi muito pertinente que a entrevista fosse realizada em grupo, pois, segundo Holstein e Gubrin (1995, citado por Esteves, 2008, p. 98), a entrevista focalizada em grande grupo é “[...] útil para conhecer em profundidade as necessidades e interesses, as preocupações de um determinado grupo, para estudar as interacções e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto”.

O diálogo aberto com os professores permitiu-nos compreender se, de facto, todos os professores transformaram as suas práticas no âmbito da educação para a cidadania, se já trabalhavam colaborativamente no desenvolvimento deste processo e se o planificavam de forma integrada. Do mesmo modo, também nos possibilitou entender quais são os principais conceitos que identificam as práticas do grupo e em que medida as inovações teórico-práticas adoptadas pelos professores contribuiram para a mudança do contexto escolar.

No início da reunião, foi entregue a cada professor o guião da entrevista, para que todo o grupo pudesse ter conhecimento prévio das questões e para que os professores sentissem confiança e segurança suficiente para estabelecer um diálogo aberto e sincero, sem pesar sobre eles a ideia do “julgamento coercivo” sobre o trabalho feito. Pretendíamos, assim, com este posicionamento que os professores concebessem este momento de avaliação como uma reflexão sobre o trabalho realizado, cujo objectivo consistia em consolidar as inovações alcançadas e em diagnosticar as inquietações ou questões menos conseguidas para prosseguir com o processo de mudança.

As entrevistas foram áudio e vídeo gravadas com autorização prévia dos professores participantes. A áudio e vídeo gravação tinha como finalidade facilitar o processo de transcrição e posterior análise dos dados. As entrevistas foram transcritas e

devolvidas aos professores para analisarem as suas respostas, para que estes verificassem se as transcrições representavam fielmente as suas ideias e opiniões e também para que eles reflectissem um pouco sobre o seu discurso no âmbito da educação para a cidadania.

Depois da transcrição e devolução das entrevistas aos professores, que concordaram com todo o seu conteúdo, não tendo introduzido qualquer tipo de alteração ou comentário, a investigadora principal procedeu à análise de conteúdo de acordo com as categorias que têm servido de espinha dorsal a todo o processo de investigação-acção colaborativa.

Iniciámos a **primeira reunião** perguntando aos professores se estavam a rentabilizar ou não os conhecimentos e as competências que foram desenvolvidas na acção de formação, se estavam a ter dificuldade em fazê-lo, e se achavam que esta acção de formação lhes tinha sido útil.

Nos primeiros minutos de conversa, conseguimos aperceber de que, não obstante reconhecerem a importância do enquadramento teórico sobre a cidadania abordado na oficina de formação, foram as questões curriculares as que tiveram mais impacto no trabalho dos professores. Actualmente, os professores não só valorizam a dimensão interdisciplinar e transversal da educação para a cidadania, como a colocam em prática, pelo menos em algumas situações. Existe um grupo de professores, liderado por dois membros da oficina de formação, que estão a participar num projecto transdisciplinar, *Equal*, sobre a Igualdade de Género no local de trabalho.

“Nós estamos, eu e a Renata, envolvidos num projecto, que é o projecto *Equal*. Eu, a Renata e os nossos colegas quase todos porque fazemos parte dos mesmos conselhos de turma. Resolvemos pôr em prática os nossos conhecimentos do ano passado e fazer uma actividade integradora subordinada ao tema Igualdade de Género.” (Professor Afonso)

A abordagem da educação para a cidadania de forma integrada, tanto na dimensão interdisciplinar como transversal, tem sido feita não apenas pelo grupo de professores participantes, mas também por outros professores que o grupo integrou e ensinou a trabalhar segundo a metodologia do projecto curricular integrado: “[...] há também outros colegas, os contratados que se juntaram a nós. O «cancro está-se a alastrar»” (Professor Afonso).

Para além deste projecto transdisciplinar, os professores também manifestam uma enorme preocupação em desenvolver de forma integrada a educação para a cidadania no

trabalho diário das suas disciplinas. “Neste momento, o que nós vamos conseguindo é, articulando com os nossos conteúdos programáticos, dar enfoque às atitudes e valores e depois tentar articular com algumas pessoas, pontualmente” (Professora Matilde).

Em termos globais, é possível afirmar que a acção de formação potenciou a inovação e a mudança das práticas educativas dos professores que, para além de planificarem em algumas situações de forma integrada a educação para a cidadania, sentem a necessidade de tornar a abordagem do currículo integrado uma realidade efectiva e vivida a 100% nas práticas educativas. No entanto, alguns professores referiram que sentiam algumas dificuldades na implementação deste tipo abordagem curricular.

“Eu acho que o trabalho [desenvolvido na oficina de formação] foi útil, mas a aplicabilidade está muito dificultada. Por exemplo, para trabalhar ao nível das atitudes promotoras da saúde, eu sinto uma necessidade de articular com a Formação Cívica e D.P.S., mas o facto é que não se tem trabalhado. Nos conselhos de turma, nós continuamos a trabalhar as coisas mais formais. Nós continuamos carregados de trabalho, se formos para as coisas mais informais passamos o dia todo aqui na escola. [...] Sim foi útil. E sinto essa necessidade, sinto que é importante.” (Professora Joana)

À semelhança do que se verificou nos relatórios de avaliação da oficina, os professores continuam a sugerir alterações de gestão curricular da escola que sejam compatíveis com o desenvolvimento do projecto curricular integrado.

“O que eu concordo a 100% com o que a Joana disse é que nos conselhos de turma nós temos uma data de coisas formais, que têm mesmo que ser feitas. Mas falta um espaço em que os membros do conselho de turma se possam reunir à parte das burocracias que são necessárias para articularem. Porque o que acontece é que no final, ou a meio da reunião, vem na ordem de trabalhos aquele ponto da articulação curricular. Atiram-se algumas ideias, algumas muito válidas que seriam muito interessantes, mas depois acaba por não acontecer: porque depois um não tem tempo, porque não existe o momento. [...]”

E havia a necessidade de o conselho de turma se sentar e pensar no projecto e depois, então, as outras questões poderiam acontecer como vocês estavam a fazer. Essa parte não está a funcionar.” (Professora Matilde)

“Isso também passa pela gestão da escola. Isto não pode significar mais carregamento para cima dos professores, tem que se gerir a escola: os conselhos de turma continuam enormes. [...] Ao nível de gestão, podia-se tornar os conselhos de turma o mais pequeno possível. Porque é que os professores não podem dar D.P.S. e Formação Cívica?” (Professora Joana)

Para além da mudança, ou consciência da necessidade dessa mudança, nas práticas educativas, os professores também inovaram as suas concepções sobre a educação. Neste momento, é comum verificar-se que eles associam à educação para a cidadania uma dimensão ética e axiológica. Os professores expressam claramente a preocupação de os alunos serem capazes de reflectir sobre o seu desenvolvimento enquanto pessoas. “[Os alunos têm] uma falta de objectivos de vida, [...] uma falta de sentido do que estão aqui a fazer na escola. [...] Nem conseguem reflectir sobre o seu papel na construção da sua própria pessoa.” (Professora Constança)

É evidente que, transcorrido algum tempo após a formação, os professores definem a ética da responsabilidade como a finalidade, por excelência, da educação para a cidadania.

“[...] um valor que eu já dava, mas que sinto necessidade de dar este ano em especial, porque sinto a falta da sua demonstração, é o valor da responsabilidade. Tenho tentado sensibilizar os alunos para a importância da responsabilidade nas várias vertentes da vida, e em particular na vida escolar. [...] Mas há uma onda de uma incoerência e de uma irresponsabilidade a todos os níveis: pessoal, escolar, aspirações futuras. [...]

A responsabilidade, sendo a base de tantos valores, eles não tendo responsabilidade pelas coisas mais básicas, é muito difícil, eles trabalharem outros valores que implicam que eles primeiro percebessem que são responsáveis pela sua própria vida e responsáveis também pela sociedade e pelo conjunto que é a turma, nesta primeira instância.” (Professora Constança)

“Essa irresponsabilidade depois subdivide-se. Se calhar ponhamos irresponsabilidade em letras maiúsculas e depois ponhamos uma data de palavras ali: impunidade, etc.” (Professora Matilde)

De acordo com os professores, a irresponsabilidade dos alunos e a necessidade de, em contrapartida, trabalhar o valor da responsabilidade, decorre da organização política e social da sociedade vigente. Segundo eles, actualmente vivemos numa sociedade que propicia a irresponsabilidade e a falta de justiça social.

“Isto a mim não me surpreende nada. Isto tem a ver com o estado do país, com a política. A partir do momento que nós temos um computador de graça, sem nos esforçarmos! (...) A partir do momento que podemos comprar 5/6 capas por ano, quando eu tinha uma capa para o ano, que eu tive uma mochila do 7º ano ao 9º, etc., e que estimava aquilo ao máximo.” (Professor Afonso)

“É tudo materialista! Não têm que se esforçar por nada, não têm que trabalhar por nada!”
(Professora Joana)

“Eles fazem o que querem. Fazem porque não há consequências! Não há consequências na escola, não há consequências na sociedade! Eu posso matar uma pessoa que praticamente não me acontece nada. E se eu for para lá e me portar muito bem dali a meia dúzia de meses eu estou cá fora! Nós temos uma presidente de Câmara que se dá ao luxo de aparecer em frente à sua lareira, em pose, a gozar com a cara dos 10 milhões de portugueses e a dizer que há pessoas que estão acima da justiça e que não lhes acontece rigorosamente nada. E os nossos alunos também não são parvos, vão vendo essas coisas e sabem que nada lhes acontece... Isto é problema político.” (Professor Afonso)

A irresponsabilidade dos alunos é também, na opinião dos professores, fruto da relação daqueles com as suas famílias. Por falta de tempo ou por outros motivos, os pais não dialogam nem acompanham o dia-a-dia dos alunos, deixando-os horas a jogar jogos violentos e a ver séries televisivas sem discutirem e reflectirem com eles os problemas e as atitudes que nestas séries são abordados.

“É isso que os nossos filhos assistem. É isso e as novelas.” (Professora Matilde)

“Depois há os jogos de computador e a violência, a bandeiras despregadas.” (Professora Joana)

“E a impunidade, que isso transmite, porque inconscientemente nos jogos, está provado, que se tu ficas impune constantemente todas as noites horas seguidas, tu tens essa sensação de impunidade. Eles matam, matam, esfolam, esfaqueiam naqueles jogos e até ganham vidas a seguir e nunca morrem: é essa a ideia, inconscientemente, com que os miúdos ficam. Que podem fazer, e acabam por fazer: aqui nas escolas e lá fora roubam, vão a tribunal, mas depois vêm cá para fora.” (Professora Matilde)

Os professores consideram ainda que o próprio sistema educativo favorece a irresponsabilidade e a injustiça, quando premeia os alunos que são irresponsáveis e não trabalham. Segundo Afonso, Matilde e Joana, não é reconhecido o mérito dos alunos responsáveis.

“Os [alunos] que têm formação acabam por sofrer. É que levam pancadaria, e são apontados como sendo diferentes porque têm educação.” (Professora Joana)

“Ah, não tenhas dúvidas, os bons alunos são muito mal vistos hoje em dia, são massacrados mesmo!” (Professora Matilde)

“E depois, o sistema confirma isso! Eu que não fiz nenhum o ano inteiro passei, tal como...” (Professor Afonso)

“Exacto, tive o telemóvel e a *playstation*. Qual é o meu mérito?” (Professora Matilde)

Em termos gerais, os professores reconhecem que a falta de responsabilidade dos alunos se deve a uma questão conjuntural, que é reflexo da crise axiológica e social que se vive. Esta crise social manifesta-se tanto na esfera política, no âmbito da justiça social, como referiu um dos professores, como no contexto educativo familiar e escolar. A família compensa a falta de tempo com os filhos satisfazendo-lhes caprichos, desculpando as falhas destes relativamente aos seus deveres e, algumas vezes, premiando-os em situações de erro, sem esquecer a questão de estatuto socioeconómico na actual e crescente sociedade consumista. Os professores, com o intuito de motivar e integrar os alunos no processo de ensino-aprendizagem escolar, acabam por enfatizar as boas práticas dos alunos que, normalmente, não cumprem os seus deveres de estudantes e esquecem-se de reforçar positivamente os alunos que fielmente cumprem as funções.

São os próprios professores que reconhecem este tipo de situações como promotoras de injustiça. Eles próprios mencionam que, com este tipo de atitudes, acabam, inconscientemente, por perpetuar a irresponsabilidade dos alunos.

“Eu vou partilhar com vocês: o ano passado, minha filha chegou a um ponto que estava completamente passada: porque havia um aluno na escola, que nunca fez nada o ano inteiro, estava à beira de perder, um dia tinha feito o trabalho de casa, e meteu o dedo no ar e participou. O que é que acontece? Esse que participou uma vez, muito bem, mas que bom, que está a participar! E ela chegou a casa e partilhou isto comigo: aquele que nunca fez nada, fez uma vez e levou aqueles parabéns todos, nós que estamos sempre a participar nunca ninguém nos dá os parabéns de nada! Ninguém nos valoriza. Ela estava extremamente frustrada.” (Professora Matilde)

“Nós fazemos isso sem querer, mas fazemos. É a preocupação por aquele aluno mau, por aquele aluno fraco.” (Professor Afonso)

A tomada de consciência dos professores relativamente à irresponsabilidade dos alunos como consequência da conjuntura social e a compreensão da responsabilidade como um valor essencial na promoção da educação para a cidadania constituem, sob o nosso ponto de vista, elementos cruciais para a inovação das teorias e práticas dos professores no contexto da sala de aula tendo em vista a mudança do contexto social.

Os professores também salientam que esta irresponsabilidade dos alunos está associada ao facto de eles serem imaturos no que diz respeito ao seu desenvolvimento moral. Neste sentido, consideram, ainda, importante desenvolver um processo de educação para a cidadania que se fundamente no desenvolvimento moral autónomo dos alunos, tendo em vista a sua formação como cidadãos responsáveis e activos.

“Eu acho que é também por imaturidade moral, ou seja, faz-se mais aquilo que os outros fazem e não se faz algo diferente, porque se tem medo de ser diferente.” (Professora Matilde)

“Eu acho que os nossos alunos não foram muito habituados a pensar, eu acho que eles têm um défice muito grande de hábitos de reflexão, de questionarem os seus comportamentos, os seus valores, de questionarem os seus próprios comportamentos. A culpa poderá ser, em grande parte, destas novas tecnologias que eles têm em volta deles, já vem tudo pronto a consumir.” (Professora Madalena)

Tendo em consideração os comentários dos professores relativamente à irresponsabilidade dos alunos, afigura-se-nos afirmar que verificamos dois tipos de mudanças fundamentais nas teorias e práticas dos professores participantes.

A primeira mudança consiste no facto de estes conceberem a educação para a cidadania como um processo que se deve consubstanciar no desenvolvimento da consciência autónoma moral dos alunos. No início do processo de investigação, nomeadamente nas entrevistas aos directores de turma, estes professores compreendiam a educação para a cidadania, ou como uma forma de inculcar regras, formas de se ser bom cidadão, ou como uma forma de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mas não mencionavam a questão do desenvolvimento moral.

Neste momento, verifica-se que eles concebem a educação para a cidadania, não numa perspectiva de instrução cívica, reconhecendo o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos como um elemento crucial para o exercício da ética da responsabilidade dos alunos no âmbito da cidadania.

A segunda mudança que se verifica no discurso dos professores participantes é o facto de estes se revelarem muito mais reflexivos; não só identificam, neste caso particular, que os alunos são imaturos e com pouca capacidade de reflexão, como procuram as causas para esta imaturidade e delineiam estratégias para ultrapassar este problema.

Com o objectivo de atenuar a imaturidade dos alunos e a sua fraca capacidade crítica e reflexiva, os professores recorrem a estratégias de ensino de exploração reconstrutiva, tais como a análise e discussão dos resultados dos questionários realizados pelos próprios alunos ou actividades de clarificação de valores, como é o caso do exemplo dado por uma professora:

“[...] dei-lhes uma folha de papel em branco. Eles ficaram a olhar para o papel e perguntaram: para que é este papel, professora? E eu disse, é para vocês escreverem.

E eles disseram: e o que é que a professora quer que escrevamos?

Eu disse: vocês vão pôr aí quais são as perguntas que vocês fazem a vós próprios todas as noites quando se vão deitar. Vocês com certeza que pensam no vosso dia. Como é que correu, o que é que aconteceu de bom, de mau? Quais são as perguntas que vocês fazem a vocês próprios? [...]

Nenhuma! Eu disse, não acredito! De certeza que vocês fazem perguntas a vocês próprios quando se deitam, porque eu faço! E a minha colega disse, eu também faço. [...] E eu disse-lhes: então a vossa vida é isso, uma folha de papel em branco! Vocês já pensaram nisso, no que é que vai ser a vossa vida se vocês não são capazes de escrever o que é que vocês pensam à noite? [...] Se calhar é triste! Mas, pronto já que vocês não querem partilhar comigo as vossas perguntas, eu vou vos pôr aqui as minhas, só as que dizem respeito à escola.

Pus várias perguntas: se eu me esforcei ao máximo? Se dei as aulas da maneira que melhor podia e sabia? Se eu me relacionei bem com os meu alunos? Se me relacionei bem com os meus colegas?

E eles começaram: a professora faz muitas perguntas! A professora não dorme?”

(Professora Madalena)

Neste exemplo, a professora demonstra coerência entre as suas práticas e aquilo que pensam ser um processo de ensino-aprendizagem. Ela considera que é um modelo para os seus alunos e que, por isso mesmo, não pode ensinar-lhes ou pedir-lhes tarefas que eles próprios não sejam capazes de cumprir. Assim, perante a incapacidade de os alunos reflectirem sobre as suas preocupações, a professora Madalena apresenta-lhes as suas, dando, portanto, a lição que todas as pessoas devem reflectir diariamente sobre as suas acções, numa tentativa de as compreender e melhorar.

Na realidade, os professores procuram transmitir aos alunos que as exigências que lhes fazem, para que estes sejam pessoas mais responsáveis, reflexivas e críticas, são intrínsecas ao desenvolvimento da personalização, que mesmo os adultos continuam em

progressivo processo desenvolvimental e necessitam de avaliar e reflectir sobre os seus valores e sobre as suas acções para se aperfeiçoarem cada vez mais.

Após duas horas e meia de reunião, terminámos a entrevista colectiva e calendarizámos a próxima entrevista.

No espaço temporal que mediou a realização das duas entrevistas foi realizada a transcrição, a devolução do resultado da entrevista aos professores e foi feita uma breve análise e reflexão dos dados obtidos. Este momento de análise e reflexão foi muito importante para a preparação da segunda entrevista.

Atendendo a que a primeira entrevista correspondeu ao primeiro momento de encontro com os professores, após algum período de interregno de trabalho em conjunto, e que estes estavam ansiosos por contarem as suas novas experiências e as dificuldades em implementar o seu trabalho de acordo com os conceitos desenvolvidos na oficina de formação, deixámos que a entrevista assumisse contornos de uma maior abertura e liberdade. Este facto levou a que algumas das questões inicialmente previstas não fossem colocadas, assim como impossibilitou que todas as categorias de análise fossem abordadas.

Assim, optamos por repensar a estratégia de realização da **segunda entrevista**, assumindo uma postura mais directiva de modo a poder percorrer as diferentes questões que nos iriam permitir verificar as mudanças ocorridas em todas as dimensões do tema em estudo e as suas categorias de análise.

Com o fim de compreender qual a actual concepção de cidadania dos professores participantes, pedimos-lhes, no início da reunião, que, em grupos de dois, elaborassem a sua definição de cidadania:

“[...] a educação para a cidadania é uma educação que promova o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam para a formação do aluno, enquanto pessoa e cidadão, consciente, responsável, participativo e cooperante, com os outros e com o meio em que se integra.” (Professoras Joana, Constança)

“Formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, despertando nos nossos alunos a responsabilidade, o sentido de justiça, tolerância e liberdade.” (Professoras Renata e Vitória)

“Educar para a cidadania é promover no adolescente o auto conhecimento, o conhecimento do outro, a aceitação de si e do outro, bem como despertar nele o desejo contínuo de aperfeiçoamento. É promover também a integração na sociedade, o que pressupõe o seu

conhecimento e compreensão, perspectivando uma intervenção positiva na mesma, mantendo uma atitude crítica e responsável.” (Professoras Matilde e Madalena)

Estas professoras associam à educação para a cidadania uma fundamentação axiológica. Tal facto permite-nos inferir que elas reconhecem a “pessoa” como um centro de valores e, portanto, que estes são essenciais para o desenvolvimento global desta. Assim sendo, importa realçar que se verifica uma inovação conceptual no discurso das professoras, pois, quando, na primeira sessão da acção de formação, analisámos em que consistia educar, a maioria dos professores participantes definiu a educação como orientar, caminhar ou como uma dádiva.

Nesta entrevista – e pelas definições que nos são apresentadas de educação para a cidadania, como um processo que promove o desenvolvimento da pessoa/cidadão, entendendo esta como um centro de valores – entendemos que é possível inferir que os professores associam ao acto educativo um carácter ético.

Retomando o conceito ético de pessoa abordado no Capítulo II, mais concretamente a concepção da pessoa como um ser relacional que desenvolve o seu processo identitário na relação com e pelos outros e como ser de acção (consciente, autónoma e responsável), reconhecemos que os professores compreendem a educação para a cidadania como um factor intrínseco ao processo de personalização.

Esta concepção está presente quando as professoras afirmam que a educação para a cidadania é um meio de promover a “[...] formação dos alunos, enquanto pessoa e cidadão, consciente, responsável, participativo e cooperante com os outros e com o meio em que se integra”.

Assim, como está explícito no tipo de valores que elas associam à educação para a cidadania – responsabilidade, justiça, igualdade, tolerância e solidariedade –, trata-se de valores que apelam à acção consertada do homem em prol do bem comum.

Na verdade, podemos afirmar que os professores, depois do processo formativo desenvolvido na investigação-acção colaborativa, perspectivam a cidadania como um elemento constitutivo da “pessoa”, compreendendo esta tanto na sua dimensão singular como comunitária, e concebendo a comunidade, não como um espaço de imposição moral, mas como lugar de negociação das autonomias individuais e onde ela descobre sentidos de ser e de agir consciente, livre e responsabilmente.

Seguindo esta mesma perspectiva conceptual as professoras Madalena e Matilde definem educar para a cidadania como o meio de “[...] promover o auto-

conhecimento, o conhecimento do outro, a aceitação de si e do outro [...] a integração na sociedade, o que pressupõe o seu conhecimento e compreensão, [...] mantendo uma atitude crítica e responsável”.

Nesta definição de educação para a cidadania encontramos expressa uma dimensão ética da responsabilidade. Se retomarmos ao conceito ético de pessoa apresentado por Ricoeur, na obra *Soi-même comme un autre* (1990), analisado no Capítulo II, verificamos que o filósofo defende que a pessoa se desenvolve em três patamares de complexidade crescente: estima de si, solícitude e instituições justas.

Como referimos neste capítulo, quando caracterizámos a pessoa na sua dimensão comunitária, a estima de si que Ricoeur concebe não diz respeito ao eu egológico, mas à necessidade de o eu se conhecer e de gostar de si mesmo para ter capacidade de se abrir ao outro e de ser solícito às suas necessidades e vulnerabilidades. Isto é, de ser responsável, no sentido de resposta ao outro que conta comigo, que me interpela. Este outro não se limita ao amigo, ao conhecido, mas a todos os outros, daí o sentido das instituições justas, como o reconhecimento de que o outro é igual ao eu e, tal como este, precisa de espaço e meios para se realizar.

Asseguramos que as professoras Madalena e Matilde fundamentam a educação para a cidadania na ética da responsabilidade com o objectivo de promover o desenvolvimento da pessoa, no sentido ricoeuriano do termo, porque, quando lhes pedimos que desconstruíssem a sua definição, elas afirmaram:

“A finalidade é a pessoa em si ser feliz e agir activamente para que os outros também o sejam. E isso só se consegue com a tal justiça, com a tolerância, com a cooperação, com a responsabilidade.” (Professora Madalena)

“É a partir do momento em que eles sabem o que é que são, quais são as suas limitações, sabem as suas potencialidades. É claro que isso é uma caminhada! Promovendo em primeiro lugar a responsabilidade, depois a organização, depois uma data de coisas que vão surgindo conforme as necessidades deles. E claro que quando chegam ao 9º, que é o último ano deles, pretendemos que, de alguma maneira, sejam capazes de se conhecer e, através do seu conhecimento, de conhecer os outros e sejam capazes de os tolerar. Porque se nós não conhecemos não toleramos, só quando conhecemos é que somos capazes. Acho que são três coisas muito importantes: a responsabilidade, o conhecimento de si próprio e a tolerância. A parte da integração tem sido mais difícil! [...] ao longo dos anos tem havido cada vez menos actividades de intervenção na sociedade.

Quando eu falo em intervir não é no sentido de os endoutrinar. É eles próprios sentirem vontade de intervir, através da caridade, através do saber ser exemplares para os outros. Depois de eles saberem o que é que é bom para si, nunca antes, nunca dizer vocês agora vão fazer isto. Eles no 8º e no 9º ano devem começar ter um papel mais interventivo, mas a partir da responsabilidade deles e do conhecimento que eles têm de si e dos outros, da tolerância que começam a ter. Mas a vontade tem que partir sempre deles. Eu acho que nós só podemos ser interventivos na sociedade quando gostamos de fazer isso, quando ficamos felizes com isso.” (Professora Matilde)

Entendemos que a ética da responsabilidade que as professoras associam à educação para a cidadania não se circunscreve aos conceitos de “pessoa” e “responsabilidade” ricourianos, reporta-se também à ética da responsabilidade no sentido que Habermas (1999, 2003, 2007) e Apel (1994, 1995, 2007) abordam. Trata-se de uma ética como o reconhecimento da necessidade de todos participarem na comunidade discursiva, dialogar e chegar a consensos em prol do bem comum. Ou seja, como referimos no Capítulo III, esta ética da responsabilidade reporta-se à necessidade de todos os eus se compreenderem como membros de uma comunidade discursiva, participarem nesta a fim de colocarem em prática o imperativo kantiano “age de tal forma que a máxima se torne lei universal e que trate todas as outras pessoas como fim em si mesmas”.

É nesta linha de ideias que perspectivamos a ênfase que Madalena e Matilde atribuem à educação para a cidadania como um meio de promover o desenvolvimento do auto-conhecimento dos alunos e das relações interpessoais e o facto de associarem a este processo educativo valores como a tolerância e a responsabilidade, por os considerarem elementos-chave na formação dos alunos enquanto cidadão activos na sociedade.

Para além de consubstanciar a educação para a cidadania numa ética da responsabilidade que privilegia a formação da “pessoa” (categoria ética) e a educação para valores, Madalena e Matilde, à semelhança dos colegas, enfatizam a pertinência de estes dois processos se apoiarem no desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

Esta é uma evidência que podemos constatar nas palavras de Matilde, quando esta explica a sua concepção de aluno como cidadão interventivo: “[Q]uando falo em intervir não é no sentido de os endoutrinar. É eles próprios sentirem vontade de intervir [...] através do saber ser exemplares para os outros”.

A ênfase que todos os professores participantes atribuem ao desenvolvimento moral autónomo dos alunos na educação para a cidadania é acompanhada por uma mudança na forma como eles concebem, organizam e planificam este processo educativo.

Actualmente, estes professores defendem que a educação para a cidadania não se circunscreve ao desenvolvimento de atitudes e regras, aborda também temas e conteúdos que, conjuntamente com as atitudes, favoreçam o desenvolvimento das competências do cidadão activo e responsável. “[...] mesmo através dos conteúdos que a gente trabalha, estamos a dar as ferramentas para que eles possam criar a sua autonomia e o seu conhecimento, que é a base para depois eles saberem agir perante o mundo” (Professora Constança).

Apesar de continuarem a desenvolver de forma espontânea a educação para a cidadania, através da resolução de conflitos e discussão de temas emergentes na sala de aula, os professores participantes intencionalizam com maior frequência o processo de educação para a cidadania. Esta intencionalidade expressa-se tanto na planificação de atitudes como de conteúdos e actividades a desenvolver. Quando os questionámos sobre a forma como desenvolvem diariamente a educação para a cidadania e lhes pedimos para nos apresentarem exemplos concretos, eles responderam:

“– Por exemplo resolvendo os conflitos na sala de aula.” (Professora Constança)

“– Então só o fazem de uma forma espontânea, ou vocês também intencionalizam, planificam? (Investigadora principal)

“– Sim, mas às vezes surgem aqueles problemas e nós temos que desenvolver. Mas claro que também preparamos actividades. [...]” (Professora Renata)

“– Há uma parte que é intencionalizada?” (Investigadora principal)

“– Sim!” (Professora Renata)

A nossa convicção de que os professores intencionalizam com maior frequência o processo de educação para a cidadania ganha cada vez mais consistência quando verificamos que os professores manifestam uma grande preocupação em articular diariamente as questões de cidadania com os conteúdos das suas áreas disciplinares.

“Eu procuro em tudo ou quase tudo. É claro que se eu estiver a dar as escalas, como estou a dar no 7º ano, não é tão fácil. [...] Demografia, ambiente.” (Professora Madalena)

“[...] através do *Bullying*, da violência na escola. A última tarefa dessa unidade foi quais são os problemas escolares. Eles falaram do copiar, do enganar e eu a partir daí levei um texto e eles analisaram. [...]

Mas há sempre qualquer coisa, estou a falar agora da alimentação. Estivemos a falar da comida rápida, dos problemas de alimentação que eles têm. Se tivesse o 9º ano se calhar falaria na fome no mundo, neste caso é um 8º. Eu vou sempre buscar, há sempre. Isto é em Inglês, na Formação Cívica cabe tudo.

[...] Foi combinado com o conselho de turma, porque estavam a surgir alguns problemas do copy/paste da internet, estamos a falar agora deles: do direito de autor, do direito de autoria, do respeito pela autoria... Estamos a discutir sobre isso, estamos a dar exemplos muito práticos.” (Professora Matilde)

“Os problemas ambientais, também faz parte do currículo de Físico-Química e de Ciências. Saúde e higiene pessoal.” (Professora Constança)

“A vivência da sexualidade saudável também acho que encaixa. [...]

Eu já estou um bocadinho como a Madalena, fiquei um bocadinho radical depois da formação. Eu acho que a educação para a cidadania pode estar em todos. Há temas que propiciam mais.” (Professora Joana)

A mudança e inovação das práticas docentes relativamente à educação para a cidadania não se limitam ao desenvolvimento desta no seio de cada disciplina da responsabilidade dos professores participantes. Estes também se preocupam em promover o processo educativo para a cidadania de forma integrada, pois reconhecem que este tipo de trabalho é muito mais vantajoso para os alunos e enriquecedor do ponto de vista epistemológico e pedagógico. Os professores identificaram grandes vantagens na realização das actividades integradoras elaboradas na acção de formação, no ano lectivo passado:

“– O ano passado o que cativou os alunos da minha turma foi eles sentirem que todos nós estávamos a trabalhar o mesmo tema e que aquilo que a gente dizia em inglês servia para responder certo em Ciências, etc. Eles adoraram! [...]” (Professora Matilde)

“– E foi mais fácil. Para nós foi muito mais fácil. E dar o programa tornou-se ligeiríssimo, porque não eram coisas estanques e a educação para a cidadania era muito mais fluente.” (Professora Joana)

“– Quando fazes a tua planificação sobre um determinado conteúdo, tu tens que começar, dar prosseguimento e terminar. O ano passado, uma foi começando e outros continuavam, houve no fim de contas coisas que não precisaste repetir, houve coisas que já estavam

dadas. Portanto, aligeirou a nossa carga e aligeirou a deles que não tiveram que ouvir várias vezes a mesma coisa.” (Professora Matilde)

“– E perceberam as relações sobre as coisas.” (Professora Joana)

Nestas afirmações é possível identificar dois tipos de situações pedagógicas proporcionadas pelo desenvolvimento do currículo integrado.

A primeira situação diz respeito ao facto de o currículo integrado promover a construção de um conhecimento como um todo significativo, em que os alunos reconhecem a utilidade das aprendizagens da escola na construção desse conhecimento sobre o real. As afirmações dos professores vêm ao encontro do que é defendido por especialistas (Beane, 1997; Alonso, 1998, 2002) que se debruçam sobre a integração curricular,

Como referiram os professores, “[...] a educação para a cidadania era muito mais fluente”, porque o projecto curricular integrado postula uma lógica construtivista em que “[...] é a *pessoa globalmente* considerada que aprende, não limitando a sua incidência às capacidades cognitivas, mas antes mobilizando todas as dimensões afectivas, sociais [...] no sentido de proporcionar a actividade interna/externa na construção do conhecimento” (Alonso, 2001: 77). Trata-se de um projecto que pretende promover o desenvolvimento cognitivo, moral, sócio-afectivo dos alunos, em que os conteúdos conceptuais se constituem como apenas mais uma peça essencial no processo de construção significativa do conhecimento que contribui para o desenvolvimento do cidadão responsável, interventivo e crítico.

A segunda ideia que importa ressaltar das afirmações dos professores participantes é a questão do trabalho colaborativo que o desenvolvimento de um currículo integrado exige. Eles reconhecem a pertinência de trabalharem colaborativamente na planificação do projecto educativo/curricular dos alunos; este tipo de trabalho, para além de – como os professores referiram – promover uma maior significatividade aos processos de ensino-aprendizagem, também potencia uma abordagem curricular mais coerente e articulada. A educação para a cidadania não é, como muitas vezes se ouve informalmente nos corredores das escolas, “mais uma área para roubar tempo ou um conteúdo que é forçadamente articulado por exigências externas e superiores”; mas sim, uma forma efectiva e intencionalmente planificada e discutida de pôr em prática o projecto educativo. É neste contexto que entendemos as afirmações dos professores, quando advogam que através do trabalho colaborativo se

melhora a eficiência e eficácia, já que através da coordenação se eliminam as repetições e articulam os esforços isolados na procura de soluções adequadas,

“[...] todos nós estávamos a trabalhar o mesmo tema. E foi mais fácil. O ano passado, uma foi começando e outros continuavam, houve no fim de contas coisas que não precisaste repetir, houve coisas que já estavam dadas. Portanto, aligeirou a nossa carga e aligeirou a deles que não tiveram que ouvir várias vezes a mesma coisa.” (Professora Matilde)

Não obstante considerarem muito pertinente trabalhar a educação para a cidadania integradamente, através de um trabalho cooperativo de todo o conselho de turma, os professores participantes referem que têm tentado fazê-lo, que em alguns casos pontuais conseguem ter sucesso, mas que tem sido muito difícil.

Quando questionados sobre se estavam a dar continuidade à planificação integrada da educação para a cidadania, se têm feito actividades integradoras, os professores responderam:

“Essa parte é que é pior!” (Professora Joana)

- [...] é muito difícil, depois de tanto trabalho que nós temos estar a marcar reuniões. (Professora Constança)
- Nós articulamos verticalmente. [...] (Professora Joana)
- Articular nós já articulamos, mas falta dar continuidade a uma actividade. Apesar de nós colocarmos que articulamos. (Professora Constança)
- Faltam as actividades, articulamos temas, mas não articulamos as actividades.” (Professora Matilde)

A dificuldade dos professores em desenvolverem as actividades integradoras resulta, essencialmente, do facto de uma parte do grupo de docentes que participou na acção de formação ter saído da escola. Assim se justifica que haja apenas trabalho cooperativo com alguns professores, com aqueles que estiveram na acção de formação e que permanecem na escola.

“Não se tornou uma prática corrente o trabalho cooperativo. Primeiro porque uma parte do grupo foi-se embora. Cada um de nós tenta, mas repara que nós já falámos com uma outra linguagem, que os colegas que não estiveram na formação, que não acompanharam o processo.” (Professora Matilde)

Como é possível verificar pela afirmação de Matilde, outro aspecto que dificulta o desenvolvimento das actividades integradoras e do trabalho colaborativo é o facto de os novos colegas não dominarem as mesmas concepções sobre educação e currículo.

Apesar de o trabalho colaborativo de professores não ser uma estratégia de ensino utilizada a 100% pelos professores, existem outras estratégias de ensino que foram trabalhadas na formação e que são frequentemente utilizadas por estes no desenvolvimento da educação para a cidadania, nomeadamente no que diz respeito às abordagens metodológicas e ao tipo de avaliação.

Os professores participantes promovem o processo de ensino-aprendizagem para a cidadania através de abordagens metodológicas construtivistas, nomeadamente estratégias de exploração reconstrutiva, por considerarem que estas favorecem o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da capacidade reflexiva dos alunos. Quando questionados sobre o tipo de abordagens metodológicas utilizavam, os professores responderam:

“Em Formação Cívica é sempre uma metodologia mais de discussão, de partilha de ideias, de debates, ou a partir de um exemplo, de um acontecimento. Agora nas nossas disciplinas são sempre as metodologias que estamos a utilizar. [...]” (Professora Matilde)

“Análise de textos levados por nós ou até pelos alunos. Discussão de dilemas, filmes. [...]” (Professora Vitória)

“Eu uso mais a descoberta guiada para os meus alunos; desenho as actividades e faço pares ou grupos e ponho-os a trabalhar. [...] Eu no conceito de saúde aproveitei para fazer uma actividade só com coisas concretas. Punha a situação e o que é que eles achavam. Uma das situações era: às 9 horas há sempre carros parados em frente à farmácia dos Biscoitos, os lavradores mudam as vacas às 9 horas. Foi para mexer um bocado com as cabeças. Essa história de os lavradores mudarem as vacas foi giro porque foi na turma e havia filhas de lavradores. Então surgiram ambas as perspectivas: a dos lavradores e a perspectiva dos outros que querem andar. Houve perspectivas diferentes, eles debateram ideias e eles ficaram a conhecer, até eu fiquei a conhecer muito mais a perspectiva dos lavradores.” (Professora Joana)

Os professores optam por estratégias que implicam os conflitos sócio-cognitivos e resolução de problemas contextualizados na sua realidade e articulados com os conteúdos programáticos da sua área disciplinar específica. Para além de utilizarem estratégias de exploração-reconstrutiva e contextualizarem o processo de ensino-

aprendizagem dos alunos, preocupando-se que este seja mais significativo e promotor de reflexividade e de desenvolvimento crítico, os professores tentam que os alunos participem neste, manifestando as suas necessidades, os seus interesses e sugerindo actividades. No entanto, este tipo de participação nem sempre é possível. De acordo com os professores, os alunos não estão preparados para participar na sua aprendizagem.

“Eles estão habituados à gente chegar lá e despejar, quando a gente começa a pedir o que é que vocês querem tratar, o que é que vocês querem aprofundar eles ficam meios à nora, sem saber bem o que se está a passar. Nota-se que é falta de eles próprios participarem na sua aprendizagem.” (Professora Joana)

Em termos globais, podemos afirmar que os professores participantes se preocupam em promover a educação para a cidadania através de um projecto curricular integrado, consubstanciado numa prática de investigação-acção colaborativa, na medida em que eles procuram obter, junto dos seus alunos, todas as informações que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico para estes e conseguem-no no âmbito de algumas disciplinas. O único problema que os professores enfrentam é a dificuldade em desenvolver com todo o conselho de turma as actividades integradoras, tal como foram concebidas e implementadas na acção de formação, que os professores reconhecem como uma óptima estratégia de trabalho. Esta dificuldade já tinha sido equacionada pelos professores aquando da realização do Encontro, em que, como já foi referido, os professores alegavam a necessidade de uma nova gestão escolar que fosse compatível com o trabalho de investigação colaborativa. Este, no entender dos professores, é crucial para a construção do conhecimento, no sentido em que favorece o seu desenvolvimento como um todo global, articulado e significativo.

Importa ressaltar a tomada de consciência por parte dos professores da importância das práticas da investigação-acção colaborativa e o trabalho integrado que eles já estão a promover; ainda que não seja em pleno, favorecem o desenvolvimento da educação para cidadania consubstanciada numa ética da responsabilidade.

No nosso entender, a necessidade que os professores sentem em desenvolver um trabalho de investigação-acção colaborativa já é indicador de que eles estão receptivos à mudança e à inovação.

As mudanças, como temos constatado, têm-se sucedido. Nesta fase da investigação, os professores já utilizam a avaliação como estratégia de promoção da

educação para a cidadania, avaliando contínua e sistematicamente as competências axiológicas e atitudinais desenvolvidas pelos alunos. Esta avaliação é realizada tanto na área da Formação Cívica, como nas outras disciplinas.

“Eu avalio em Formação Cívica e também temos critérios de avaliação nas restantes disciplinas, que têm a ver com a responsabilidade, a autonomia, com comportamento, com a falta de respeito pelos outros ou pelos materiais. (Professora Madalena)

– Vocês quando fazem a avaliação do período também fazem a avaliação das atitudes e valores que eles têm? (Investigadora principal)

– Todas as disciplinas têm. Estou a lembrar-me da minha disciplina, eu tenho 15% para a participação, a participação em si já é cidadania. Depois tenho o comportamento, a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, a organização, tudo isso também. (Professora Madalena)

Então vocês fazem uma avaliação contínua e sistemática? (Investigadora principal)

– Exactamente.” (Professora Madalena)

Na generalidade, inferimos que, ao longo das entrevistas, os professores evidenciam inovação e mudança, tanto nas concepções como nas práticas relativas à educação para a cidadania.

Ao nível das concepções, os professores participantes apresentam uma concepção ética e axiológica da educação para a cidadania, defendendo o princípio da “cidadania activa”, muito semelhante ao apresentado no Relatório *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no século XXI*, “[...] o que nós temos que ensinar aos nossos alunos, ou despertá-los para, é formas de serem responsáveis. Responsáveis para consigo, para com os outros para com a sociedade” (Professora Matilde).

Nas práticas, como pudemos observar, existe uma maior preocupação em intencionalizar a educação para a cidadania, planificando de forma articulada com os conteúdos das várias disciplinas e procurando trabalhar integradamente com os professores das outras disciplinas. Estas mudanças decorrem claramente do processo de formação e de investigação-acção desenvolvido durante todo o ano lectivo anterior, com particular ênfase na oficina de formação.

“Depois de todas aquelas acções, de tudo aquilo que se passou no ano passado na nossa actividade, eu procuro encontrar em todos os temas uma coisinha de cidadania. [...] A partir da formação eu fiquei um bocadinho mais atenta àquilo que se passa na sala em termos de cidadania, mesmo não tendo nada a ver com os conteúdos, e resolvi nunca deixar passar em claro uma atitude negativa que aconteça, sem fazer com que os alunos reflectam

sobre aquilo que se tinha passado, por mais insignificante que seja, questiono os alunos e faço-os reflectir um bocadinho.” (Professora Madalena)

Para além disso, também se registam mudanças na forma como os professores concebem o seu desenvolvimento profissional. Segundo eles, este deve consubstanciar-se no desenvolvimento de uma ética da responsabilidade. E defendem que podem ou deveriam desenvolver esta ética da responsabilidade na formação contínua, na construção do conhecimento profissional pela investigação e pela reflexão:

“Vocês acham que essa ética da responsabilidade também passa pelo desenvolvimento pessoal e social do professor? A que nível? (Investigadora principal)

– Eu acho que passa pela formação. E essa formação não tem só a ver com as oficinas de formação, tem a ver com nós nos formarmos a nós próprios, aderirmos aos desafios, não parar no tempo. Aprender coisas novas, eu aprendo com os nossos alunos. Estarmos despertos e abertos. Isto também se interliga com o que eu disse de servir de exemplo. Eu estou aberta a novas coisas que vocês me queiram ensinar. Desenvolvermos os nossos conhecimentos, a nossa capacidade crítica e sabermos reflectir sobre isso.” (Professora Matilde)

Os professores também postulam que esta construção do conhecimento profissional, que sustenta a ética da responsabilidade nas práticas docentes e na promoção da educação para a cidadania, deve ocorrer na experiência e no trabalho cooperativo, “[...] numa escola há sempre partilha de ideias [...] se bem que nós hoje estamos cada vez mais envolvidos nos nossos trabalhos. Há sempre tempo para partilhar ideias”. (Professora Matilde)

Em síntese, consideramos lícito afirmar que os professores compreendem que a investigação-acção colaborativa, enquanto processo que promove a confrontação e a reflexão dos professores sobre as suas teorias práticas e o quadro axiológico que as enforma numa “ética do discurso” (Habermas, 2007), se constitui como um elemento essencial para os professores indagarem e reflectirem a sua responsabilidade no contexto educacional e o seu papel no processo educativo para a cidadania.

Em termos gerais, entendemos que é possível concluir que os professores perspectivam a investigação-acção colaborativa como uma forma de eles se desenvolverem pessoal e profissionalmente enquanto cidadãos responsáveis, críticos e interventivos na instituição cidadã, que deve ser a organização escolar. Na realidade, a investigação-acção colaborativa é uma das vias privilegiadas para transformar a escola

nessa instituição cidadã, que é capaz de responder às vulnerabilidades e exigências formativas do aluno, cidadão da actual sociedade global.

Contributos para um Percorso de Cidadania...

A realização deste trabalho de investigação-acção colaborativa, no decorrer do qual se foi construindo um sentido e um lugar da cidadania como pilar ético e integrado do projecto educacional e, conseqüentemente, como eixo transversal do currículo escolar, partiu de um conjunto de leituras reflexivas e críticas sobre a realidade educativa, social e cultural do século XXI e de entendermos que para que a educação para a cidadania activa se tornasse uma realidade plena e efectiva na escola era necessário abordar um novo conceito de cidadania, estruturado axiologicamente na responsabilidade, e trabalhar com os professores de modo a que estes encontrassem orientações para inovar as suas práticas neste domínio.

Segundo os comentários de alguns analistas sociais, a sociedade democrática actual vive mergulhada num grande vazio axiológico. Vivemos num período de relativismo de valores que, ao contrário do esperado pelos defensores desta corrente axiológica, em vez de promover a tolerância e o diálogo, desencadeia o etnocentrismo, a guerra e a intolerância.

O homem da sociedade actual é, de acordo com alguns sociólogos e políticos, um “cidadão apático e passivo”, que se demite de exercer o seu poder de decisão e se refugia sob a capa protectora do Estado de Bem-Estar Social conquistado no século XIX, plenamente desenvolvido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e com os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Económicos Sociais e Culturais, de 1966. Estes pactos são a expressão clara de que o Estado se compromete a garantir todas as condições civis, políticas, sociais, económicas e culturais que assegurem o cumprimento dos Direitos Humanos a todas as pessoas.

Em resposta a este complexo cenário social, cultural e axiológico, perspectivamos que a educação para a cidadania no século XXI deve consubstanciar-se numa ética da responsabilidade. Só desta forma o processo educativo, enquanto meio que promove o desenvolvimento da “pessoa”, na sua dimensão singular e comunitária, pode preparar o homem para ser um cidadão activo e responsável.

Deste modo, e como referimos no início deste estudo, considerámos pertinente desenvolver uma investigação que clarificasse em que consiste a educação para a cidadania consubstanciada na ética da responsabilidade; que permitisse compreender qual o sentido e o lugar que os professores atribuem à educação para a cidadania no currículo da escola actual; e que potenciasse o desenvolvimento de um trabalho de investigação-acção colaborativa propiciador da inovação e a melhoria das práticas

educativas dos professores, no sentido de promoverem um processo educativo cada vez mais fundamentado na ética da responsabilidade.

Nos finais do século XX e inícios do século XXI, a noção de educação retoma a dimensão humanista da paideia grega, como processo de aperfeiçoamento do homem, mas transcende-a na medida em que a noção actual de educação reporta-se à formação da “pessoa” na sua dimensão ética.

A “pessoa” é, neste contexto, entendida tanto na sua dimensão singular, enquanto ser racional, autónomo e dinâmico, cuja missão consiste em ser responsável pela construção da sua identidade, única e irrepetível; como na sua dimensão comunitária, porque a “pessoa” é uma consciência concreta, enraizada no mundo, vive, interage e relaciona-se com os outros. É no tecido de relações e no diálogo intersubjectivo que a “pessoa” delinea a sua identidade, construída na mediação entre a sua vontade própria de ser e aquilo que, na interacção com os outros, descobre querer continuar a ser, aquilo que ainda não é.

A educação, enquanto meio que promove a formação global da “pessoa”, afirma-se, no século XXI, como um processo epistemológico, antropológico e ético que proporcione a cada aluno os saberes necessários que lhe permitam tomar consciência de si como um ser em potência, como um projecto a realizar, uma identidade a construir na relação com e pelos outros.

Assim, educar a “pessoa” no século XXI consiste em formar o cidadão, enquanto unicidade dinâmica do eu nas suas dimensões singular e comunitária. Isto é, educar o cidadão actual significa formá-lo para que ele compreenda que é nesta relação dialógica do eu com o outro e na interacção com a sua comunidade que o eu vai (re)definindo e recriando o seu projecto existencial.

Neste sentido, entendemos que a expressão “educar para a cidadania activa”, frequentemente utilizada na bibliografia actual sobre educação, é redundante.

As expressões “cidadão passivo e apático” e “cidadania activa” são um contra-senso, uma vez que é constitutivo da própria palavra “cidadania” o ser membro activo da sociedade de que se faz parte. As pessoas são passivas porque se acomodaram sob a capa protectora dos direitos garantidos pelo Estado de Bem-Estar Social e, assim, demitem-se, como cidadãos, da sua responsabilidade e de participarem na resolução dos problemas da sua comunidade.

Deste modo, e tendo em consideração que deve ser intrínseco ao próprio processo educativo a formação da “pessoa” na relação dinâmica entre a sua dimensão singular e a

sua dimensão comunitária, defendemos que possivelmente existem falhas na forma como a escola promove a educação para a cidadania.

Não obstante a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, publicada em 1986, prescrever que a educação deve visar a formação de cidadãos livres, críticos, reflexivos, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes, a verdade é que a legislação portuguesa não apresenta uma noção de cidadania, o que dificulta a orientação e a tomada de decisão dos professores relativamente ao seu trabalho neste domínio.

Os professores necessitam de orientação e de formação no âmbito da educação para a cidadania, pois eles precisam compreender como podem promover um processo educativo para a cidadania que favoreça o desenvolvimento dos alunos como “pessoas” autónomas, socialmente activas e responsáveis.

A escola actual promove uma educação para a cidadania que continua arraigada à instrução cívica de direitos, deveres, normas e convenções sociais. Embora compreendamos que o conhecimento destes princípios cívicos seja essencial para o desenvolvimento do cidadão, perspectivamos que, complementarmente a esta transmissão de conhecimentos, é importante promover um processo educativo que favoreça o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos e da sua responsabilidade.

A promoção deste tipo de processo educativo consubstancia-se numa perspectiva construtivista da educação e no desenvolvimento de uma matriz epistemológica integrada, que favoreçam o conhecimento como um todo interligado que se vai construindo através da análise, investigação e reflexão. Deste modo torna-se possível o desenvolvimento de uma educação para a cidadania fundamentada na ética da responsabilidade, na medida em que, ao implicar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e na procura de respostas e soluções para os problemas que lhes são colocados, estão a ser criadas condições para que eles se reconheçam como responsáveis e desenvolvam competências na construção do conhecimento sobre cidadania e na participação activa na sociedade.

Atendendo às nossas opções paradigmáticas sobre os conceitos de educação e de cidadania fundamentadas na ética da responsabilidade, pretendíamos compreender neste trabalho de investigação qual o sentido e o lugar da educação para a cidadania no currículo da escola. Quais as finalidades e os valores que os professores associavam à

educação para a cidadania? Como é que eles a concebiam e a trabalhavam curricularmente?

As respostas a estas questões foram sendo paulatinamente construídas nos três ciclos, e nas diferentes fases da investigação-acção colaborativa que desenvolvemos com um grupo de professores participantes. Nestas diferentes etapas do processo de formação pela investigação-acção colaborativa, fomos (re)construindo o sentido e o lugar da cidadania no currículo da escola actual.

Cumprindo os ditames da investigação-acção, este processo de (re)construção desenvolveu-se através de uma espiral cíclica de: identificação das necessidades sentidas pelos professores participantes neste domínio; compreensão e apropriação dos conceitos de educação, cidadania, currículo, ética da responsabilidade, valores, pessoa; confrontação entre as suas teorias e as suas práticas; desenho e desenvolvimento de um projecto de intervenção; reflexão sobre a acção, inovação e melhoria da praxis educativa.

Este processo em espiral estruturou-se em diferentes etapas que indiciam o modo como se foi delineando a construção do conhecimento e a inovação na educação para a cidadania promovida pelos professores participantes: 1º ciclo da investigação – Criação de condições e definição de problemas – organizado em três fases, dedicadas respectivamente ao processo de entrada na escola, à negociação e definição do projecto, à auscultação/diagnóstico da realidade e delimitação dos problemas, á procura das concepções sobre cidadania; 2º ciclo de investigação – O desenvolvimento do processo de investigação-acção – constituído por quatro fases, nas quais se desenhou o plano de formação, se desenvolveu a formação pela investigação-acção e com a criação de uma comunidade reflexiva, se partilhou o conhecimento sobre educação para a cidadania no currículo e se realizou a avaliação do processo de formação e de mudança; e 3º ciclo – A monitorização da mudança – com uma fase na qual se interrogou e se acompanhou as mudanças ocorridas.

Com a finalidade de sistematizar de forma clara o trabalho desenvolvido, organizámos esta nossa reflexão final em diferentes pontos-chave: concepções prévias de educação para a cidadania; mudanças nas concepções de cidadania; ética da responsabilidade; intencionalidade da educação para a cidadania; integração curricular da educação para a cidadania; constrangimentos; potencialidades da investigação-acção colaborativa; síntese das inovações; e o papel da investigadora principal.

Concepções prévias de Educação para a Cidadania

No primeiro contacto que tivemos com a escola que acolheu o presente estudo, verificámos, pela análise do Projecto Educativo de Escola, que a comunidade educativa fazia uma separação entre o que, no documento, se designava como “valores pessoais” e “valores sociais”. A separação entre estes dois conceitos sugeriu-nos que a escola ainda não preconizava o processo educativo como um meio que forma a pessoa na unicidade dinâmica do eu singular com o eu comunitário.

Esta percepção assume ainda maior ênfase quando, nas entrevistas às directoras de turma, uma delas afirma que educar para a cidadania consiste em formar os alunos para se tornarem aptos socialmente. Para esta professora, é um processo instrutivo-cívico, baseado no endoutrinação dos valores e na instrução e transmissão directa das regras e normas comportamentais para que os alunos se integrem bem na sociedade. Para esta directora de turma, a educação para a cidadania consiste numa forma de inculcar aos alunos modos de ser e de viver em sociedade, de cumprir os seus deveres e as suas obrigações, com especial ênfase no ser trabalhador.

Como referimos no Relatório da Investigação – entre o processo e os resultados, a perspectiva endoutrinadora não é focada pela outra directora de turma. Esta professora define a educação para a cidadania como um processo que promove o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e associa a este processo educativo valores como a liberdade e a responsabilidade. No início do processo de investigação-acção, esta professora mostrava indícios de que já perspectivava a educação para a cidadania fundamentada numa ética da responsabilidade, mas que era necessário maturar e aprofundar os conceitos de “educação”, “pessoa”, “liberdade” e “responsabilidade”.

A necessidade de desconstrução destes conceitos tornou-se ainda mais premente quando, nos questionários iniciais realizados a todos os professores dos dois conselhos de turma, se verificou que estes atribuíam grande ênfase tanto à perspectiva endoutrinadora, como à perspectiva personalizadora e socializadora.

Neste sentido, importava desvelar e discutir com os professores qual o conceito que possuíam de “educação”, “pessoa” e “socialização” e desconstruir com eles que tipo de “pessoa” e de “socialização” devem ser promovidos pela educação para a cidadania.

Mudanças na concepção de cidadania

No final do processo formativo e investigativo, os professores apresentam uma mudança na forma como passaram a conceber a cidadania e nos valores que se lhe associam. Verifica-se que os professores participantes perspectivam a educação para a cidadania como um elemento constitutivo da pessoa, conceptualizando a pessoa na unicidade dinâmica da sua dimensão singular e da sua dimensão comunitária, que se vai definindo na relação dialógica eu/outro. Os professores também reconhecem que a pessoa é um centro de valores e que estes são imprescindíveis para a mediação das relações intersubjectivas que formam o tecido social.

Para esta mudança contribuiu o processo de investigação-acção colaborativa desenvolvido na acção de formação. Neste espaço formativo, os professores foram confrontados com as suas concepções de educação que partilharam e discutiram com a equipa de investigação, pesquisaram e tomaram contacto com novas perspectivas sobre o conceito, analisaram e problematizaram textos filosóficos, a partir dos quais puderam reflectir sobre as dimensões antropológica, axiológica e ética do processo educativo. Para além disso, os professores tiveram também a oportunidade de conhecer e compreender a concepção ética de “pessoa”, de “valores” e de (re)definirem valores como liberdade, responsabilidade, solidariedade e justiça. Antes da acção de formação, professores ainda dominavam a concepção mais antiga de responsabilidade, enquanto causalidade e imputação, pelo que foi importante, no processo formativo, a introdução da concepção contemporânea da ética da responsabilidade. O conhecimento desta concepção permitiu aos professores o desenvolvimento de uma leitura mais complexa e crítica sobre a conjuntura sociocultural da sociedade do século XXI, assim como tornou mais fácil a compreensão da dimensão ética da cidadania e promoveu a discussão sobre o sentido do conceito de “cidadania activa”.

Esta abordagem filosófica do processo educativo revelou-se significativa para uma leitura reflexiva e crítica dos documentos curriculares, como o Decreto-Lei n.º 6/2001 e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Neste momento, os professores perspectivam novos valores na educação para a cidadania. A maioria associa a este processo educativo os valores da responsabilidade, da tolerância, da solidariedade e da justiça.

Ética da Responsabilidade

Os professores participantes, ao privilegiarem os valores responsabilidade, tolerância, solidariedade e justiça na educação para a cidadania, evidenciam que concebem este processo educativo associado a uma ética da responsabilidade, perspectivada como uma responsabilidade solidária, que implica o reconhecimento da presença do outro, como igual a si mesmo, e o dever de responder ao apelo dessa presença.

No confronto entre os conceitos assumidos na formação e as suas práticas, os professores participantes reconhecem a responsabilidade como o valor fundante a desenvolver na educação para a cidadania, definindo-a como crucial para o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Consideram que os primeiros passos da educação para a cidadania devem ser no sentido do desenvolvimento da responsabilidade e do conhecimento de si, já que só depois de se conhecer a si mesmos é que os alunos podem cooperar, ser solidários para com os outros.

Os professores participantes compreendem a responsabilidade como algo que é intrínseco ao desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, e que será a partir de um trabalho pedagógico que potencia nos alunos o reconhecimento dessa responsabilidade pessoal que se podem criar condições que propiciem ao aluno o desenvolvimento de competências sociais e de intervenção comunitária.

A reconceptualização da educação para a cidadania, a compreensão desta como elemento constitutivo da pessoa e a pertinência de, no século XXI, este processo educativo se consubstanciar numa ética da responsabilidade promoveu mudanças, não apenas nos valores e finalidade que os professores associam a este processo educativo, mas também no modo como eles, enquanto docentes, concebem a sua responsabilidade neste domínio. Nos relatórios da oficina de formação, todos os professores reconhecem que, desde que participaram na formação, se sentem mais responsáveis pelo processo de educação para a cidadania. Na verdade, os professores sentem-se mais comprometidos com o processo educativo global dos alunos e com a formação destes como cidadãos activos e responsáveis.

Intencionalidade da Educação para a Cidadania

O maior grau de compromisso e responsabilidade que os professores sentem tiveram implicações no trabalho que estes desenvolvem na sala de aula, passando a planificar o processo educativo para a cidadania e a desenvolvê-lo de forma integrada.

Não obstante os professores afirmarem, inicialmente, que planificavam a educação para a cidadania, depois de analisarem e reflectirem as suas planificações em conjunto, eles compreenderam que, na maioria das vezes, este processo educativo decorria de forma espontânea, emergia da resolução de algum problema quotidiano da turma ou da comemoração de alguma festividade.

Após terem participado na investigação-acção, os professores participantes promovem a educação para a cidadania de forma intencional, planificando-a e tentam desenvolvê-la de forma integrada.

Integração curricular da Educação para a Cidadania

Os professores participantes demonstram maior interesse e competência em trabalhar curricularmente a educação para a cidadania de forma integrada. Há um grupo de professores a trabalhar no projecto Equal porque reconhecem que este constitui uma excelente forma de trabalhar articuladamente a educação para a cidadania. Existe também uma maior ênfase no trabalho transversal no conselho de turma. Todos os professores abordam a educação para a cidadania nas suas disciplinas e estabelecem articulações entre outras disciplinas, o que, na fase inicial da investigação, não se verificava. Normalmente, a educação para a cidadania ocorria na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na área curricular não disciplinar de Formação Cívica ou nas disciplinas por cuja leccionação o director de turma era o responsável.

Os professores participantes reconhecem a importância da aprendizagem que fizeram na oficina de formação sobre projecto curricular integrado na promoção da educação para a cidadania, através da construção e avaliação contextualizada de uma actividade integradora. Segundo o que eles referem nos relatórios, os alunos sentem-se muito mais motivados pelo facto de o processo de ensino-aprendizagem partir das suas necessidades e interesses, articular e mobilizar os diferentes saberes disciplinares, conferindo-lhes maior significado e funcionalidade. Os processos de investigação-acção que são desenvolvidos nesta abordagem de projecto curricular integrado pressupõem momentos de avaliação metareflexiva que são realizados com os próprios alunos, o que

lhes permite reflectir sobre os modos de aprendizagem e replanificar a acção. Estes momentos podem, de facto, tornar os alunos mais conscientes, responsáveis e interventivos socialmente.

Os professores participantes, apesar de reconhecerem a importância de promover a educação para a cidadania através do Projecto Curricular Integrado, afirmam que, neste ano lectivo, não conseguiram realizar qualquer actividade integradora de forma sistemática. Eles apenas fazem essa integração na sua disciplina ou com os colegas das disciplinas que participaram na acção de formação, devido as dificuldades em promover um trabalho colaborativo com os restantes colegas da turma.

Constrangimentos

Os grandes entraves ao trabalho colaborativo resultam de dois tipos de factores: o tipo de organização e gestão escolar e o desconhecimento por parte dos restantes professores da escola da prática de investigação-acção.

O tipo de gestão escolar adoptado pela escola não favorece momentos em que os professores se possam reunir para planificarem em conselho de turma de forma integrada e contextualizada. Os conselhos de turma são, normalmente, realizados para fazer a avaliação da turma e/ou resolver algum problema emergente. Nestes conselhos há, normalmente, excesso de tarefas burocráticas a cumprir, o que impede a realização de uma planificação integrada que vá ao encontro do levantamento feito pelos professores das necessidades e das dificuldades dos alunos.

Pelo conhecimento que construímos no processo de investigação-acção colaborativa que desenvolvemos com os professores, consideramos legítimo afirmar que o Projecto Curricular Integrado é uma via importante para a promoção da educação para a cidadania fundamentada na ética da responsabilidade, na medida em que se apoia numa perspectiva sócio-construtivista e humanista, que considera a pessoa na sua globalidade, não se limitando às suas capacidades cognitivas, mas mobilizando as capacidades afectivas e sócio-morais para a construção do conhecimento. Trata-se de um projecto que se apoia numa abordagem globalizadora que recorre à metodologia de investigação de problemas para construir o conhecimento.

Relativamente ao outro aspecto apontado pelos professores como um obstáculo ao desenvolvimento do Projecto Curricular Integrado – a prática da investigação-acção –, segundo os professores participantes, os restantes colegas da escola têm dificuldade em

trabalhar curricularmente de forma integrada e em trabalhar colaborativamente porque não têm a mesma percepção do processo educativo, não dominam o mesmo tipo de linguagem nem se encontram no mesmo nível de reflexão crítica.

Assim, compreendemos que a dificuldade dos restantes professores da escola em participarem no processo de investigação-acção está relacionada com a necessidade de dominarem toda a parte reflexiva inicial que foi desenvolvida na acção de formação, e que permitiu, pela abordagem utilizada, a problematização e a reflexão filosófica, promotora da reconstrução dos sentidos da educação para a cidadania.

Na verdade, consideramos que estes momentos de conceptualização e problematização filosófica foram fundamentais para que os professores participantes pudessem desenvolver um processo reflexivo sobre o que se pretende que seja a sua prática educativa e a meta-reflexão sobre a acção pedagógica.

Neste sentido, perspectivamos que a disciplina de Filosofia da Educação se revela crucial na formação dos professores e que deveria constar nos currículos da formação inicial e contínua de professores, bem articulada com as outras disciplinas de orientação mais prática, como pode ser o Desenvolvimento Curricular. Do mesmo modo, nesta formação deveriam ser também contempladas mais experiências de trabalho de investigação-acção colaborativa com os alunos, permitindo aos professores desenvolver competências de análise e reflexão das suas teorias e práticas em grupo.

Como referimos no relatório de investigação, a participação em trabalhos desta natureza suscita algum constrangimento, porque exige um processo de confrontação que, por vezes, promove a descoberta de certas inconsistências entre as teorias e os valores que se defendem e as práticas que se desenvolvem. Este constrangimento agrava-se quando os professores têm de partilhar as suas reflexões em grupo, porque se sentem julgados e avaliados pelos outros. Esta poderá ser uma das razões pelas quais os professores participantes não conseguem que os restantes colegas do conselho de turma se comprometam no Projecto Curricular Integrado.

Importa salientar que os professores participantes demonstram algum desconforto pelo facto de não conseguirem trabalhar colaborativamente com todos os colegas do conselho de turma. Este sentimento de desconforto revela que os professores reconhecem ao trabalho colaborativo, nomeadamente à investigação-acção colaborativa, grandes potencialidades para a promoção de um processo educativo para a cidadania, mais reflexivo, contextualizado e significativo para os alunos, assim como associam a

este tipo de metodologia de trabalho uma grande importância para o desenvolvimento profissional dos professores.

Potencialidades da investigação-acção colaborativa

Para os professores, o trabalho de investigação-acção colaborativa na oficina de formação contribuiu muito para o seu desenvolvimento profissional no sentido em que lhes permitiu reflectir na, sobre e acerca da sua acção pedagógica e sobre os valores éticos, nomeadamente o da responsabilidade, que estes profissionais desenvolvem na sua praxis educativa. Como já referimos no Relatório da Investigação – entre o processo e os resultados, o trabalho de investigação-acção colaborativa que desenvolvemos com os professores participantes possibilitou, segundo os próprios professores, uma maior tomada de consciência sobre a sua responsabilidade na formação dos alunos como cidadãos activos e responsáveis.

Assim sendo, concordamos com Luísa Alonso (2004, p. 84), quando a autora afirma que a investigação-acção colaborativa permite aos professores “[...] construir conhecimento profissional a partir da prática, encontrando um sentido teórico e ético para ela, com base na acção reflexiva [...]”.

A investigação-acção colaborativa é um meio, por excelência, que potencia a educação para a cidadania fundamentada numa ética da responsabilidade, numa dupla perspectiva.

A primeira refere-se à educação para a cidadania desenvolvida pelos professores. A investigação-acção colaborativa, ao promover a análise do contexto educativo no qual os professores trabalham e a reflexão sobre a sua acção educativa, permite-lhes identificar problemas e discutir e delinear planos de acção, constituindo-se como uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. Ou seja, a investigação-acção possibilita o desenvolvimento da negociação democrática entre os professores, na qual estes se sentem cada vez mais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvem com e para os seus alunos.

Ao promover um processo de reflexão crítica, no qual os professores analisam e discutem os seus valores, as suas teorias e as suas práticas, a investigação-acção cria condições para que o professor se torne um profissional autónomo, emancipado, que se sente comprometido com a realidade educativa em que intervém e procura melhorá-la. O envolvimento dos professores neste tipo de investigação “[...] gera um processo de

capacitação mais responsável tratando de [...] trazer práticas profissionais mais justas. [...] Observa-se uma mudança [há] uma visão da educação como processo de busca, libertação e responsabilidade” (Sepúlveda, Calderón, Ruiz & Blekron, 2008, p. 107).

A investigação-acção colaborativa potencia a construção de um saber profissional, que favorece ao professor o seu reconhecimento como membro activo da comunidade escolar, como um cidadão que assume e cumpre o seu compromisso pedagógico para com os seus alunos. Isto é, um profissional que se afirma como um agente de mudança, que faz uma leitura crítica e reflexiva do currículo, que encontra soluções que vão ao encontro das reais necessidades dos seus alunos e que contribuem para o desenvolvimento destes como cidadãos responsáveis.

Em termos globais, consideramos legítimo afirmar que a investigação-acção colaborativa promove o desenvolvimento profissional do professor, tornando-o num profissional reflexivo emancipado, capaz de transformar a sua escola numa instituição cidadã, na qual ele é um cidadão activo e responsável.

A segunda perspectiva da investigação-acção como promotora da ética da responsabilidade na educação para a cidadania reporta-se aos alunos. Os professores, ao promoverem um projecto curricular integrado estruturado em actividades integradoras, estão a criar condições para que os alunos desenvolvam competências no domínio da identificação de problemas e no delineamento de planos de acção. A realização destas actividades integradoras implica que os alunos procedam à investigação, à mobilização dos conhecimentos adquiridos a novas situações, à planificação das intervenções e à avaliação do impacto dessas intervenções. Na verdade, os professores estão a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que favorece o aprender a aprender, o aprender a fazer, a ser e a viver com os outros e que potencia o desenvolvimento de competências no âmbito da autonomia do pensar. Estão-se a criar condições para que os alunos, na fase adulta, atinjam um desenvolvimento moral pós-convencional (Kohlberg, 1981), e tenham a capacidade de participar na comunidade de comunicação (Apel & Habermas), dialogando com a diferença em busca de consensos, nos quais se comprometem a salvaguardar a vida e a dignidade humana no futuro.

Síntese das inovações

Em termos gerais, este projecto de investigação-acção revelou-se inovador na medida em que possibilitou à investigadora principal e aos professores participantes a

reconceptualização do sentido e do lugar da cidadania no currículo da escola actual. A cidadania assume uma dimensão ética e axiológica e passa a ser concebida como um elemento constitutivo da formação da “pessoa” que contribui para o seu processo de desenvolvimento. O processo educativo para a cidadania passou a ser intencionalmente planificado e desenvolvido transversalmente, privilegiando-se as estratégias de ensino de exploração reconstrutiva que enfatizam o desenvolvimento da consciência moral autónoma.

A realização desta investigação-acção também possibilitou o estabelecimento da articulação entre quatro factores essenciais na profissão docente: a formação e a inovação; o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional. Os professores construíram um conhecimento praxeológico que fundamentou a melhoria e a inovação das suas práticas educativas, uma nova visão e abordagem ao currículo, tornando-se seus gestores críticos, e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento como pessoas e profissionais. Os professores não só têm maior consciência da sua responsabilidade no processo educativo dos seus alunos, como sentem a necessidade de ser agentes de mudança e continuar o seu processo de formação.

Desempenho da investigadora principal

Para a investigadora principal, esta investigação revelou-se um desafio profissional que promoveu o seu desenvolvimento pessoal e social enquanto académica que trabalha na formação inicial dos professores. No desenvolvimento deste trabalho, foi-lhe possível contactar com a realidade educativa do 3º ciclo do Ensino Básico, conhecer as reais dificuldades e necessidades dos professores, o que nos levou a investigar, a reflectir sobre novos planos de formação de professores no âmbito da cidadania.

Um projecto de investigação-acção colaborativo, porque se estrutura na construção do conhecimento pela investigação e reflexão sobre as práticas docentes, exige o já referido confronto entre as teorias, valores e práticas, que é, muitas vezes, promotor de constrangimento e conflito interior nos professores participantes. Estes momentos de conflito interior não são fáceis de gerir, na medida em que desinstalam os professores da sua zona de confiança e são geradores de medo, insegurança e baixa auto-estima. Neste contexto, este trabalho promoveu o nosso desenvolvimento como pessoa e como formadora porque possibilitou o desenvolvimento de competências que

favoreceram a mediação dos conflitos internos dos professores e o apoio na procura de respostas para os seus dilemas.

O conhecimento da realidade educativa e curricular, a problematização, a reflexão crítica e filosófica sobre a educação para a cidadania na sociedade do século XXI, que este trabalho desafiante e árduo nos permitiu, contribuiu para a construção de um conhecimento que veio facilitar a nossa participação como coordenadora científica da equipa de Formação Pessoal e Social e na construção do *Referencial da área curricular não disciplinar da Cidadania e Formação Pessoal e Social* para o Currículo Regional do Ensino Básico (CREB) da Região Autónoma dos Açores

Limitações e Recomendações

A mudança/ inovação consistente das práticas, concepções e valores que as fundamentam é um processo complexo e moroso, uma vez que na sua base está sempre uma dialéctica conflitual que exprime a “[...] dinâmica contraditória entre o receio e o desejo de mudar que caracteriza pessoas e grupos, entre a tendência homeostática e a capacidade de transformação.” (Alonso, 1998, p. 630)

Assim, é natural que após a participação neste projecto de investigação os professores manifestem alguma relutância em modificar por completo as suas práticas educativas.

Não obstante as inovações verificadas, os professores participantes continuam a evidenciar dificuldades em trabalhar colaborativamente com os todos os colegas do conselho de turma.

Deste modo, será importante dar continuidade ao trabalho desenvolvido com esta investigação-acção colaborativa, bem como será pertinente repensar a formação contínua docente e promover processos formativos que privilegiem a investigação-acção, com o fim de proporcionar aos professores meios que lhes permitam tornarem-se profissionais cada vez mais autónomos e transformadores da realidade educativa.

Como assinala Sachs (2009, p. 116) “[...] os professores que são profissionais transformadores contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e a justiça social.”

Os professores autónomos e transformadores têm, na verdade, competências para se tornarem cidadãos activos na escola, que se pretende que seja uma instituição cidadã,

e conseqüentemente desenvolver um processo educativo que promova a formação dos alunos enquanto membros socialmente participativos e responsáveis.

Nas 60 horas dedicadas à acção de formação, foram criadas condições para que os professores participantes conceptualizassem e reconstruíssem conceitos, reflectissem e inovassem práticas, produzissem meta-reflexão sobre as práticas desenvolvidas, as dificuldades sentidas e a elaboração de novos planos de acção. O objectivo era que os professores consolidassem o conhecimento construído, para que se sentissem seguros nas inovações promovidas.

Desenvolvidas as condições estruturantes será relevante, no futuro, construir com os professores estratégias, ou até mesmo um programa integrado e transversal de educação para a cidadania que os oriente no desenvolvimento da ética da responsabilidade neste domínio.

Bibliografia

- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. In *Actas do Encontro Prof-Mat 93*. Lisboa: APM, pp. 17-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: IEC - Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1996). *Educação para todos: inovação curricular e mudança curricular: contributo do projecto PROCUR*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho
- Alonso, L. (2000a). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, IX(1), 53-67.
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (Coord.), Alaiz, V. & Peralta, H. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Março (80 p.) Disponível em: <http://www.deb.min-edu.pt>.
- Alonso, L. (2001). *Abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado, 40 p.).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo, número especial*, 167-185.
- Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In *Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: Educa.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão* (pp. 43-64). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2007a). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-12). Braga. Cadernos CIED. IEP, - Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2007b). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios.
- Alonso, L. (2009). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. In Conselho Nacional de Educação, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Estudos e Relatórios.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação - Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Andorno, R. (1997). *La bioéthique et la dignité de la personne*. Paris: PUF.
- Apel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris: Éditions du Cerf.
- Apel, K.-O. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Apel, K.-O. (1996). *Discussion et responsabilité. L'éthique après Kant*. Paris: Éditions du Cerf.

- Apel, K.-O. (1998). *Discussion et responsabilité. Contribution à une éthique de la responsabilité*. Paris: Éditions du Cerf.
- Apel, K.-O. (2007). *Ética e responsabilidade. O problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Alvarez, S. (2002). *La racionalidad de la moral. Un análisis crítico de los presupuestos morales del comunitarismo*. Madrid: Ed. CEPC.
- Aquino, S. T. (1984). *Somme Théologique*. Paris. Editionnes du Cerf.
- Aranguren, L. (2005). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998). *Action research in practice*. New York: Routledge.
- Barbosa, M. (2001). *Educação do cidadão. Reconceptualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM Braga.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Gráfica do Norte.
- Bárcea, F., Gil, F. & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 39-59). Porto: Porto Editora.

- Bento, P. (2000). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 131-153.
- Birnbacher, D. (1994). *La responsabilité envers les générations futures*. Paris: PUF.
- Bindé, J. (Dir.) (2006). Para uma ética do futuro? In J. Bindé (Dir.), *Para onde vão os valores?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Nova York: Houghton.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuesta*. Madrid: Escuela Española.
- Branco, M. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, J. (1969). Será o homem Pessoa uma pessoa? Actas da Assembleia Internacional de Estudos Filosóficos. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XXV, Fasc. 3-4.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. S. Paulo: UNESP.
- Campos, B. P. (1989). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Inovação*. Número especial, 13-34.
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Candeias, I. (2007). Que desafios para a escola? Que desafios para o professor? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.131-138). Braga. IEP, Universidade do Minho.

- Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona: Editorial Antropos.
- Carracedo, J. (2000). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (Coord.) (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, M. (2003). A educação face ao mal. In A. D. Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação* (pp. 159-218). Porto: Edições Afrontamento.
- Clair, A. (1989). *Éthique et humanisme. Essai sur la modernité*. Paris: Editions du Cerf.
- Coimbra, J. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Provas Complementares para prestação de Provas de Doutoramento (texto policopiado). Porto: ICPFD.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos e actitudes*. Madrid: Santillana.

- Cortina, A. (1988). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K.-O. Apel*. Salamanca: Ediciones Sígame.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7. Disponible em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07.htm>.
- Cortina, A. (1989a). La ética discursiva. In V. Camps (Ed.), *Historia de la ética* (pp. 533-576). Barcelona: Editorial Crítica.
- Cortina, A. (1989b). *Ética mínima*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (1996). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (1997a). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cortina, A. (1997b). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (1997c). *10 palavras-chave em ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutemberg
Círculo de Lectores.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cortina, A. (2003). Ética global de la responsabilidad. *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo LXI, Fasc. 1, 33-45.
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (2001). *Democracia y educación* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Dias, J. R. (2009). *Educação. O caminho da nova humanidade. Das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.

Domingues, B. (2003). *Aspectos do conceito de pessoa humana em S. Tomás de Aquino*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Madrid: Paidós.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Durão, P. (1969) Indivíduo e pessoa. Pseudo-solução dum problema real. Actas da Assembleia Internacional de Estudos Filosóficos. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XXV, Fasc. 3-4, 344-349.

Durkheim, E. (1965). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramento.

Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escudero, J. (2010). *Las comunidades de aprendizaje y la reconstrucción organizativa y pedagógica de los centros escolares: una visión panorámica*. Murcia: Universidade de Murcia (texto policopiado).
- Esteves, A. (1986). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.) (1986), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Etchegoyen, A. (1995). *A era dos responsáveis*. Carnaxide: Difel.
- Fernandes, M. (2004). O «princípio responsabilidade» de Hans Jonas: em busca dos fundamentos da ética da educação contemporânea. In E. Nascimento, J. L. Gonçalves, F. Fernandes & P. Leitão, *Da ética à utopia em educação* (pp. 13-68). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, C. & Silva, A. S. (1999). Educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). *Inovação*, 12(1), 27-46.
- Ferrater, M. J. (1984). Persona. In *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial. Vol III.
- Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals. Developing and Sustaining Leaders for Learning*. London: Paul Chapman Pub.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Londres: Sage Publications.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. M. Silva (Orgs.), *Reflexão e inovação curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.79-99). Braga: Universidade do Minho - Centro Estudos em Educação e Psicologia.

- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fórum de Educação para a Cidadania (2008). Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido* (38ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, C. V. (1998). Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. M. Silva (Orgs.), *Reflexão e inovação curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.13-31). Braga: Universidade do Minho - Centro Estudos em Educação e Psicologia.
- Fronzizi, R. (1986). *Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (1987). Presupuestos antropológicos de la educación moral. In J. A. Jordán & F. Santolaria (Eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 23-58). Barcelona: PPU.
- Fullat, O. (1991). Educación. In E. G. Castilo (Coord.), *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gal, R. (2000). *História da educação* (4ª ed.). Lisboa: Veja Editora.
- Galvão, H. (2002). Origem teológica do conceito de Pessoa. Algumas notas. *Communio Revista. Internacional Católica*. Ano XIX, 3.

- Gervaert, J. (1991). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *Consequência da modernidade* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno, J. S. & Pérez, Á. G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. S. (2003). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. S. (2009). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1981). *Ideology culture and the process of schooling*. London: Falmer Press.
- Giroux H. (1988). *Schooling and struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*. Colorado: Paradigm Publisher.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Habermas, J. (1992). *De L' éthique de la discussion*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Habermas, J. (1999). *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2006). *O futuro da natureza humana*. Coimbra: Almedina.
- Habermas, J. (2007). Ética discursiva. In C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* (pp. 174-184). Madrid: Alianza Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hegel, F. (1991). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier.
- Hegel, F. (1994). *Discurso sobre a educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Henriot, J. (1990). Responsabilité. In S. Auroux (Dir.), *Les notions philosophiques Dictionnaire II*. Paris: Press Universitaire de France.
- Hessen, J. (2001). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Hobbes, T. (1995). *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Imbernón, F. (Org.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Kahn, J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kant, I. (1969). *La religión dentro de los límites de la mera razón (La religión)*. Madrid: Alianza.

- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Kant, I. (1994). *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Porto: Porto Editora.
- Kechikian, A. (1993). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Kliber, R. J. (1977). Writing performance objectives. In L. J. Briggs, *Instructional Design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kluckhohn, C. (1965). *Antropología*. México: FCE.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation or research*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1983). *Moral stages: a current formulation and response to critics*. Basileia: Karger.
- Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and childhood education. A cognitive-developmental view*. New York: Longman.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Orgs.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-101). Madrid: Alianza.
- Korthaean, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In . In M. A. Flores & A. M .V. Simão (Org.), *Aprendizagem e*

- desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp.39-60). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation: l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris: Editions Klincksiek.
- Jonas, H. (1994). *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Passagens.
- Jonas, H. (1995). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Éditions du Cerf.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Ledesma M. (Comp.) (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Leite, C. (2003). Formação de professores para a cidadania. In J. Ferreira & C. Estevão (Orgs.). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação* (pp. 199-208). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Lenoir, F. (1991). *Le temps de la responsabilité*. Paris: Fayard.
- Lévinas, E. (1988). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lévinas, E. (1990). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Kluwer Academic, D.L.
- Lévinas, E. (1997). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Fata Morgana.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lyotard, F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, V. (1996). Pessoa, liberdade e bem comum. In W. Osvald & J. Biscaia, *Bioética* (pp 59-69). Lisboa: Verbo Editora.
- Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Universitas Talleres Gráficos.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Medeiros, E. O. (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Menezes, I. (1993). Formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6(3), 309-337.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Lisboa: Edições Asa.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morin, E., Motta, R. & Courana, É. R. (2004). *Educar para a era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mounier, E. (1966). *Manifesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Mounier, E. (2010). *O personalismo*. Lisboa: Texto & Gráfica.
- Nietzsche, F. (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Orsen, A. & Hunkins, F. (1998). *Curriculum – foundations, principles and issues* (3^a ed.). United States: Raeaia Maes.
- O' Hanlon, C. (2002). Reflection and action in research: is there a moral responsibility to act? In C. Day, J. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research. Some international perspectives* (pp. 113-129). Londres: Sympoium Books.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001a). *Los valores en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001b). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Osler A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion on education*. Glasgow: Bell and Bain.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos: (1966). Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direito%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>.

- Pactos Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. (1966)
Disponível em <http://www.oas.org/pdf>.
- Patrão-Neves, M. C. (1996). A pessoa e o seu universo. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 52, 603-615.
- Patrão-Neves, M. C. (1997). *Éticas tradicionais e ética do futuro: contributos e insuficiências do pensamento de Hans Jonas*. Ponta Delgada (texto policopiado).
- Patrão-Neves, M. C. (1998a). Autonomia e responsabilidade da pessoa. In *Poderes e Limites da Genética. Actas do IV Seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida* (pp. 13-27). Lisboa: CNECV.
- Patrão-Neves, M. C. (1998b). Paideia e ethos (educação e valor). *Arquipélago. Série Filosofia* 6, 83-95.
- Patrão-Neves, M. C. (2001). Na senda da responsabilidade. In *Poiética do Mundo. Homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves* (pp. 851-870). Lisboa: Edições Colibri.
- Patrão-Neves, M. C. (2005). A condenação a uma responsabilidade impossível, em *L'Être et le Neant*, de Jean-Paul Sartre. In C. Reimão (Coord.), *Jean-Paul Sartre – Uma cultura da alteridade. Actas de Colóquio* (pp. 191-209). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal. Influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pérez, A. I. G. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-23.
- Pérez, A. I. G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2002a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Perrenoud, P. (2002b). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. S. Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. S. Paulo: Artmed.
- Pinto, F. C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Platão. (1992). *A república* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plourde, S. (1996). *Emmanuel Lévinas, altérité et responsabilité*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Pourtois J. P. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. (2002). *Teoria da educação*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rawls, J. (1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rawls, J. (2007). Justicia como imparcialidad: política, no metafísica. In C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* (3ª ed., pp. 187-229). Madrid: Alianza Editorial.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reimão, C. (1992). Sartre. In *Logos. Enciclopédia luso brasileira de filosofia*. 4º Vol. Lisboa: Verbo Editora.

- Reimão, C. (2000). Ética, valores e acção educativa. *Arquipélago, Série Filosofia*, 7, 163-175.
- Renaud, I. (1996). Filosofia e educação. *Arquipélago. Série Filosofia*, 4, 35-46.
- Resweber, J.-P. (2002). *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Ricœur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rocha, A. E. (2000). Relativismo cultural versus universalismo. *Arquipélago, Série Filosofia*, 7, 57-91.
- Rodrigues, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Rojas, E. (1994). *O homem light: uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 79-87.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12(1), 9-26.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento. *Infância e Educação*, 6, 61-72.
- Rousseau, J.-J. (1989). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68, 228-233.
- Ryan, K. (1989). In defense of character education. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character. A dialogue* (pp.3-17). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M

- .V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Sanches, M. F., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, M. (2005a). *Que educação?* Lisboa: Santos-Edu.
- Santos, M. (2005b). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-Edu.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Ediciones Barcanova.
- Sarmento, M. (1996). Profissionalidade. *Rumos*, 9, 15.
- Sartre, J.-P. (1943). *Être et néant. Essais d'ontologie phénoménologique*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1983). *Cahiers pour une morale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Savater, F. (1998). *Ética, política, ciudadanía*. México: Editorial Grijalbo.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique materiale des valeurs: essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Paris: Gallimard.
- Scheler, M. (1980). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sebastião, L. & Santos, M. T. (2006). Manuel Ferreira Patrício: a construção da escola do nosso contentamento. *Educação – Temas e Problemas*, 2(1), 197-203.

- Sepúlveda, M., Calderón, I., Ruis, C. & Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la escuela*, 65, 101-112.
- Sève, L. (2006). *Qu'est-ce que la personne humaine? Bioéthique et démocratie*. Paris: La Dispute.
- Siève, L. (1997). *Para uma crítica da razão bioética*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silva, I. L. (1990). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: IE.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma teoria crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simon, R. (1993). *Ethique de la responsabilité*. Paris: Éditions du Cerf.
- Singer, P. (2004). *Um só mundo. A ética da globalização*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, E. (2004). *Uma oferta de sentido para a vida: uma leitura bíblica e ética do ritual do matrimónio* (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1997). *Les libertés modernes*. Paris: PUF.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Editions du Seuil.
- Taylor, C. (2002). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2007). Horizontes ineludibles. In C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX* (3ª ed., pp. 230-38). Madrid: Alianza Editorial.

- Tedesco, C. (1999). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Teixeira, J. (1992). Espírito. In *Logos. Enciclopédia luso brasileira de filosofia*. 4º Vol. Lisboa: Verbo Editora.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vergés, R. (1993). *El hombre, su valor en Max Scheler*. Barcelona: PPU.
- Vidal, M. (1990). *Moral fundamental*. Madrid: PS Editorial.
- Vilanou, C. (2001). De la *paideia* a la *bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa da Educação* 14(2), 227-252.
- Walzer, M. (1996). *Citizenship in a changing society*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Werner, J. (1979). *Paideia. A formação do homem grego*. Lisboa: Editorial Aster.
- Winter, R. (2002). Managers, spectators and citizens: where does ‘theory’ come from in action research. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research. Some international perspectives* (pp.27-43). London: Sympoium Books.
- Wunwnburger, J.-J. (1993). *Questions d’éthique*. Paris: PUF.
- Weil, E. (2000). A educação enquanto problema do nosso tempo. In O. Pombo (Org.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 297-309). Lisboa: Relógio D’Água.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R.Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo na escola*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. London: Routledge.

Legislação e outros documentos consultados:

Decreto-Lei n.º 21/1010, de 07 de Abril de 1932

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

Decreto-Lei n.º 9590/99, de 14 de Maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 46/86, de 16 de Outubro

Projecto educativo da Escola Básica Integrada participante no projecto (2000)

Regulamento Interno da Escola Básica Integrada participante no projecto.

Regulamento para a acreditação e creditação de acções de formações modalidade Oficina de Formação.

Anexos

Anexo I
Protocolos



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO COM A ESCOLA

O presente documento tem como objectivo estabelecer a natureza do trabalho de investigação a desenvolver por Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, doutoranda em Educação, especialização em Filosofia da Educação, pela Universidade dos Açores, sob a orientação das Professoras Doutoradas Maria do Céu Patrão-Neves e Maria Luísa Garcia Alonso. Este documento visa também definir e clarificar o tipo de colaboração e respectivas responsabilidades dos diversos intervenientes no referido trabalho.

Este estudo situa-se no âmbito da *Educação para a Cidadania* e tem como finalidade envolver a Escola Básica e Integrada dos Biscoitos num trabalho de investigação-acção colaborativa que propicie a pesquisa, a intervenção e a reflexão dos professores sobre a ética responsabilidade na educação para a cidadania. Para o efeito, foram seleccionadas, de comum acordo, dois conselhos de turma do 3º ciclo.

Os objectivos e *design* metodológico do estudo são apresentados no documento de caracterização do projecto de investigação que acompanha este protocolo. Este *design* contempla, entre outros procedimentos, a realização de entrevistas, observação de reuniões dos conselhos de turma, análise documental e realização de uma oficina de formação.

A participação da investigadora nos diferentes contextos de investigação pautar-se-á pelos princípios de confidencialidade das informações recolhidas, bem como pela salvaguarda do anonimato da escola e dos sujeitos de investigação. Do mesmo modo, os dados recolhidos serão disponibilizadas aos participantes sempre que estes assim o solicitarem, ou a investigadora o considere pertinente. Será também oferecido um *feedback* continuado dos resultados obtidos, tal como é característico nos processos de investigação-acção.

A escola compromete-se a facilitar o acesso da investigadora à informação relevante para esta investigação, nomeadamente: a consulta do regulamento interno da escola, dos projectos educativo e curricular de escola, do projecto curricular de turma, a assistência às reuniões periódicas dos conselhos de turma que participam neste estudo. Assim como se compromete a facilitar a presença e participação dos professores, dos dois conselhos de turma seleccionados, a participarem na oficina de formação.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/____

A investigadora:

O Presidente do Conselho Executivo:



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO COM OS PROFESSORES DOS CONSELHOS DE TURMA

O presente documento tem como objectivo estabelecer a natureza do trabalho de investigação a desenvolver por Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, doutoranda em Educação, especialização em Filosofia da Educação, pela Universidade dos Açores, sob a orientação das Professoras Doutoradas Maria do Céu Patrão-Neves e Maria Luísa Garcia Alonso. Este documento visa também definir e clarificar o tipo de colaboração e respectivas responsabilidades dos diversos intervenientes no referido trabalho.

Este estudo situa-se no âmbito da *Educação para a Cidadania* e tem como finalidade envolver a Escola Básica e Integrada dos Biscoitos num trabalho de investigação-acção colaborativa que propicie a pesquisa, a intervenção e a reflexão dos professores sobre a *Ética da Responsabilidade na Educação para a Cidadania*. Para o efeito, foram seleccionadas, de comum acordo, dois conselhos de turma do 3º ciclo.

Os objectivos e *design* metodológico do estudo são apresentados no documento de caracterização do projecto de investigação que acompanha este protocolo. Este *design* contempla, entre outros procedimentos, a realização de entrevistas, questionários aos professores dos conselhos de turma, observação de reuniões dos conselhos de turma, análise documental e realização de uma oficina de formação.

Serve este protocolo para estabelecer os compromissos entre a investigadora e os professores nas diversas fases e procedimentos de recolha e análise dos dados.

No que diz respeito à realização das entrevistas, estas serão marcadas de acordo com a disponibilidade dos professores e da investigadora. Os professores terão acesso às questões que compõem a entrevista, assim como terão a liberdade de se recusarem a responder a alguma questão. Com o intuito de salvaguardar todos os dados relevantes para a investigação, as entrevistas serão áudio gravadas e posteriormente transcritas. Depois de transcritas as entrevistas serão entregues aos professores para que estes possam verificar se as respostas dadas expressam fielmente as suas ideias.

A realização das entrevistas pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo desta natureza impõe, assim sendo serão utilizados nomes fictícios para os professores e para as turmas que participam no estudo.

No que diz respeito ao questionário, este será aplicado a todos os professores do Conselho de Turma, incluindo os Directores de Turma, tendo como objectivo auscultá-los sobre os seus conhecimentos e práticas no âmbito da educação para a cidadania.

Relativamente à análise documental, os professores comprometem-se disponibilizar à investigadora o Projecto Curricular de Turma e outros documentos considerados relevantes para a caracterização da turma em estudo e para o levantamento de problemas, necessidades e interesses dos professores em causa, tendo em vista a organização de um plano de formação significativo e adequado.

A investigadora compromete-se a salvaguarda a confidencialidade dos sujeitos mencionados neste documento, a disponibilizar aos participantes os dados, sempre que estes o solicitem ou quando a investigadora considere relevante. Será também oferecido um *feed-back* continuado dos resultados obtidos, tal como é característico nos processos de investigação-acção.

No que diz respeito à participação na oficina de formação, a investigadora compromete-se a promover sessões de formação que se constituam como um espaço de promoção de análise reflexiva e discussão das concepções, finalidades e práticas a adoptar, potenciando o debate entre os professores para identificar os principais problemas no desenvolvimento da formação cidadã e apresentar propostas de intervenção pedagógica que vão de encontro às dificuldades e necessidades e aos diagnosticadas. Assim sendo, a investigadora responsabiliza-se a disponibilizar materiais científicos, pedagógicos e didácticos que ajudem a promover a formação dos professores no âmbito da Ética da Responsabilidade na Educação para a Cidadania. Os professores comprometem-se a assistir às sessões de formação organizadas pela oficina, em participar nas actividades e na construção de materiais curriculares que o plano de formação exigir, bem como em todo o processo de investigação-acção-reflexiva.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/____
A investigadora:

O professor(a) do conselho de turma:

Anexo II

Entrevistas às directoras de turma

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA AOS DIRECTORES DE TURMA

Nos finais do século XX, a formação pessoal e social do indivíduo assumiu um lugar de destaque nas preocupações educativas portuguesas. Na década de oitenta, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português instituiu no currículo nacional uma nova área de conteúdo, a Formação Pessoal e Social, que visa promover o desenvolvimento psicológico das crianças e jovens, a sua educação em valores e capacitá-los para a resolução de problemas. Tendo por base estas finalidades, a área de formação pessoal e social constituiu-se como um eixo transversal de todo o currículo e desenvolve-se através da promoção da educação axiológica, em que assume particular relevância a educação para a cidadania.

Em 2001, a reorganização curricular do ensino básico postula a escola como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, instituindo-a, pelo Decreto-Lei 6/2001, como formação transdisciplinar no âmbito do ensino básico.

Atendendo ao facto de que a educação para a cidadania é uma área transversal ao currículo escolar e, portanto, da responsabilidade de todos os professores, importa compreender:

- 1) O que entende por à “educação para a cidadania”?**
- 2) Que valores associa à “educação a cidadania”?**
- 3) Que relação(es) estabelece entre as áreas de formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica?**
- 4) No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que a escola responde às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania?**
- 5) Como define a sua responsabilidade na gestão do currículo da educação para a cidadania?**
- 6) Como considera possível a abordagem transversal da educação para a cidadania, tendo em conta que no 3º ciclo existe uma diversidade de disciplinas e de docentes?**
- 7) Como é contemplada a educação para a cidadania no projecto educativo de escola? E no projecto curricular?**

- 8) A educação para a cidadania está presente e é trabalhada no projecto curricular de turma? Que papel assume a educação para a cidadania neste documento? Como tem sido realizada na prática?
- 9) Enquanto directora de turma, quais são as dimensões da sua função onde a educação para a cidadania é mais visível?
- 10) Enquanto professora da disciplina de ..., como considera que a sua disciplina contribui na educação para a cidadania?
- 11) Que metodologias utiliza na promoção da educação para a cidadania? Apresente algum exemplo de actividades desenvolvidas.
- 12) Como caracteriza a sua turma, como adequa as suas práticas de educação para a cidadania a estas características? Que dificuldades encontra? Com as resolve?
- 13) Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para educação para a cidadania?
- 14) Os pais participam nos processos de educação para a cidadania? Como desenvolvem e articulam as suas perspectivas com a escola?
- 15) A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada? Quais as implicações desta avaliação nas vossas práticas?
- 16) No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania?

ENTREVISTA COM A DIRETORA DE TURMA I

J - O que entende por “educação para a cidadania”?

Dt1 – A educação para a cidadania na minha perspectiva abrange toda a formação dos jovens, pelo menos nesta faixa etária em que eu lecciono. Em primeiro lugar eles têm que ter consciência que já em algumas áreas são cidadãos activos da comunidade em que estão inseridos. Depois, eu acho que também há outra vertente, que é a da formação pessoal, no sentido em que eles, para além de serem cidadãos participantes na comunidade, também são pessoas que têm que se gerir por um conjunto de valores, que estejam de acordo com as normas ou com aquilo que eles acreditam. Nesta altura eles estão a formar as suas personalidades e têm que arranjar respostas para as suas dúvidas, e nós neste aspecto temos um papel muito importante.

J - Que valores associa à “educação a cidadania”?

Dt1 – Acima de tudo, eu pessoalmente valorizo muito o valor da liberdade e da responsabilidade.

J - Que relação(es) estabelece entre as áreas de formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica? Se acha que são a mesma coisa, ou se acha que são coisas diferentes mas que se cruzam?

Dt1 – Cruzam-se. Ao nível da gestão, o director de turma é professor a formação cívica, mas normalmente é envolvido no d.p.s., porque é mais fácil também devido aos horários. Portanto, ao nível da gestão escolar normalmente acontece assim.

Sem dúvida que se cruzam, porque a formação cívica nós temos sempre que resolver alguns problemas que estão inerentes à turma e que surgem, mas que não são só problemas ao nível da gestão escolar, são mesmo problemas pessoais, problemas familiares muitas vezes. Enquanto no d.p.s. ou desenvolvimento pessoal e social, nós já alargamos um bocadinho mais. Se calhar a partir de problemas que surgem na própria direcção de turma, com os alunos em casos específicos ou a nível geral, nós depois tentamos dar-lhe um outro envolvimento. Por exemplo, se tivermos um caso de graves dificuldades económicas ou se tivermos um caso de alguma discriminação, nós vamos tentar também, através da discussão no conselho de turma, vamos tentar chamar esses temas para um horizonte mais alargado no desenvolvimento pessoal e social.

J – A educação para a cidadania acaba por estar presente?

Dt1 – A educação para a cidadania enquanto disciplina, nós temos formação para a cidadania no PROFIG, a formação cívica para os cursos do ensino regular. Mas claro

que todos estes problemas, através do projecto curricular de turma, são discutidos em conselho de turma e todos os professores da turma estão despertos para os problemas que surgem e que são, normalmente transmitidos através do director de turma.

J - No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que a escola responde às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania?

Dt1 – Isto é uma pergunta muito interessante! Se quer que lhe diga não sei que modelo é que os pais neste momento esperam, que a sociedade espera que a escola promova, porque, por um lado, o que nós encontramos é que o essencial é o protagonista do sucesso. Mas não há um acompanhamento da parte da maioria dos pais, de forma também a promover esse sucesso, porque descarregam um pouco a responsabilidade na escola e contrariam muitas vezes as atitudes ou as estratégias que são desenvolvidas na escola para a criação desse sujeito de sucesso em casa.

Em relação à segunda parte da pergunta, como é que a escola responde, com muitas dificuldades, porque neste momento nós esbarramos com muitas barreiras, nomeadamente com outras situações apelativas da parte dos alunos. É muito mais apelativo estar na Internet, no Messenger, do que estar a fazer os trabalhos de casa, por exemplo, e nós confrontamo-nos com um outro problema relacionado com isso que é o uso das novas tecnologias não é, no meio em que nós estamos inseridos, aproveitado da melhor forma. Portanto, aquilo que devia ser uma mais valia neste momento e que poderia pôr toda a gente em contacto e perto de todas as coisas que existem, porque estamos ligados a todo o mundo... As informações nós não vemos, a Internet não é valorizada positivamente. Isto para nós também é uma barreira.

Não existe uma cultura do querer saber.

J - Como define a sua responsabilidade na gestão do currículo da educação para a cidadania? Enquanto directora de turma tem obrigações que os outros professores não têm, passa mais tempo com os alunos.

Dt1 – No conselho de turma tenho sempre o cuidado de informar todos os docentes dos problemas surgidos, das dúvidas, daquilo que me parece que é mais importante perante os alunos ser discutido e pedir a colaboração.

Pedir que se faça uma avaliação muito periódica do que é que se está a fazer e ir de encontro com as necessidades intrínsecas deles.

J – Então acha que a sua responsabilidade está mais em mobilizar o conselho para, em termos gerais, dar formação para a cidadania?

Dt1 – Sim, sim. Embora também o faça em formação cívica. Faço, por exemplo assembleias de turmas mensais, em que eles discutem os problemas da turma, as coisas boas as coisas más. Trata-se de uma turma de 7º ano, portanto com uma linguagem ainda muito básica, mas já conseguem. Eu responsabilizo-os pelas suas decisões e pela sua participação. O que eu tenho tentado muito este ano, por exemplo, é a participação responsável deles dentro do ambiente da escola, chamá-los a atenção de que eles fazem parte da escola, não são meros visitantes da escola.

Tem que ser com coisas muito concretas, muito orientadas. Vou lhe dar um exemplo, o caso do Regulamento Interno de Escola. O regulamento já foi discutido, neste está para ser aprovado, e a legislação prevê que ele seja discutido e melhorado com a participação dos alunos. É claro que eu se disser isto aos meus alunos, eles nunca vão entender, eu tenho que levar um plano em concreto e não me basta levá-lo, tenho que se calhar seleccionar alguns campos em que eles podem participar e orientá-los na discussão. Até porque é uma linguagem muito formal.

J - Enquanto directora de turma, quais são as dimensões da sua função onde a educação para a cidadania é mais visível?

Dt1 – Em primeiro lugar, com eles, nas assembleias de turma é que se discutem os problemas da turma. Numa 2ª fase, em contacto com os encarregados de educação, em que se procura aproximar os encarregados de educação e alertá-los para os problemas que os próprios alunos levantaram. Os alunos estão numa fase de pré adolescência e de adolescência e tendem a esconder muitas coisas dos pais, o grupo de amigos são mais importantes que os pais. O centro da sua vida é os amigos. Por isso se calhar perante os amigos, numa aula de Formação Cívica, é mais fácil falar dos problemas. Depois isso tem que ser filtrado e transmitido aos encarregados de educação para eles ficarem informados e também nos ajudarem.

J – Como caracteriza a sua turma? E como adequa as suas práticas de educação para a cidadania a essas características? Que dificuldades encontra? Como as resolve?

Dt1 – É uma turma relativamente heterogénea, com alguns problemas, relativamente a uma aluna que tem tido problemas de integração. Mas é uma turma muito interessada, muito participativa, envolve-se nas actividades da escola, envolve-se, nomeadamente, nas actividades desportivas extra-curriculares. Falta-lhes ainda a responsabilização por aquilo que fazem. É um trabalho que ainda estamos a desenvolver, é um trabalho que leva tempo e eles ainda estão numa fase muito

inconsequente. Mas falta-lhes a responsabilidade perante os seus actos, mas são um pouco voluntariosos, um pouco precipitados naquilo que dizem. O meu papel é fazê-los reflectir sobre aquilo que já foi feito, para prepará-los para novas situações semelhantes.

J – Encontra alguma dificuldade específica?

Dt1 – Encontro. Para já porque já começo a notar uma diferença, por exemplo ao nível dos rapazes e das raparigas. Elas são um bocadinho mais avançadas ao nível da responsabilidade, eles ainda não.

Depois, outra grande dificuldade que encontro é os pais.

J - Com é que resolve este problema?

Dt1 – Com os miúdos é mais fácil. Em relação aos pais é muito mais difícil, porque são pessoas que têm um baixo grau de formação, a maior parte deles. Para além disso, são muito pouco participativos na vida activa dos alunos, raramente se deslocam à escola. Muitas vezes demonstram dificuldade em cumprir o que lhes é pedido e aquilo que eles acedem e concordam fazer. Nós por exemplo discutimos que seria adequado que eles, e com os alunos também, tivessem meia hora para organizar o seu trabalho, para não terem problemas de organização e nem a responsabilidade dos trabalhos de casa. Foi pedido a colaboração dos pais, e o que eu verifiquei, no final do 2º período, é que os pais, pura e simplesmente, dizem olha tu tens que estudar.

Para além disso, também me parece que os pais, a maioria, têm uma formação pessoal básica, de forma que, neste momento, estão a entrar em conflito directo com os filhos, que é natural na adolescência mas que tem que ser controlado, mas que estão a perder um pouco a batalha.

Em dois ou três casos, tenho alguns pais que já se descartaram dessa responsabilidade, o que eu considero que é uma coisa extremamente grave. Às vezes dizem que não sabem o que é que vão fazer, não vão fazer mais nada, ficam à responsabilidade do aluno. É óbvio que um aluno desta idade não tem responsabilidade suficiente para assumir tudo.

J - Que metodologias utiliza na promoção da educação para a cidadania? Apresente algum exemplo de actividades desenvolvidas.

Dt1 – A assembleia de turma, os debates, visionamento de filmes, partir dos quais nós tiramos ilações, apresentação de casos, alguns reais, outros encontrámos em jornais ou revistas. É claro que é u processo, eles têm que aprender como intervir, quando intervir, quais os motivos para a intervenção. Porque eles querem intervir porque o outro deixou cair o lápis, isto ainda é 7º ano. Eles que aprender quais são realmente os

problemas. Ou a forma de apresentar o problema pode aparecer como queixa. Então eu tenho que os levar a perceber que se houve o problema, foi o problema do aluno não ter sido responsável. E se calhar perguntar porque é que falaste disso, porque é que trataste isso, foi para fazer queixa do teu colega ou foi para chamares atenção que temos que ser todos responsáveis? Portanto, é uma linguagem muito básica.

J - A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada? Quais as implicações desta avaliação nas vossas práticas?

Dt1 – É sempre. Em duas vertentes: primeira atendendo à condição da própria área curricular não disciplinar, a Formação Cívica; numa segunda vertente, as atitudes e os valores fazem parte dos critérios de avaliação de todas as áreas disciplinares.

J - Conta no final do período?

Dt1 – Conta.

J – E vocês têm estratégias para alterarem as atitudes e os valores?

Dt1 – Exactamente, portanto a partir da discussão que é gerada no Conselho de Turma e nas reuniões intercalares.

J - Enquanto professora da disciplina de Inglês, como considera que a sua disciplina contribui na educação para a cidadania?

Dt1 – O programa de Inglês é dividido sempre em três grandes áreas: *Eu e os Outros; A minha comunidade e a comunidade dos outros; A minha cultura e a cultura dos outros*. Portanto, todos os tópicos que são desenvolvidos à volta disso. No 7º ano não tanto, mas por exemplo no 9º ano já se fala de problemas, como por exemplo, a droga. A questão do problema da procura do emprego, as perspectivas com o futuro. Todos estes temas os manuais e o próprio programa apelam, partem destas grandes temáticas para trabalharem a língua.

J - Como considera possível a abordagem transversal da educação para a cidadania, tendo em conta que no 3º ciclo existe uma diversidade de disciplinas e de docentes? Achas que é possível que a educação para a cidadania se desenvolva em todas as disciplinas?

Dt1 – Acho, mas acho que isso depende muito do director de turma, essencialmente do director de turma. Claro que depende do docente das várias disciplinas, que se prontifica a abordar, de acordo com os conteúdos que tem que leccionar, as temáticas que são pedidas. Mas depende muito do director de turma, quando organiza as esta reuniões, quando organiza o projecto curricular de turma e quando apela à participação de todos os docentes. Quando levanta os problemas

existentes no conselho de turma e pede a colaboração dos outros colegas. Porque eles irão dar as suas aulas já alertados para o facto que existe aquele problema e que eles têm de trabalhá-lo.

J – Para si, quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para educação para a cidadania?

Dt1 – D.P.S., Formação Cívica, o Inglês, eu acho que o programa está muito virado para aí, para os valores. O 7º ano nem tanto, mas quando se fala de família, das tarefas da família, em que se apela à contribuição dos elementos masculinos da família, para que eles realizem tarefas que de início eram exclusivas da mulher. Portanto aí geram-se um conjunto de valores, que eles têm que contrapor com o que têm em casa. A história, o Português, pela escolha de texto que são feito. Eu acho que qualquer disciplina pode, até mesmo a Educação Física, a Educação Visual. Eu acho que pode ser sempre convocado. E volto a frisar, se houver da parte do director de turma essa atenção que se devem convocar esses valores ou a perspectiva de vida de tratar esses valores, de acordo com as necessidades que vão surgindo. Claro que se nós tivermos uma turma que, por exemplo, todos até têm uma alimentação saudável, não precisamos andar a tratar esse tema. Portanto, o director de turma nesse aspecto é que tem que andara a chamar a atenção.

J - Como é contemplada a educação para a cidadania no projecto educativo de escola? E no projecto curricular?

Dt1 – Eu não te posso responder a esta pergunta neste momento.

J - A educação para a cidadania está presente e é trabalhada no projecto curricular de turma? Que papel assume a educação para a cidadania neste documento? Como tem sido realizada na prática?

Dt1 – Pois a gente tem vindo a falar disso.

J – Vocês planificam para isso, há competências específicas de educação para a cidadania?

Dt1 – Há competências para as áreas não disciplinares. Eu faço planificação para a Formação Cívica, não faço planificação anual, nem sequer periodal. Faço uma planificação quando há um conselho de turma, quando surgem os problemas.

J – Por exemplo, quando é que pegas para fazer articulação entre o Inglês, a História, a Educação Física? Há alguma coisa ali que é comum, que torna aquele projecto como um todo que vai educar para a cidadania.

Dt1 – Nós partimos, por enquanto, a partir das competências que o conselho de turma decide privilegiar num determinado período de tempo. Portanto, se decidimos privilegiar que os alunos devem ser responsáveis, nós todos vamos trabalhar para isso. E é nisso que eu tento articular.

J – Então o projecto curricular não é feito é para se ir fazendo?

Dt1 - Exactamente, sempre. Ele é feito, mas quando temos uma reunião é sempre reformulado com base naquilo que é discutido. Por exemplo, nós privilegamos a competência de que os miúdos têm que pesquisar, neste momento é momento adequado para os professores pedirem um trabalho de recolha e de reflexão.

Outra competência; serem mais autónomos. Então o que é que vamos fazer? Em vez de fazerem trabalhos de grupo vão fazer trabalhos individuais, ou vão fazer outra coisa que apele à autonomia. Realmente a área de projecto, que na minha turma não funciona separada mas sempre em conjunto com as outras disciplinas, não temos trabalhos a mais, eles não fazem trabalhos a mais do que aqueles que são combinados no conselho de turma. A área de projecto é transdisciplinar. Eu acho que é uma sobre carga muito grande exigir outros trabalhos na área de projecto, nós todos precisamos de trabalhos. Eu vou precisar deste, daquele, daquele outro, então em área de projecto decidimos vamos fazer isto, de seguida vai fazer isto.

J – No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania? Ou seja, os alunos devem ou não ter um papel na educação para a cidadania? Qual deve ser esse papel?

Dt1 – Na escola, essencialmente na comunidade escolar, será despertar o seu sentido de observação dos problemas que a escola tem e participarem na tentativa de solução deles, mesmo activamente. Por exemplo temos um problema de muito lixo na escola, vamos fazer uma campanha vamos sensibilizar os outros colegas. Temos problemas de animais abandonados, por exemplo, porquê não chamar a atenção dos colegas, fazer um trabalho aberto à comunidade e que chame a atenção.

Durante muito anos o que eu observei é que eles se distanciaram muito enquanto participantes na escola. Para eles a escola é dos professores e dos funcionários. O que eu gostava, e tenho andado a lutar, é que eles sintam que fazem parte da escola e que se está sujo é a escola deles que está suja. E tentar sensibilizar-se uns aos outros.

J – Os pais participam nos processos de educação para a cidadania? Se sim como desenvolvem e articulam as suas perspectivas com as da escola?

Dt1 – Em geral participam, através da associação de pais. Mais concretamente nas turmas, por exemplo falando da minha direcção de turma, é claro que tenho pais que se envolvem, cumprem, perguntam, nos pedem conselhos e nos dão informações importantes para entendermos os alunos e os problemas que eles têm. Os pais participam, mas eu acho que ainda participam pouco. Por exemplo, eu acho que seria interessante que um pai viesse falar da sua experiência de vida, mas não se verifica muito. Há ainda um grande afastamento dos pais da escola, vem buscar as notas.

J - E os valores e a educação que eles dão chocam ou articulam-se com a escola?

Dt1 – Choca um bocadinho, porque, em geral, há uma desvalorização de comportamentos que antes eram considerados pelos pais e transmitidos aos filhos. Hoje em dia não se vê essa transmissão. Por exemplo, um exemplo banal, o aluno que leva um boné na cabeça e pelo facto de entrar numa sala de aula tirar o boné da cabeça. Nós não ensinávamos isso há uns anos, porque os pais ensinavam filhos que quando um rapaz entra num recinto fechado deve tirar o boné da cabeça. Essa transmissão de pequenas atitudes e claro que isto se alastra aos valores: não há diálogo em casa. O diálogo faz-se através da novela que dá na televisão. O diálogo existe através de um aparelho e de vidas que são estranhas à vida que eles próprios tem!

E portanto essa transmissão de valores e de vivências já não é feita como antigamente, há uns anos atrás. Esta pequena mudança teve um impacto muito grande no ambiente das escolas, porque transformou muito. Para já transformou a relação que existe entre os adultos e as crianças e depois transformou porque nós temos que ter um papel muito mais interventivo. Antes de havia uma data de atitudes e valores que já vinham de casa e que eram só consolidados, discuti-los. Hoje em dia não, nós temos que fazer o trabalho todo.

ENTREVISTA COM DIRETORA DE TURMA II

J - O que entende por “educação para a cidadania”?

Dt2 – Formar cidadãos válidos e aptos para a nossa sociedade do futuro, basicamente.

J – E o que é entende por cidadão?

Dt2 – Um indivíduo que faz parte de uma sociedade, que tem regras e o cidadão, supostamente, deve segui-las. Saber quais são os seus direitos e quais são os seus deveres. Saber portar-se, saber estar.

J - Que valores associa à “educação a cidadania”?

Dt2 – Saber estar, ser responsável, ser tolerante, cumprir os seus deveres e as suas obrigações, tendo em conta as diferenças de cada um, das outras pessoas, dos indivíduos com quem vai estar. E não só, com todos os outros, mesmo com aqueles que nunca virá a conhecer. Ser trabalhador. Tudo isto são valores que eu acho que são importantes nós inculcarmos. A amizade.

J - Que relação(es) estabelece entre as áreas de formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica? Se acha que são a mesma coisa, ou se acha que são coisas diferentes, mas estão interligadas?

Dt2 – Educação para a cidadania e educação cívica estão muito, muito relacionadas, acho eu. Estão muito, muito ligadas uma com a outra. Na verdade, as três estão intimamente relacionadas, porque ao fazermos uma formação pessoal e social estamos a preparar um indivíduo para ser cidadão apto numa sociedade e, no fundo, isto faz parte de uma educação para a cidadania e educação cívica. Eu acho que está tudo relacionado, deve haver diferença, agora quais as diferenças exactas eu não sei.

J – Então, acha que a educação para a cidadania e a educação cívica são quase a mesma coisa?

Dt2 – Sim, eu acho que sim, que diferenças é que há mesmo eu não sei..

J - No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que a escola responde às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania?

Dt2 – Eu acho que a sociedade, os pais estão à espera que nós formemos cidadãos trabalhadores, responsáveis, que saibam estar na sociedade, que saibam quais são os seus direitos, quais são os seus deveres, que sejam cidadãos cumpridores.

Como é que a escola dá resposta a isto?! Através do projecto curricular de escola, do projecto curricular de turma, da relação que se estabelece entre o conselho de turma e os alunos, da relação entre o director de turma, que é a ponte entre os professores e a família.

Os professores vão fazendo muita coisa, mas há coisas que não são possíveis, que não passam directamente pela escola. Há problemas que vêm de trás, que vêm de casa e que não é fácil nós, na escola, na escola chegarmos a tudo, porque temos muito pouco tempo e as turmas são grandes. Há casos que são muito específicos que precisavam um outro tipo de acompanhamento e um trabalho mais profundo, que nós não temos nem tempo, nem capacidade, nem, se calhar, conhecimentos suficientes para isso.

J – A M. refere sempre o saber estar, é recorrente na sua definição de cidadania. Eu gostava de compreender um bocadinho melhor o que é isso do saber estar?

Dt2 – às vezes nós vamos por aí e vemos os alunos estão a comer qualquer coisa, acabam de lanchar e o que é que fazem, papel para o chão! Isso é não saber estar, porque eles têm o dever de respeitar o meio onde estão e as pessoas que estão à sua volta.

As outras pessoas não querem a escola suja, portanto, é um dever deles pegar naquele papel onde estavam a comer e colocá-lo no lixo. Isto é saber estar. E depois há outros pequenos pormenores, saber estar numa sala de aula. Hoje numa sala de aula, depois, mais tarde saber estar no seu local de trabalho. A relação que estabelecem com os colegas, estarem sempre com uma linguagem inadequada, isso não é saber estar. Os alunos muitas vezes utilizam calão nas aulas, embora se chame a atenção, nem sempre surte os efeitos que nós gostaríamos. Isso é não saber estar. Eles precisam de saber como se dirigir às pessoas, como falar, com os seus colegas, com os professores, com os funcionários, com todas as pessoas com as quais vão estar.

J - Como define a sua responsabilidade na gestão do currículo da educação para a cidadania?

Dt2 – A tal ponte é uma das funções e das responsabilidades do director de turma. O director de turma como passa mais tempo com os alunos vai conhecer melhor certos aspectos da vida dos alunos, tanto na escola, como na família. Quando o director de turma prepara, planifica as aulas da formação cívica tem que ter em conta tudo isso: aquela turma, aqueles alunos que têm ali à sua frente, as famílias que estão por detrás.

No fundo, a história e com base nisso criar, então, uma planificação, suficiente flexível para se adaptar aos problemas que vão surgindo. Este ano, por exemplo, eu já tive que reformular a minha planificação várias vezes devido a problemas pontuais que foram surgindo e que eu tenho que gerir de forma a torná-los uns bons cidadãos no futuro. Tem surgido uns problemas um pouquinho graves.

Além disso, nas reuniões do conselho de turma ou sempre que... neste caso é até relativamente fácil porque é uma escola pequena, nós encontramos-nos todos os dias, portanto, há medida que for surgindo algum problema vamos falando com os professores do conselho de turma, mantendo-os a par, para poder estabelecer a tal ponte com a família, com os alunos. Acho que é essa a responsabilidade.

J - Enquanto directora de turma, quais são as dimensões da sua função onde a educação para a cidadania é mais visível? Ou seja, enquanto directora de turma, e tendo em conta o seu conceito de cidadania e de educação para a cidadania, onde é que acha que intervém ou age com eles para que a educação para a cidadania se torne mais efectiva, se torne mais explícita, para que eles aprendam, como diz, a saber estar, a saber os seus direitos, a conhecer os seus deveres. Para que eles sejam pessoas responsáveis, para que eles sejam pessoas justas, para que eles saibam usar a sua liberdade sem prejudicar os outros. Portanto, onde é que acha que consegue actuar para que eles consigam começar a construir-se enquanto bons cidadãos? Isto em termos práticos vê-se onde?

Dt2 – Na minha acção, não é? Vê-se principalmente em formação cívica, é claro. Mas em todas as outras disciplinas que eu dou, estudo acompanhado, físico-química, eu procuro sempre ter isso em conta, nós fizemos um contrato de trabalho com os alunos. Eles definiram as regras, definiram as sanções para o não cumprimento das regras.

Eu estou sempre a chamar a atenção para quando eles estão a falhar o cumprimento daquelas regras. Chamo a atenção porque é preciso ter aquela conduta., porque é necessário quando se desviam de tal comportamento que é, suposto, eles terem. Ou quando há algum comportamento que vá contra os valores que nós queremos inculcar nos alunos.

Aliás, eu acho que desde que eu entro na escola eu estou a formá-los para a cidadania. Se vou por aqui fora, vou almoçar, vou ao bufete e encontro alguém a fazer alguma coisa errada, chamo a atenção para isso. Se vejo que o comportamento não é mais adequado, nem que seja depois noutra altura chamo esse aluno à parte e falo com ele. Acho que com isso já estou a pôr em prática...

Eu acho que a nossa conduta, enquanto professores, também serve de exemplo. Muitas vezes eles aprendem mais com aquilo que vê e com o que nos vêem fazer, do que com o dizer não faças isso. Se eu não fizer eles se calhar também não vão fazer. Eu também tenho cuidado com, a minha postura, com aquilo que eu digo, com aquilo que eu faço, porque tudo isto está a servir de exemplo.

J – Mas acha que se, por exemplo, não fosse directora de turma e só fosse professora de uma disciplina, por exemplo físico-química, que iria ter uma acção menos interveniente na educação para a cidadania.

Dt2 – Não. Eu faço isso com os meus alunos da minha direcção de turma, faço com os outros alunos e até com outros alunos que não são sequer meus alunos, porque eu acho que a partir do momento em que estou aqui na escola sou professora. Sou professora sempre, embora não sejam meus alunos se tiverem a fazer alguma coisa que não seja para fazer sinto-me no direito e no dever de os chamar a atenção. Aliás, coisa que já aconteceu e isso também serve de exemplo, porque eles conhecessem todos, eles sabem tudo o que se passa. Eu ao chamar a atenção a alunos que não são meus alunos, os da minha direcção de turma sabem o que é que fiz e, lá está, vão ver o exemplo e saber a postura que deve ter na sua vida futura.

J – Mas, por exemplo, enquanto directora de turma é responsável pela construção do projecto curricular de turma e aí deve ter uma atitude diferente nos restantes professores?

Dt2 – O projecto curricular de turma é construído por todos os professores é da responsabilidade do director de turma, mas sim, há uma parte do trabalho que passa mais por mim, nomeadamente essa parte da planificação da formação para a cidadania está mais à minha responsabilidade.

J – Mas em que é que se baseia, por exemplo, para planificar, para conceber e para pensar nas competências e nos objectivos da educação para a cidadania no projecto curricular de turma.

Dt2 – Muitas vezes vou ver, vou procurar planificações anteriores e procurar colegas que já dão formação cívica há mais tempo para saber o que é que eu posso fazer, o que é que eu devo fazer. E depois, tendo em conta aqueles alunos que eu tenho, tento articular e construir uma planificação que vá ao encontro das necessidades deles neste momento. Não sei se estou a conseguir ou não, mas é isso que tento fazer.

J - Como caracteriza a sua turma, como adequa as suas práticas de educação para a cidadania a estas características? Que dificuldades encontra? Com as resolve?

Dt2 – É uma turma muito heterogénea, há um grupinho de alunos que são extremamente responsáveis, empenhados, trabalhadores. São alunos que, neste momento, podemos defini-los como cidadão exemplares. Depois há um outro grupo que é o oposto, extremo oposto, irresponsáveis, preguiçosos, andam sempre a tentar contornar-nos para não fazer nada e tentar enganar-nos e fazer só o que lhes apetece.

E depois há um outro grupo que está entre uma coisa e outra, há dias: há dias em que lhes apetece trabalhar, outros dias em que não lhes apetece fazer nada, há dias em que estão bem dispostos e até alinham nas actividades que nós propomos ou nos pedidos que fazemos, há outros dias que não estão para aí virados. Neste sentido, é uma turma bastante heterogénea.

J – Face a estas características que práticas é que utiliza na educação para a cidadania?

Dt2 – Trabalho de grupo. Tento, não sei se será a melhor estratégia, tento criar grupos heterogéneos para que conseguiam ou para forçá-lo a lidar com colegas diferentes deles, para ver o que é que resulta dali, para ver se eles se entendem. Às vezes é complicado e conflituoso. É muito difícil lidar com alguns grupos, manter a calma entre eles e pô-los a trabalhar.

O debate.

E depois, há muitas aulas em que começo de início ao fim a “brigar”, a chamá-los a atenção, a falar em caos pontuais, o que é que aconteceu, ou porque é que fez isso. Ou então, eles vêm queixar-se de algum colega ou de alguma situação que lhes desagradou então ficamos a conversar, tento ver o lado deles. Acabo por estar ali como moderadora do debate para ver se se chega a um bom porto.

J – Que dificuldades encontra?

Dt2 – Alguns alunos não nos ouvem literalmente, fazem de conta que não está ali ninguém. Outros fazem orelhas mocas, dizem sim senhora, amén, e depois no outro dia já se esqueceram.

Alguns contestam muito a nossa autoridade, às vezes é difícil mesmo para os colegas da turma.

J – Que conteúdos é que trabalha com eles na educação para a cidadania?

Dt2 – Devido a um problema que surgiu no início do segundo período, durante o segundo período tentei falar-lhes em ética, em valores.

Depois íamos conduzir para a etiqueta e boas maneiras, mesmo, mas acabamos por parar, ainda não pude retomar esse assunto devido aos sermões e aos outros problemas que vão surgindo.

Há um projecto também aqui na escola que é da agência Sócrates, que se chama combater os gases poluentes que aumentam o efeito estufa, eu faço parte da equipa que está com este projecto. Este projecto envolve todos os alunos na escola. E uma vez que eu sou directora de turma e que isso faz parte da sua formação enquanto cidadãos, a parte do ambiente, também reservo uma parte da aula da formação cívica para esse projecto.

Aquela turma o que tem a fazer nesse projecto é a dica verde da semana. Eles vão à Internet pesquisar, até a R.T.P. tinha um programa que eram um minuto verde, e eles muitas vezes vão lá a esse minuto verde, escolhem um das dicas, põem em papel e depois afixam no placard.

J – Então está a desenvolver uma consciência ambiental.

Dt2 – Sim.

J – Está a desenvolver a responsabilidade ambiental.

Dt2 – É. Essa é um dos pontos que estamos a trabalhar. O outro é o da ética e dos valores que vamos continuar.

J – Que valores é que vocês trabalham?

Dt2 – Os valores que eu estou a a tentar neste momento é: o respeito mútuo, respeito à diferença, principalmente, e procurar que sejam minimamente justos uns com os outros, porque eles por vezes são muito mauzinhos e pouco tolerantes. Eu quero que eles sejam mais tolerantes. Bom, bom é que eles se tornassem mais amigos uns dos outros, mas há ali, devido à heterogeneidade da turma, uns problemas que dificilmente serão resolvidos. Mas pelo menos que sejam tolerantes, que respeitem e que sejam minimamente justos uns com os outros.

E depois há outro problema que vai ser também tratado até ao final do ano, que é a postura na sala de aula. São uns alunos que, desde o ano passado, já tinham problemas de postura na sala de aula, a maneira como se dirigiam ao professor, a maneira de estar sentado, de falar com os colegas, de acatar as regras. Isto também é uma coisa que vai ser trabalhado até ao fim do ano.

J - Que metodologias utiliza na promoção da educação para a cidadania? Apresente algum exemplo de actividades desenvolvidas. Ou seja, pode utilizar o treino de competências, transmissão directa de valores, contar uma história.

Dt2 – Quando digo dar “sermões” no fundo é isso, eu digo: vocês devem fazer isto, porque é que fazem assim, não é assim que se faz, deve-se fazer assim, dessa maneira. Esse treino no fundo também acontece, mais que não seja, no que eles até já repetem comigo, na hora da saída, eu digo sempre: “quando houver silêncio, sem arrastar as cadeiras podem sair.” Eles agora já repetem comigo, porque no início do ano era uma barulheira, uma confusão para aqueles alunos saírem: cadeiras a arrastarem, cadeiras a caírem, eles empurravam-se, agora já está melhor. Eu já não digo nada, só digo eh pá e eles sentam-se todos e depois, em silêncio, saem.

J – Pode também utilizar debates, discussões de problemas, histórias, filmes, actividades que os levem a reflectir sobre valores.

Dt2 – Já fizemos debates, trabalho de grupo, treino, apelo ao desenvolvimento do raciocínio moral. Quando houve as eleições eu tentei dar uma noção de como está organizado o Estado português, mas senti muita relutância da parte deles em aceitar e em querer aprender. Oh professora, isso não interessa, para que é que a gente precisa saber disso?!

Não sei se é cedo demais para se falar nisso, mas eles estão muito..., eles começam logo a resmungar e a bufar para que é que a gente precisa saber disso?!

J - A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada? Quais as implicações desta avaliação nas vossas práticas?

Dt2 – Nas aulas de formação cívica, eu tenho uma grelha que faço. Aliás, eu faço isso com eles também em físico-química, no fim da aula reservo dez minutos para fazer a avaliação. Em físico-química é por turnos, portanto dá para avaliar mais ou menos. Agora ali [formação cívica] são muitos, eu não consigo avaliar todos no mesmo dia, então selecciono seis ou sete alunos para serem avaliados naquele dia. Então, nos últimos cinco minutos da aula, eu digo, os avaliados hoje são porque eles só sabem quem é avaliado no final. Eles juntamente comigo vão responder àquilo: pontualidade, cumprimento das regras, respeito pelos colegas, respeito pelo professor, trazer o material, estar atento. Todos estes aspectos nós vamos avaliando, fazemos a auto-avaliação. Eu faço a avaliação com eles e depois no fim do período eu tenho em conta essas tabelas para fazermos a avaliação.

Os colegas professores nas outras disciplinas também vão dando informações: fulano falta muito, fulano já tem não sei quantas participações de ocorrência. Tudo isto são informações que no fundo podem ser usadas na avaliação da formação para a cidadania. Mesmo a formação para a cidadania tem de ser feita desde o momento que eles entram os portões da escola. Temos sempre em conta tudo isto, todas essas informações.

Depois, há trabalhos de grupo e os tais debates que também avaliamos acompanhando com grelhas.

J – Que tipo de implicações é depois essa avaliação tem nas vossas práticas?

Dt2 – Com o assim?

J – Por exemplo, chegam à conclusão que aquele aluno é intolerante, não se relaciona com os colegas, quando faz os trabalhos de grupo é o que provoca mais distúrbios, porque como é intolerante não aceita as ideias dos outros. O que é que vocês costumam fazer? Como é que costumam actuar para tentar que aquele aluno seja, por exemplo, mais tolerante, mais justo?

Dt2 – A primeira coisa é falar com ele e se mesmo assim não funciona, vamos tentando encaixá-lo em grupos diferentes para ver em qual deles vai haver maior empatia, de forma a poderem tolerar parte a parte.

J – A avaliação final tem um peso na nota?

Dt2 – Tem. Tem peso, porque depois de ele ser chamado a atenção várias vezes e mesmo assim não modifica o seu comportamento, sabendo que está a agir mal, vai ser penalizado na sua avaliação.

J – Por exemplo, se tiverem testes para um quatro pode o comportamento baixar a nota?

Dt2 – Baixa. Aliás, todas as disciplinas têm um certo peso para as atitudes e valores e há situações em que apesar do aluno merecer ter avaliação positiva, as atitudes e os valores fazem descer a nota.

Há situações em que isso se verificou: alunos em que pela média dos testes e dos conteúdos tem uma avaliação positiva, somando a parte dos valores e atitudes baixam a média para um dois. Isto verifica-se em todas as disciplinas. Isto, como é evidente, acaba por se reflectir na educação para a cidadania. No segundo período atribui insuficiente a alguns alunos porque, simplesmente, não fazem nada ou chegam sistematicamente atrasados a todas as aulas, esquecessem-se das horas, faltam a torto e a direito, estão na aula e não querem fazer nada ou estão quase a dormir e nesses casos

acabam por ser penalizados, apanham insuficiente. São chamados a atenção por mim, por todos os professores do conselho de turma, e mesmo assim persistem.

Já contactei os pais, sei que os pais falam com eles, também chamam a atenção, e persistem. Está a falhar a sua formação cívica, então aí tem um nível insuficiente.

J - Enquanto professora da disciplina de físico-química, como considera que a sua disciplina contribui na educação para a cidadania? Pode ser em termos de atitudes, mas também pode ser em termos de conteúdos.

Dt2 – Em termos de conteúdos. Embora não faça parte do programa do 8º ano, mas faz parte do 7º ano, a energia. Estamos com problemas energéticos, temos que despertar a consciência dos alunos para as novas formas de energia, alternativas, renováveis. Ter cuidados com o meio ambiente e isso é abordado no 7º ano quando falamos de energia. É abordado no 8º ano quando falamos no clima. Lá voltamos a outros problemas ambientais, isto é formação para o ambiente.

Agora falando do 8º ano, há uma parte em que tenho sempre que falar com eles, que é a poluição sonora. Eles têm o dever de respeitar as pessoas que circulam, por exemplo pôr música a altos berros, fazer barulho fora de horas, com isto tudo estão a quebrar esse respeito.

Para além disso, há uma lei e eu tento sensibilizá-los para a lei, para o código civil e penal em relação a isso do barulho.

Também no 8º ano damos as reacções químicas e voltamos a falar em poluição e reacções que se dão em excesso e que vão prejudicar a saúde, deles e dos outros, e o meio ambiente. Portanto, sempre que posso vou buscar uma coisinha.

E, depois, também gosto de ir buscar a história da ciência e buscar alguns exemplos da vida de alguns cientistas, por vezes há algumas coisinhas a aprender com eles: ou porque há alguma coisa que eles não fizeram bem e podiam ter feito ou, pelo contrário, que foram bons cidadãos, bons exemplos.

J - Como considera possível a abordagem transversal da educação para a cidadania, tendo em conta que no 3º ciclo existe uma diversidade de disciplinas e de docentes?

Dt2 – Eu acho que é possível através do tal projecto curricular de turma, que é feito em conjunto por todos os professores. Quando fazemos as planificações nós tentamos fazer uma planificação transdisciplinar, para se fazer uma articulação entre as diferentes disciplinas. Eu acho que isso é uma forma de tornar isto possível. E vamos conversando uns com os outros.

J – Então, acha que é mesmo possível estabelecer uma educação para a cidadania de forma transversal?

Dt2 – Ser possível é, nem sempre é fácil. Quando construímos o tal projecto curricular de turma, nós temos que ter em conta quais são as competências que nós queremos desenvolver nos alunos naquele período, pelo menos. E isso será levado em conta por todos os professores. Até que em algumas competências, os valores estão lá metidos pelo meio, senão directa pelo menos indirectamente estão lá.

Os professores ao tentarem desenvolverem nos alunos aquelas competências estão a trabalhar para a transversalidade.

J – Quais são as competências que vocês estão a trabalhar?

Dt2 – Não sei de cor.

J - Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para educação para a cidadania?

Dt2 – Todas as áreas, todas as disciplinas têm um contributo muito grande a dar para a formação para a cidadania. Como é evidente, a formação para a cívica destaca-se de todas elas porque é mesmo esse o seu objectivo.

Agora todas as disciplinas as têm muito a dar e a contribuir para a formação para a cidadania. Por exemplo, as línguas têm muito a contribuir no respeito por diferentes povos, por diferentes culturas, levar à tolerância.

A história, aprender com o passado, com os bons exemplos do passado, com erros do passado., tentar não cair nos mesmos erros.

A área de projecto, a tolerância ao trabalharem em grupo, o respeito. Portanto, fazer pesquisa, seleccionar informação, serem concisos, serem objectivos. Acho que isto, de uma certa forma, também acaba por estar relacionado com a cidadania, com o desenvolver capacidades de trabalho para um futuro, para a vida profissional dos alunos. Também na área de projecto, quando eles fazem trabalhos, quando vão apresentar aos colegas da turma ou a outras turmas, saberem estar, saberem respeitar , ouvir colocar as dúvidas, a forma como se dirigem aos colegas, aos funcionários. Eles vão apresentar projectos em que têm que sair do ambiente da sala. Saber fazer uma entrevista, por exemplo, saber falar com os outros.

E no estudo acompanhado, mais que não seja, há o desenvolvimento de bons métodos e hábitos de trabalho que vão permitir que se tornem bons cidadãos, capazes, trabalhadores.

J - Como é contemplada a educação para a cidadania no projecto educativo de escola? E no projecto curricular?

Dt2 – Neste momento o projecto curricular de escola está a ser reformulado.

A poluição sonora que falava há bocado paz parte e é um dos aspectos a privilegiar na físico-química. A educação para a cidadania e a educação ambiental faz parte do projecto curricular de escola.

J – Que valores estão contemplados no projecto curricular de turma, que levam que a pensar que se promove a educação para a cidadania?

Dt2 – Como o projecto está a ser reformulado eu prefiro não falar nisso.

J - A educação para a cidadania está presente e é trabalhada no projecto curricular de turma? Que papel assume a educação para a cidadania neste documento? Como tem sido realizada na prática? Que competências são trabalhadas, que tipo de estratégias são adoptadas?

Dt2 – As competências são as que estão previstas no documento onde estão todas as competências gerais. Nós definimos, em cada reunião que fazemos de conselho de turma vamos actualizando essas competências.

Estratégias: um dos problemas detectados são os atrasos por isso ficou decidido que a estratégia a adoptar é ser intransigente em relação aos atrasos, portanto tolerância zero. Há atrasos, eles têm afixado atrás da porta uma folha para que assim que entram escreverem o motivo do atraso, a data, a hora, a disciplina, para além de se desculpar com o professor. E foram avisados que à terceira referência do seu nome naquela lista têm um telefonema para casa. Isto já surtiu efeito, diminuiu a quantidade de atrasos.

Continuar tentar motivar os alunos para as aprendizagens, nomeadamente, tentar consciencializar da necessidade de estar atento, fazer os trabalhos de casa, trazer o material necessário. Estamos, no fundo, a falar de responsabilidade.

Proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros.

Cumprir o pacto pré-estabelecido. Desenvolver hábitos de trabalho.

Estas são algumas das estratégias definidas numa das reuniões do conselho de turma.

J - No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania?

Dt2 – Tem que ter um papel activo. Eles tem de ter um papel fundamental na construção da sua, e da dos colegas, educação e formação da educação para a cidadania,

porque tem de ser eles a construir as suas aprendizagens. Tem que ser eles a terem um papel activo na construção dos seus valores e na construção de bons cidadãos.

J – Eles, enquanto alunos, o que é que podem fazer para contribuir para a sua formação para a cidadania?

Dt2 – Vai dar um exemplo muito concreto que aconteceu na minha turma, eles desenvolveram, por eles, um projecto com alguma coisa que reabilitasse a escola. Então, o que é que decidiram fazer? Decidiram pintar. Eles achavam que o material dos campos estava muito estragado e sabiam que eram eles próprio, os alunos, que estavam a estragar. Então, tinham que ser eles também a fazer alguma coisa para melhorar. Estão neste momento a pintar as balizas.

Outra coisa, que também partiu da iniciativa deles, foi criar um mini eco ponto na nossa sala. Neste momento, eles estão a ser construtores da sua cidadania, partiu deles e é bom para todos, para o ambiente.

Uma coisa que os alunos gostam muito de fazer é inquirir aos colegas. Também é uma das formas de eles desenvolverem valores e também despertam nos outros alguns conceitos de cidadania.

O ano passado, eles fizeram um trabalho, que depois apresentaram aos colegas da escola, sobre o alcoolismo. Foi um trabalho importante.

J - Os pais participam nos processos de educação para a cidadania?

Dt2 – Não tanto como gostaríamos, participam pouco muito pouco. Há pais que estão muito presentes e que estão muito conscientes do seu papel, que colaboram com a escola e que estão sempre disponíveis. Na verdade, nós trabalhamos em parceria, eu acho que é assim que deve ser.

Há outros pais que nem sequer para vir buscar as notas.

J - Como desenvolvem e articulam as suas perspectivas com a escola?

Dt2 – Uma das formas são os sermões. Outras vezes, quando nós vemos que só o que nós dizemos, fazemos ou procuramos fazer não é suficiente, contactamos os pais para aplicarem um castigo.

Nós tentamos que os pais estejam sempre a par do que nós estamos a fazer. Quando nós fizemos o contracto de trabalho todos os pais foram informados.

J – E forma receptivos?

Dt2 – Sim. Não houve ninguém que se tivesse oposto.

J – Os pais costumam vir à escola, estão presentes nas actividades deles, conversam consigo sobre os problemas?

Dt2 – Há pais que vem mais vezes, que ficam à porta da sala para saber o que é que andam a fazer. Vem falar comigo como directora de turma e às vezes, quando há alguma mais delicada com o seu educando, vão falar mesmo com o professor da disciplina onde se passou alguma coisa.

Depois há outros pais que é muito complicado. Mas normalmente quando falo com os pais eles são receptivos.

J – Acha que os pais são permissivos?

Dt2 – Muito. Muitos dos problemas que nós notamos aqui na escola, comportamentos, valores, devem-se à falta de regras em casa. Por vezes até, elas existem mas não são cumpridas. Os filhos, com falinhas mansas, conseguem dar a volta aos pais e conseguem fazer aquilo que querem. O problema é que eles pensam que aqui na escola vão fazer o mesmo e depois se os professores não vão na mesma onda dos pais há um problema muito grave.

Anexo III

Questionários realizados na investigação

MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Concepções e Práticas Curriculares de Educação para a Cidadania

Quanto à finalidade:

- Finalidade endoutrinadora
- Finalidade personalizadora
- Finalidade socializadora
- Finalidade transformadora /reconstrução social

Quanto à intencionalidade:

- Organização intencional específica e clara através de decisões estratégicas – actividades sistemáticas planificadas e avaliadas (Orientações/directrizes no Projecto Educativo e Curricular)
- Organização pontual, através de actividades relacionadas com festividades, acontecimentos, semanas culturais, etc
- Organização espontânea e aberta através de decisões emergentes da prática quotidiana.

Quanto à abordagem

- Abordagem disciplinar (área curricular própria com conteúdos, estratégias e avaliação específica)
- Abordagem interdisciplinar (através de conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares)
- Abordagem transdisciplinar (através de projectos integrados para os quais contribuem todas as áreas disciplinares e não disciplinares, com especial relevo para a Área de Projecto de e Formação Cívica)

Quanto às formas de trabalho docente

- Trabalho individual de cada professor
- Trabalho de grupo de alguns professores em projectos específicos

- Trabalho colaborativo no âmbito do Projecto Curricular de Turma

Quanto à participação

- Protagonismo dos professores
- Participação dos alunos na organização e desenvolvimento
- Participação dos pais e outros parceiros sociais

Quanto às estratégias

- Estratégias indutivas/construtivistas (Assembleias de turma, clarificação de valores, discussão de dilemas, filmes, problemas do quotidiano, comunidade justa (Kohlberg)
- Estratégias prescritivas (Treino de competências, instrução e imposição de valores, normas e convenções sociais aplicados em caso de indisciplina ou insucesso escolar)

Quanto à Avaliação

- Avaliação de competências de cidadania de forma sistemática, contínua, com a participação dos alunos
- Avaliação ocasional, não sistemática e directiva.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PROJECTO DE DOUTORAMENTO

ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Responsável pelo projecto de doutoramento:

Josélia Fonseca – joselifonseca@uac.pt

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES

Com este questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre as concepções e práticas dos professores acerca da educação para a cidadania. Este estudo integra-se num projecto de doutoramento sobre o tema *Ética da Responsabilidade na Educação para a Cidadania*, que se desenvolve através de uma metodologia de investigação-acção colaborativa, em que a sua escola participa.

A informação que nos vai fornecer é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso de como a Educação para a Cidadania é concebida e desenvolvida na Escola, mais concretamente no 3º ciclo do Ensino Básico, e para compreender o papel da Oficina de Formação nessas concepções e práticas.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor comunique à investigadora responsável pelo estudo.

1ª Parte:

Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflecte a sua opinião.

Escala				
1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

Numa perspectiva curricular, concebe a Educação para a Cidadania ...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
como um processo de ensino-aprendizagem que pertence exclusivamente à área da Formação Cívica;	1	2	3	4	5
como um processo educativo intencionalmente planificado;	1	2	3	4	5
como um processo educativo no qual contribuem todas as áreas do currículo;	1	2	3	4	5
como um elemento estruturante do Projecto Educativo de Escola;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do aluno como pessoa;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do jovem como ser social.	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o ensinamento das regras e das convenções sociais;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o conhecimento dos direitos e deveres cívicos, políticos e sociais;	1	2	3	4	5
como o meio que promove o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e conflitos sociais;	1	2	3	4	5
como o meio de educar para valores;	1	2	3	4	5
como um meio de moldar as atitudes dos jovens, evitando deste modo a indisciplina;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido pelos professores com a participação dos alunos;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias informativas e prescritivas;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias activas que conduzem à reflexão;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado regularmente;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado segundo critérios pré-definidos;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que deve ser avaliado implicitamente;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido exclusivamente pelos professores;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido em parceria com as famílias e a comunidade.	1	2	3	4	5
como um processo educativo avaliado pelos professores com a participação dos alunos	1	2	3	4	5

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
em articulação como o Projecto Educativo de Escola;	1	2	3	4	5
no Projecto Curricular de Turma;	1	2	3	4	5
na área da Formação Cívica e na disciplina de D.P.S.;	1	2	3	4	5
intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que lecciona;	1	2	3	4	5
esporadicamente quando surge algum problema ou conflito;	1	2	3	4	5
a partir de núcleos temáticos que considera pertinente para a faixa etária dos alunos com os quais trabalha;	1	2	3	4	5
em parcerias com as família e com a comunidade;	1	2	3	4	5
através de um trabalho conjunto dos professores com os alunos;	1	2	3	4	5
através da tomada de decisões do professor de acordo com as necessidades dos alunos;	1	2	3	4	5
pelo debate acerca de um filme, notícia ou outro material;	1	2	3	4	5
através da discussão de problemas;	1	2	3	4	5
através da Assembleia de Turma;	1	2	3	4	5
pelos “sermões”, pela imposição de normas e regras de conduta;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos interdisciplinares no âmbito do Projecto Curricular de Turma;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos no âmbito da disciplina que lecciono;	1	2	3	4	5
através de projectos temáticos inseridos na comemoração de algum acontecimento ou festividade;	1	2	3	4	5
através da elaboração de outros projectos contemplados no plano anual de actividades da escola;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita e contínua promovida pelo Conselho de Turma;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita contínua da turma na disciplina em que lecciono.	1	2	3	4	5
através da avaliação não intencional na disciplina que lecciono.	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita em parceria com a família e a comunidade	1	2	3	4	5

2ª Parte

1. Planifica o seu trabalho no âmbito da Educação para a Cidadania:

Sim

Não

1.1 Se a sua resposta anterior foi afirmativa, assinale com **X**, no quadro que se segue, a(s) opção (ões) que, no seu entender, caracteriza(m) melhor a sua situação:

O trabalho da educação para a cidadania é planificado e desenvolvido ...	Sim	Não
Individualmente		
Cooperativamente com alguns colegas		
No conselho de turma		
Departamentalmente		

2. Qual a disciplina que lecciona?

2.1. Com que disciplinas articula o seu trabalho no domínio da educação para a cidadania?

2.2. Quais as razões desta articulação?

2.3. Como é que concretiza essa articulação?

3. Quais as competências que privilegia na Educação para a Cidadania?

4. Que tipo de projectos desenvolve no domínio da educação para a cidadania?

3ª Parte

Sugira, por ordem de importância, propostas de temas que gostaria de abordar na sua formação sobre Educação para a Cidadania.

Agradecemos a sua colaboração
A investigadora,
Josélia Fonseca

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PROJECTO DE DOUTORAMENTO

ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Responsável pelo projecto de doutoramento:

Josélia Fonseca – joselifonseca@uac.pt

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES

Com este questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre as concepções e práticas dos professores acerca da educação para a cidadania. Este estudo integra-se num projecto de doutoramento sobre o tema *Ética da Responsabilidade na Educação para a Cidadania*, que se desenvolve através de uma metodologia de investigação-acção colaborativa, em que a sua escola participa.

A informação que nos vai fornecer é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso de como a Educação para a Cidadania é concebida e desenvolvida na Escola, mais concretamente no 3º ciclo do Ensino Básico, e para compreender o papel da Oficina de Formação nessas concepções e práticas.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor comunique à investigadora responsável pelo estudo.

1ª Parte:

Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflecte a sua opinião.

Escala				
1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

Numa perspectiva curricular, concebe a Educação para a Cidadania ...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
como um processo de ensino-aprendizagem que pertence exclusivamente à área da Formação Cívica;	1	2	3	4	5
como um processo educativo intencionalmente planificado;	1	2	3	4	5
como um processo educativo no qual contribuem todas as áreas do currículo;	1	2	3	4	5
como um elemento estruturante do Projecto Educativo de Escola;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do aluno como pessoa;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do jovem como ser social.	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o ensinamento das regras e das convenções sociais;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o conhecimento dos direitos e deveres cívicos, políticos e sociais;	1	2	3	4	5
como o meio que promove o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e conflitos sociais;	1	2	3	4	5
como o meio de educar para valores;	1	2	3	4	5
como um meio de moldar as atitudes dos jovens, evitando deste modo a indisciplina;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido pelos professores com a participação dos alunos;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias informativas e prescritivas;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias activas que conduzem à reflexão;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado regularmente;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado segundo critérios pré-definidos;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que deve ser avaliado implicitamente;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido exclusivamente pelos professores;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido em parceria com as famílias e a comunidade.	1	2	3	4	5
como um processo educativo avaliado pelos professores com a participação dos alunos	1	2	3	4	5

Na sua prática, a educação para a cidadania desenvolve-se...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
em articulação como o Projecto Educativo de Escola;	1	2	3	4	5
no Projecto Curricular de Turma;	1	2	3	4	5
na área da Formação Cívica e na disciplina de D.P.S.;	1	2	3	4	5
intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que lecciona;	1	2	3	4	5
esporadicamente quando surge algum problema ou conflito;	1	2	3	4	5
a partir de núcleos temáticos que considera pertinente para a faixa etária dos alunos com os quais trabalha;	1	2	3	4	5
em parcerias com as família e com a comunidade;	1	2	3	4	5
através de um trabalho conjunto dos professores com os alunos;	1	2	3	4	5
através da tomada de decisões do professor de acordo com as necessidades dos alunos;	1	2	3	4	5
pelo debate acerca de um filme, notícia ou outro material;	1	2	3	4	5
através da discussão de problemas;	1	2	3	4	5
através da Assembleia de Turma;	1	2	3	4	5
pelos “sermões”, pela imposição de normas e regras de conduta;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos interdisciplinares no âmbito do Projecto Curricular de Turma;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos no âmbito da disciplina que lecciono;	1	2	3	4	5
através de projectos temáticos inseridos na comemoração de algum acontecimento ou festividade;	1	2	3	4	5
através da elaboração de outros projectos contemplados no plano anual de actividades da escola;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita e contínua promovida pelo Conselho de Turma;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita contínua da turma na disciplina em que lecciono.	1	2	3	4	5
através da avaliação não intencional na disciplina que lecciono.	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita em parceria com a família e a comunidade	1	2	3	4	5

2ª Parte

1. Planifica o seu trabalho no âmbito da Educação para a Cidadania:

Sim

Não

1.1 Se a sua resposta anterior foi afirmativa, assinale com **X**, no quadro que se segue, a(s) opção (ões) que, no seu entender, caracteriza(m) melhor a sua situação:

O trabalho da educação para a cidadania é planificado e desenvolvido ...	Sim	Não
Individualmente		
Cooperativamente com alguns colegas		
No conselho de turma		
Departamentalmente		

2. Qual a disciplina que lecciona?

2.1. Com que disciplinas articula o seu trabalho no domínio da educação para a cidadania?

2.2. Quais as razões desta articulação?

2.3. Como é que concretiza essa articulação?

3. Quais as competências que privilegia na Educação para a Cidadania?

4. Que tipo de projectos desenvolve no domínio da educação para a cidadania?

3ª Parte

1. Concluída a Oficina de Formação sobre a Educação para a Cidadania, pretende fazer alguma(s) alteração(ões) nas suas práticas neste domínio?

Sim

Não

1.1 Se a sua resposta anterior foi afirmativa, indique quais?

2. Se tivesse outra oportunidade de formação no âmbito da Educação para a Cidadania, quais os temas que gostaria de trabalhar e/ou aprofundar.

Agradecemos a sua colaboração

A investigadora,

Josélia Fonseca

Anexo IV

Reuniões dos conselhos

NOTAS DAS REUNIÕES DOS CONSELHOS DE TURMA

As reuniões do conselho de turma a que assistimos tinham como grande finalidade a avaliação diagnóstica dos alunos a meio dos períodos escolar e a avaliação sumativa dos alunos no final de cada período.

Nestas reuniões, os professores também analisavam os problemas da turma e acordam estratégias comuns para a solução dos problemas encontrados. Verificava-se que os professores se preocupavam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente com o facto de estes terem atitudes menos correctas, serem irresponsáveis, pouco assíduos se exporem muito na internet. No entanto, os problemas que eram alvo de medidas e conjuntas do conselho de turma eram essencialmente os de índole disciplinar e comportamental.

Ao longo das reuniões foi possível compreender que os professores não tinham o hábito de trabalhar colaborativamente, nem desenvolviam um projecto curricular integrado. A colaboração que existia entre os professores era artificial e burocrática. As articulações interdisciplinares, normalmente o último ponto da agenda de trabalho, eram abordadas nos últimos 5 minutos da reunião. Os professores referiam que conteúdos disciplinares estavam ou iriam leccionar e, em função disso, decidia-se com que disciplinas e em que temas as diferentes era possível articular o trabalho pedagógico. No entanto, os professores, na reunião, não planificavam como desenvolviam os temas, as competências que iam trabalhar, as estratégias a utilizar.

Anexo V

Oficina de Formação



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PROGRAMA DA OFICINA DE FORMAÇÃO

**EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES
NAS PRÁTICAS CURRICULARES**

A formadora: Mestre Josélia Fonseca

Janeiro de 2008

I. INTRODUÇÃO

Nos finais do século XX e inícios do século XXI, a educação para a cidadania assume grande relevo no currículo nacional e internacional. O currículo nacional concebe a educação para a cidadania como eixo fundamental da educação e como tal defende que aquela deve ser desenvolvida transversalmente ao longo de todo o processo formativo e deve assumir particular relevo na área curricular não disciplinar, a Formação Cívica. Em termos internacionais, de acordo com o que nos dá a entender o Relatório "Saberes Básicos de Todos os Cidadãos para o século XXI" a *cidadania activa* é reconhecida como um dos cinco saberes básicos deste século.

A este conceito de cidadania activa encontra-se associada uma forte dimensão axiológica, que identifica a *ética da responsabilidade* como fundamento da formação do novo cidadão, capaz de responder às exigências da sociedade globalizada. A resposta a estas exigências impõe que se adopte novas práticas educativas, consubstanciadas em opções curriculares e metodológicas que promovam o desenvolvimento das competências essenciais à integração dos jovens como cidadãos críticos na mudança social e cultural.

Esta Oficina de Formação tem como finalidade a criação de um espaço que promova a discussão e a análise reflexiva das concepções, finalidades e práticas a adoptar na educação para a cidadania, potenciando o debate entre os professores para identificar os principais problemas no desenvolvimento da formação cidadã e apresentar propostas de intervenção pedagógica que vão ao encontro das dificuldades e necessidades diagnosticadas.

II. COMPETÊNCIAS

Nesta oficina pretende-se que os professores adquiram e mobilizem, de forma construtiva e interactiva, os conhecimentos teórico-práticos provenientes da sua prática docente com o trabalho realizado na oficina de modo a:

- Compreender os conceitos, abordagens e metodologias de educação para a cidadania;
- Adotar saberes e metodologias específicas no domínio da educação para a cidadania em diferentes contextos de intervenção educativa;
- Trabalhar colaborativamente na construção de projectos interdisciplinares, transversais e transcurriculares no âmbito do tema da oficina.
- Construir materiais curriculares que permitam uma intervenção individual e/ou colectiva no âmbito da cidadania;
- Desenvolver conhecimentos com vista à reflexão crítica sobre o seu papel enquanto educadores para a cidadania e sobre os materiais e estratégias utilizados neste domínio.

III. OBJECTIVOS

- Identificar e analisar concepções de educação;
- Identificar e reflectir sobre as diferentes dimensões do conceito de cidadania;
- Compreender as finalidades e as exigências da educação para a cidadania;
- Analisar o conceito de cidadania activa;
- Reflectir sobre o papel da educação para a cidadania no currículo;
- Analisar e reflectir o lugar da educação para a cidadania no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Turma;
- Reflectir sobre a sua responsabilidade enquanto educadores para a cidadania;
- Identificar e discutir as dificuldades dos professores no âmbito da educação para a cidadania;
- Construir materiais que permitam a promoção interdisciplinar, transversal e transcurricular da educação para a cidadania;
- Analisar e desenvolver os métodos e as estratégias utilizadas na educação para a cidadania.

III. CONTEÚDOS

1. Concepções de educação para a cidadania

- Conceção de educação;
- Conceção de cidadania;
- Dimensão política de cidadania;
- Dimensão axiológica de cidadania;
- Finalidades da educação para a cidadania.

2. Cidadania activa como um saber básico do século XXI

- Conceito de cidadania activa;
- Ética da responsabilidade no desenvolvimento da cidadania activa;
- Cidadania activa e filosofia curricular.

3. Cidadania no currículo

- F.P.S./Educação para a Cidadania/ Formação Cívica;
- Dimensão transversal da cidadania no currículo;
- Construção de materiais que auxiliem a promoção transversal da educação para a cidadania;

4. Cidadania no projecto educativo e no projecto curricular de turma

- A inter-relação entre os projectos;
- Interdisciplinaridade na promoção da educação para a cidadania;
- Construção de materiais que potenciem o desenvolvimento interdisciplinar da educação para a cidadania.

5. Cidadania e desenvolvimento de competências

- Conceção de competências;
- Reflexão e discussão sobre as competências a desenvolver na educação para a cidadania;
- Avaliação das competências de educação para a cidadania.

- Construção de procedimentos e materiais que permitam a avaliação de competências no âmbito da educação para a cidadania.

6. Métodos e estratégias da educação para cidadania.

- Reflexão e discussão sobre as metodologias e as estratégias a utilizar na promoção da educação para a cidadania;
- Construção de materiais que auxiliem a promoção da educação para a cidadania.

IV METODOLOGIA

A abordagem metodológica basear-se-á na análise de concepções, na construção e experimentação de materiais curriculares que promovam a educação para a cidadania, numa perspectiva de investigação-acção colaborativa. Atendendo à dimensão cooperativa que sustenta esta oficina de formação este processo investigativo/reflexivo será desenvolvido por grupos de professores, participando activamente no processo da construção de propostas de intervenção no âmbito da educação para a cidadania.

Esta oficina decorrerá em sessões presenciais de natureza teórico-prática, alternando com sessões de trabalho autónomo.

V. AVALIAÇÃO

A avaliação da oficina será realizada de acordo com o estipulado no regulamento da Formação Contínua de Professores para a modalidade Oficinas de Formação.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L. (2000a). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. *Revista de Educação*, vol. IX, nº1, pp. 53-67.
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Território Educativo*, nº7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (coord), Alaiz, V. e Peralta H. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Março (80 pp.) Publicado em: <http://www.deb.min-edu.pt>
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica editora.
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una signatura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó edit.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004) *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Cortina, A. *La educación del hombre y del ciudadano*. [http:// www.campus-oei.org/oei/virt/rie07a02.htm](http://www.campus-oei.org/oei/virt/rie07a02.htm).
- Cortina, A. (1997a) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cortina, A. (2003) *Ética global de la responsabilidad. Revista Portuguesa de Filosofia, tomo LXI, Fasc.1.*
- DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2001). *Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: ME-DEB.
- Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Gimeno, J. S. (2001) *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Imbernón, F. (coord.) (2002) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó..

- Patrão-Neves, M. C. (1998a). Paideia e Ethos (Educação e Valor). Arquipélago. Série Filosofia 6, pp. 83-95.
- Perrenoud, P. (1994) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002) *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. e al. (2002) *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Pinto, F. (2004) *Cidadania sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. Guimarães, H. e Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação* _____

Data _____

Nº da sessão _____

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (**X**) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

3. O que gostei na oficina...

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data: 10 de Janeiro, 2008

Nº da sessão: 1ª sessão

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Diversas formas de avaliação da Educação para a Cidadania.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Metodologias e estratégias para a promoção da educação para a cidadania.

3. O que gostei na oficina...

Gostei especialmente do ambiente criado que proporcionou o debate e a partilha de conhecimentos e experiências.

A formadora partiu dos resultados do questionário sobre ***Educação para a Cidadania: concepções e práticas curriculares***, aplicado aos formandos e, fazendo uso das respostas tratadas estatisticamente, foi feita uma abordagem geral sobre os conceitos de Educação e de Cidadania, as suas finalidades; foram discutidas abordagens na educação para cidadania e formas/estratégias de trabalho docente no âmbito da educação para a cidadania.

4. As desilusões que tive...

Não se verifica.

5. Sugestões de melhoria...

Não se verifica.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data: 15 de Janeiro, 2008

Nº da sessão: 2ª sessão

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Ética da responsabilidade no desenvolvimento da cidadania activa.

Educação versus Instrução.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Concepção de educação e de cidadania.

3. O que gostei na oficina...

A estratégia utilizada pela formadora na abordagem dos temas a partir de excertos de textos do autor Ruben Alves, fornecidos aos formandos, os quais se reuniram em grupo para analisar um e que, depois, partilharam as suas ideias com o grande grupo gerando a discussão alargada sobre as várias perspectivas propostas.

4. As desilusões que tive...

Não se verifica.

5. Sugestões de melhoria...

Não se verifica.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data: 22 de Janeiro, 2008

Nº da sessão: 3ª sessão

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Como se pode educar na cidadania.

Finalidades da educação para a cidadania.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Os saberes básicos dos cidadãos do século XXI.

3. O que gostei na oficina...

O debate e a partilha de conhecimentos e experiências.

4. As desilusões que tive...

Não se verifica.

5. Sugestões de melhoria...

Não se verifica.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data: 26 de Fevereiro, 2008

Nº da sessão: 3ª sessão

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Construção de um paradigma curricular integrador.

Dimensão axiológica de cidadania.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Fontes, factores condicionantes e critérios e para a construção de um currículo

Sequências e interligação de actividades integradoras

3. O que gostei na oficina...

Resenha histórica sobre a evolução do conceito de currículo.

Sugestões para a criação de actividades integradoras

4. As desilusões que tive...

Não se verifica.

5. Sugestões de melhoria...

Não se verifica.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data **15 de Abril de 2008**

Nº da sessão **7**

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Aprendi a planificar e a realizar uma Actividade Integradora.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Conceito de Actividade Integradora, Globalizadora e Construtivista.

3. O que gostei na oficina...

Gostei do trabalho de grupo que iniciamos (início da planificação da actividade integradora (definição das questões geradoras da actividade a realizar)) e do material powerpoint apresentado.

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação*

Data **27 de Maio de 2008**

Nº da sessão **8**

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (**X**) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Como desenvolver uma Actividade Integradora.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

3. O que gostei na oficina...

A escolha de materiais a aplicar no âmbito da Actividade Integradora.

4. As desilusões que tive...

Não termos tempo para aprofundarmos o nosso trabalho.

**Oficina de Formação – Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas
práticas curriculares**

- 6º Sessão - 01-04-2008

Reflexão

Destinatário: Formadora Mestre Josélia Fonseca

Conforme pedido, segue a reflexão sobre a actividade proposta pela formadora.

Actividade: Construção de grelha articulação curricular destinada ao Projecto Formação para a Cidadania.

Relativamente à utilidade da grelha proposta, esta parece evidente visto ser necessário a existência de documento que sintetize as finalidades, metodologias e a forma de operacionalização dum projecto a implementar. Entretanto, salienta-se:

a) a necessidade desta grelha se manter simples e de fácil leitura para que os seus futuros utilizadores possam ver nela um guia e também uma base de trabalho para os seus projecto curriculares de turma;

b) a necessidade de ser um documento aberto, ou seja, que permita uma abordagem diversa por parte dos vários Conselhos de Turma, tendo em conta as características etárias, sociais, culturais e valorativas dos seus alunos;

c) ser uma mais-valia sempre que possa ser encarrada como um instrumento base de trabalho para o desenvolvimento de projectos diversos em cada uma das turmas e em cada área curricular.

Quanto ao grau de dificuldade sentido na sua elaboração, deve-se destacar ser, por vezes, difícil sintetizar os conceitos e as teorias abordadas, ao longo das sessões formativas, de forma a que estas transpareçam no documento sem haver a necessidade de as descrever.

Biscoitos, 08 de Abril de 08

A Formanda:

(Matilde)

**FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES**

Identificação* _____

Data 06/05/2008

Nº da sessão 8ª

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Trabalho de grupo - contextualização do tema integrado.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

A necessidade de haver uma contextualização do tema integrado e o seu enquadramento relativamente ao PEE, PCE e PCT.

3. O que gostei na oficina...

Possibilidade de reflexões em grupo sobre a sociedade em geral e o meio em que a nossa escola está inserida, relativamente ao tema integrado escolhido, bem como sobre o papel da escola no que se refere à prevenção da violência.

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação* _____
Data 15/04/2008
Nº da sessão 79

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao seu desempenho diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

O desenho da actividade integradora.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

A constância, passo a passo, uma actividade ou tema integrador.

3. O que gostei na oficina...

O facto de, na escolha do tema integrador, ter tido oportunidade de conhecer melhor os conteúdos das outras disciplinas, de haver troca de experiências quanto, por exemplo a determinadas estratégias utilizadas em outras disciplinas.

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

**FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES**

Identificação* _____

Data 19/02/2008

Nº da sessão 4ª

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

Como não consegui contribuir a 100% no trabalho de grupo, virtude de ter chegado atrasado, por ter estado na reunião supervisão do Itinerário.

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Que a ^{educação} formação mais e/ou para a cidadania pode ser feita quer através das estratégias/metodologias utilizadas na aula e através do cumprimento das regras pelos alunos, quer através dos temas/contêidos abordados nos disciplinas. Concluí que a educação para a cidadania pode e deve ser incrementada nestos ^{duas} vertentes.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Conceito de cidadania, currículo implícito

3. O que gostei na oficina...

Teve um carácter mais prático e, por isso, mais útil à prática pedagógica. Permitiu um maior conhecimento de conteúdos, competências e estratégias ~~de~~ de outras disciplinas, bem como o debate em pequeno e em grande grupo.

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação* _____

Data 19/02/2008

Nº da sessão 4

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

A conexão e a interdisciplinaridade na promoção da educação para a cidadania: pesquisa de informação em elementos concretos.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Também de consciência de que existe um fenómeno real pelo qual é transmitida a educação para a cidadania, apesar de não ser explícito em muitos casos.

3. O que gostei na oficina...

Trabalho prático

4. As desilusões que tive...

5. Sugestões de melhoria...

As sessões devam persistir mais vezes e em situações de situações problemáticas.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação* _____

Data 10/1/2008

Nº da sessão 1.ª

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Hoje, recordei os níveis de desenvolvimento moral e ve a educação para os valores faz-se através do exemplo de modelos (pais e professores)

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Reafirmar-se os valores fundamentais dos cidadãos democráticos

3. O que gostei na oficina...

gestão da metodologia da debate / discussões de ideias

4. As desilusões que tive...

A discussão deixou "pontas soltas" que originaram-me interrogações e alguns desentendimentos.

5. Sugestões de melhoria...

No fim da sessão, será, talvez importante sistematizar os conhecimentos aprofundados

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação* _____

Data 15/11/2008

Nº da sessão 2ª

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Recedei os modelos de educação: perspectivas mais comportamentalistas vs perspectivas mais construtivistas. Aprovei-me que todas as situações de interação social são espaços de educação para a cidadania.

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundi hoje na oficina...

Aprofundaram-se conceitos sobre educação

3. O que gostei na oficina...

Da discussão entre os intervenientes sobre as diferentes perspectivas que cada um tem da educação.

4. As desilusões que tive...

As questões levantadas reavivaram todas as tensões inerentes à profissão docente e provocaram-me uma sensação de desassosiego.

5. Sugestões de melhoria...

FICHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES

Identificação: _____

Data 22/11/2008

Nº da sessão 3.ª

I

A primeira parte desta ficha de avaliação diz respeito à auto-avaliação dos formandos relativamente ao **seu desempenho** diário na oficina. Nesta avaliação, os formandos terão de marcar uma cruz (X) no nível que, na sua opinião, corresponde ao seu desempenho a nível de competências e atitudes reveladas. (1-Pouco, 2-Suficiente, 3-Bom, 4-Muito Bom, 5-Excelente).

1. A minha participação hoje na oficina foi:

1 2 3 4 5

2. No que diz respeito à capacidade de reflexão e problematização dos temas da oficina:

1 2 3 4 5

3. Quanto ao espírito crítico revelado:

1 2 3 4 5

* Para que os formandos se sintam mais desinibidos na avaliação de cada sessão da oficina, a sua identificação poderá ser efectuada de duas formas: a) com o seu nome, caso se sintam à vontade para tal, ou b) com um código numérico de sua escolha, que só transmitirão ao formador no fim da oficina.

II

A segunda parte da ficha de avaliação diz respeito à avaliação do processo e resultados da oficina de formação pelos formandos.

1. O que é que hoje aprendi de novo na oficina...

Aprendi diferentes conceitos de responsabilidade e apercebi-me que na prática docente utilizamos o conceito aristotélico. Aprendi, também, o conceito de "Cidadania Activa".

2. Os conhecimentos (conceituais e procedimentais) que aprofundei hoje na oficina...

Aprofundaram-se os conceitos de responsabilidade e de cidadania.

3. O que gostei na oficina...

Continuei a postar de modo Bpa do dect de ideias.

4. As desilusões que tive...

Penso que estiveram cansados e agotados de ideias.

5. Sugestões de melhoria...

Formadora: Mestre Josélia Fonseca
Formandas: Joana, Matilde, Madalena

Projecto Educação para a Cidadania

Finalidades

A implementação deste projecto visa, acima de tudo, promover a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo, articulando a Educação para a cidadania com o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades e com os Projectos Curriculares de Turma.

O seu objectivo principal é o de promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, enquanto cidadão activo, dando sentido e coerência às experiências e actividades desenvolvidas, bem como o de oferecer um modelo formativo aberto, plural e universal.

Metodologia

Partindo das características e necessidades individuais, culturais e sociais dos alunos de cada turma, o Conselho de Turma deverá privilegiar o trabalho cooperativo, transversal e relevante, ou seja significativo, para os destinatários, adoptando uma perspectiva construtivista dos conceitos básicos/temas a abordar, ao longo do ano lectivo.

A constacção da diversidade de contextos e de necessidades, assim como a problematização das decisões educativas, deverá promover a flexibilidade e abertura, de forma a poder ser adequado e enriquecido através de processos de reflexão e de investigação-acção.

As propostas terão em conta a articulação vertical seguindo, assim, uma sequência progressiva e interligada entre diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma ao aluno ir integrando umas experiências de aprendizagem nas outras.

Além disso, deverá possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares, numa perspectiva

globalizadora, harmoniosa e integradora dos diferentes domínios da formação, tanto a nível das capacidades a desenvolver no aluno (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras), como a nível dos conteúdos a serem assimilados (éticos, científicos, tecnológicos e artísticos).

Operacionalização

Conceitos a privilegiar

Justiça;

Liberdade;

Solidariedade;

Responsabilidade

Participação;

Autonomia;

Tolerância;

Respeito pelo outro;

Cooperação.

Temas a abordar

Educação para a saúde;

Educação Afectivo-sexual;

Educação ambiental;

Educação para a defesa do consumidor;

Instituições democráticas;

Direitos humanos.

Estratégias a adoptar

Trabalho de projecto;

Trabalho de pesquisa;

Tempestade de ideias (brainstorming);

Apresentação de uma situação problema/dilema;

Trabalho individual/par/grupo;

Dramatizações;

Visita de estudo;

Análise de textos, filmes, gráficos, mapas, diagramas, etc;

Debate;

Assembleia de Turma;

Etc.

Avaliação a promover

Diagnóstica;

Formativa (auto e hetero);

Sumativa.

Instrumentos de avaliação a utilizar

Ficha Biográfica;

Grelhas de observação de comportamentos e atitudes;

Fichas de auto avaliação.

Planificação - Formação para a Cidadania - Conselho de Turma

CONCEITOS	FINALIDADES	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">Cooperação</p> <p style="text-align: center;">Responsabilidade</p> <p style="text-align: center;">Respeito</p> <p style="text-align: center;">Autonomia</p> <p style="text-align: center;">Educação Ambiental</p>	<p><i>O aluno deve desenvolver as capacidades de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entreajuda; - Ser solidário; - Aceitar/ser tolerante face às diferenças. <p>- Reconhecer a existência de normas;</p> <p>- Pôr em prática as normas estabelecidas;</p> <p>- Desenvolver adequadamente as tarefas propostas.</p> <p>- Espírito crítico;</p> <p>- Pesquisa de informação para a criação de conhecimento;</p> <p>- Elaborar trabalhos de forma criativa e autónoma.</p> <p>- Saber viver em sociedade;</p> <p>- Participar construtiva e activamente na sociedade;</p> <p>- Construir uma identidade esclarecida e consciente;</p> <p>- Estabelecer uma convivência salutar com os outros.</p> <p>- Actuar conscientemente na preservação do ambiente.</p>	<p>- Metodologias indutivas (raciocínio construtivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pesquisa; ❖ Debates; ❖ Leitura e interpretação; ❖ Análise de situações/dilemas; ❖ Elaboração de cartazes/panfletos; <p>- Metodologia prescritiva</p>	<p>-Avaliação diagnóstica;</p> <p>- Avaliação formativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Inquéritos; ❖ Testes ❖ Observação directa ❖ Participação ❖ Capacidade de análise e reflexão; <p>- Avaliação sumativa</p>

Oficina de Formação

“Educar para a Cidadania: Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”

Formadora: Mestre Josélia Fonseca

Formandos: Doroteia Dias, Luís Figueiredo, Marisa Santos, Paula Silva

Actividade Integradora

Protecção Ambiental



ANO LECTIVO 2007/2008

Índice

<u>FUNDAMENTAÇÃO</u>	2
<u>INTRODUÇÃO</u>	2
<u>FINALIDADES</u>	3
<u>METODOLOGIA</u>	4
<u>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</u>	6
<u>CARACTERIZAÇÃO, NECESSIDADES E INTERESSES DA TURMA</u>	7
<u>OBJECTIVOS</u>	9
<u>DESENHO DO PLANO DE TRABALHO E DE INVESTIGAÇÃO</u>	10
<u>QUESTÕES GERADORAS</u>	10
<u>COMPETÊNCIAS GERAIS A CONSIDERAR</u>	10
<u>ÁREAS CURRICULARES ENVOLVIDAS</u>	11
<u>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS A CONSIDERAR</u>	12
<u>MAPA DE CONTEÚDOS</u>	14
<u>ÁREAS CURRICULARES NÃO-DISCIPLINARES</u>	14
<u>ATIVIDADES</u>	15
<u>SEQUÊNCIA TEMPORAL</u>	15
<u>AVALIAÇÃO</u>	17
<u>REFLEXÃO CRÍTICA</u>	19
<u>ANEXOS</u>	20

Fundamentação

Introdução

O presente projecto insere-se no âmbito da Oficina de Formação designada por “Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares”, desenvolvida no ano lectivo de 2007/2008, na Escola Básica Integrada dos Biscoitos.

O projecto consiste no desenvolvimento de uma actividade integradora para aplicar numa turma do 8º ano.

Tendo em conta os interesses e necessidades da turma (manifestas no seu Projecto Curricular), as competências gerais de ciclo, bem como aquelas específicas das diferentes disciplinas intervenientes, foi planificada uma actividade baseada na temática da protecção ambiental e integradora de vários conteúdos conceptuais, atitudinais e procedimentais.

A escolha da temática deveu-se ao facto do termo “ambiente” abranger todos os elementos do mundo natural, desde a Terra, aos Oceanos, ao Ar e ao Clima até às plantas e animais que habitam esses espaços. Também se relaciona com o local onde nós vivemos, como vivemos e com as pessoas que nos rodeiam.

Sendo assim, o ambiente é um recurso imensamente vasto e rico para a exploração interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo o alargamento do conhecimento dos alunos sobre o mundo e o aumento da sua percepção sobre os assuntos ambientais.

Com o desenvolvimento das práticas propostas nesta actividade integradora pretende-se, então, expandir os conteúdos meramente científicos sobre a temática para um horizonte de compreensão e de alerta para os problemas ambientais, bem como de intervenção activa positiva no meio.

Finalidades

A implementação deste projecto visa, acima de tudo, promover a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo, articulando-a com o Projecto Educativo de Escola (PEE), com o Projecto Curricular de Escola (PCE), com o Plano Anual de Actividades (PAA) e com o Projecto Curricular de Turma (PCT).



Os documentos orientadores da Escola, nomeadamente o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola, definem as prioridades educativas, os princípios, os valores, os objectivos, as metodologias e os conteúdos que a Escola privilegia, no sentido de cumprir com as suas finalidades.

Destas finalidades, seleccionamos as que estão directamente relacionadas com a aplicação da actividade integradora, centrando-se nas vertentes da valorização da Educação Ética e Moral, na Educação para a Cidadania, na Educação Ambiental e na Educação para a Saúde. Destacamos, assim, as seguintes:

- Contribuir para a formação de cidadãos livres, conscientes dos seus direitos e deveres e intervenientes na sociedade em que se inserem;
- Promover um estilo de vida saudável;
- Promover a Educação para a Cidadania, defendendo valores como a liberdade, o respeito, a solidariedade, a justiça, a tolerância, a cooperação, bem como a defesa do património cultural e natural regional;
- Promover o desenvolvimento integral das capacidades pessoais e sociais.

Metodologia

Para cumprir com as suas finalidades, a Escola defende uma concepção sócio-construtivista da aprendizagem que privilegia actividades interdisciplinares, acompanhadas por uma prática sistemática de auto e hetero-avaliação formativa.

Para concretizar esta metodologia, sugerem-se estratégias como a resolução de problemas, a discussão, o estudo de casos, as tempestades de ideias, a discussão, os jogos de papéis e o trabalho de projecto.

Estas sugestões metodológicas, por si só, não garantem que haja coerência, adequação, articulação e intencionalidade explícita nas práticas educativas.

Do ponto de vista da cidadania activa, a promoção de atitudes e valores assume o papel central no processo de aprendizagem. Considerando o contexto, os interesses e as necessidades dos alunos, deve-se, em primeiro lugar, explicitar claramente os valores e as atitudes que se pretendem promover e, em segundo lugar, aplicar práticas de desenvolvimento curricular que tornem o currículo adequado à realidade dos alunos e que permitam a contínua construção de conhecimento articulado vertical e horizontalmente.

Como metodologia de desenvolvimento curricular, destaca-se o projecto curricular integrado onde o currículo é encarado como um projecto que irá contribuir para a formação integral do aluno enquanto pessoa e cidadão.

O projecto curricular integrado baseia-se na noção de actividade integradora como uma questão ou tema central em redor da qual orbitam problemas ou questões que constituem actividades capazes de integrar diferentes tipos de conhecimentos (conceptuais, procedimentais e atitudinais), os quais se vão construindo e articulando vertical e horizontalmente com o contributo de diversas áreas curriculares. As actividades integradoras devem proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, acompanhadas de práticas de reflexão, de comunicação e de interacção sobre o que é que se aprendeu, como é que se aprendeu e porquê.

Relativamente aos procedimentos de avaliação, a actividade integradora irá privilegiar a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, nas modalidades de auto e hetero avaliação. No final da actividade integradora e do ano lectivo realizar-se-á a avaliação sumativa que considerará os trabalhos realizados e as competências desenvolvidas durante a aplicação deste projecto.

Como se verifica, toda esta metodologia torna as práticas educativas menos compartimentadas, mais explícitas, melhor articuladas e adequadas à realidade, logo, mais coerentes e significativas para os alunos.

Caracterização do contexto educativo

A Escola define-se como Básica Integrada envolvendo alunos desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico, incluindo os Programas de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ) e Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade (PERE).

O território educativo abrange as freguesias de Vila Nova, Agualva, Quatro Ribeiras, Biscoitos, Altares, Raminho, Serreta e Doze Ribeiras, sendo o território administrativo formado pelas freguesias de Quatro Ribeiras, Biscoitos, Altares e Raminho.

Como se verifica, a Escola insere-se no meio rural, com cerca de 50% da população escolar subsidiada pelo SASE, o que revela dificuldades económicas das famílias. Estas dificuldades económicas são, geralmente, acompanhadas por fraca escolarização do agregado familiar e baixas expectativas em relação à escola e ao futuro escolar/profissional dos alunos.

Reconhecendo que, nos últimos tempos, têm sido verificados alguns comportamentos menos cívicos, no âmbito da preservação ambiental, na própria escola e meio envolvente, considera-se importante a abordagem da temática em análise, visando desenvolver atitudes que contribuam para a preservação do ambiente.

Caracterização, Necessidades e Interesses da Turma

No que concerne, especificamente, ao grupo-alvo desta actividade, a turma caracteriza-se essencialmente como um grupo de 16 alunos, (7 rapazes e 9 raparigas), com uma média de idades de 13 anos, provindo de um meio sócio-económico médio-baixo e com algumas ambições de prosseguimento de estudos maioritariamente na área de Ciências. Dos 16 alunos, 4 são repetentes e 2 encontram-se fora da escolaridade obrigatória.

Todos os alunos frequentam com alguma assiduidade a Biblioteca sendo, alguns deles, leitores interessados. Também todos são capazes de usar, com alguma facilidade, as novas tecnologias de comunicação. Outra das características é o grande número de alunos envolvidos em actividades desportivas, tanto no contexto escolar, como fora dele, em associações e clubes.

A tipologia de actividades com que os alunos mais se identificam é, essencialmente, a realização de experiências, visitas de estudo, trabalhos desenvolvidos em grupo, simulações e jogos de papéis.

Os alunos têm vindo a desenvolver várias actividades no âmbito da formação para a cidadania, bem como participado e até implementado campanhas de solidariedade na comunidade. Todos têm demonstrado consideração, empatia e espírito de inter-ajuda, bem como curiosidade e envolvimento pelas questões levantadas e problemas discutidos e propostos, sendo, até, bastante participativos e empreendedores nas actividades propostas e/ou a que se dedicam.

Pode-se, assim, afirmar que se trata de adolescentes curiosos, interessados e preocupados com o meio que os envolve.

No Projecto Educativo de Turma foram definidas como necessidades dos alunos, a nível geral, as seguintes:

- Aprender a organizar os seus materiais de estudo;
- Utilizar recursos diversificados para o enriquecimento dos saberes;
- Diversificar as suas estratégias e métodos de estudo;
- Ser autónomos e responsáveis no cumprimento das diferentes tarefas;
- Expressar-se de forma clara, correcta e fluente na língua materna;
- Desenvolver as competências comunicativa e estratégica para expressar-se nas línguas estrangeiras;
- Valorizar o saber e o saber fazer;

- Contactar com diferentes culturas;
- Compreender e intervir nas diferentes manifestações culturais e sociais da sua comunidade;
- Aumentar/melhorar as suas expectativas em relação ao futuro, tanto a nível cultural como profissional.

Neste contexto, considera-se a temática de protecção ambiental um assunto que vai ao encontro dos interesses dos alunos, sendo pertinente, actual e motivador de atitudes positivas. Além disso, tanto ao nível do Currículo Nacional do 3º ciclo, como também ao nível do PEE há interesse no desenvolvimento de uma consciência ecológica crescente.

Objectivos

O objectivo principal da implementação das várias actividades é o de promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, enquanto cidadão activo, através de um modelo formativo, aberto, plural e universal que promova a construção de sentido e coerência face às atitudes e experiências desenvolvidas.

Os objectivos gerais deste projecto vão ao encontro da necessidade de:

- Vivenciar experiências educativas que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva;
- Compreender a importância da participação activa no processo de aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade de analisar, reflectir criticamente e decidir;
- Desenvolver a capacidade de agir e de interagir, de modo contextualizado;
- Desenvolver a capacidade de comunicar;
- Reconhecer que viver num ambiente saudável é um direito universal;
- Compreender que os direitos implicam deveres;
- Reconhecer que temos o dever de preservar o ambiente;
- Compreender que há decisões políticas e económicas que têm implicações ambientais e sociais;
- Valorizar a participação individual e colectiva na preservação do ambiente;
- Aplicar regras de preservação ambiental e de convivência social em vários contextos.

Desenho do plano de trabalho e de investigação

Questões Geradoras

As questões apresentadas neste projecto consubstanciam-se no Currículo Nacional do Ensino Básico, tendo sido seleccionadas, numa primeira fase, através de Ficha Diagnóstica realizada no âmbito da disciplina de Ciências Naturais. Fez-se um levantamento das questões de maior interesse para os alunos na abordagem do tema e, posteriormente, os docentes das áreas envolvidas acrescentaram novas questões que permitissem aos alunos adquirir os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais pretendidos para a aquisição das competências gerais e específicas dessas mesmas áreas.



Competências gerais a considerar

Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Áreas Curriculares envolvidas

Disciplinares:

- Inglês
- Francês
- Ciências Naturais
- Físico-Química
- Desenvolvimento Pessoal e Social

Não Disciplinares:

- Estudo Acompanhado
- Área de Projecto
- Formação Cívica

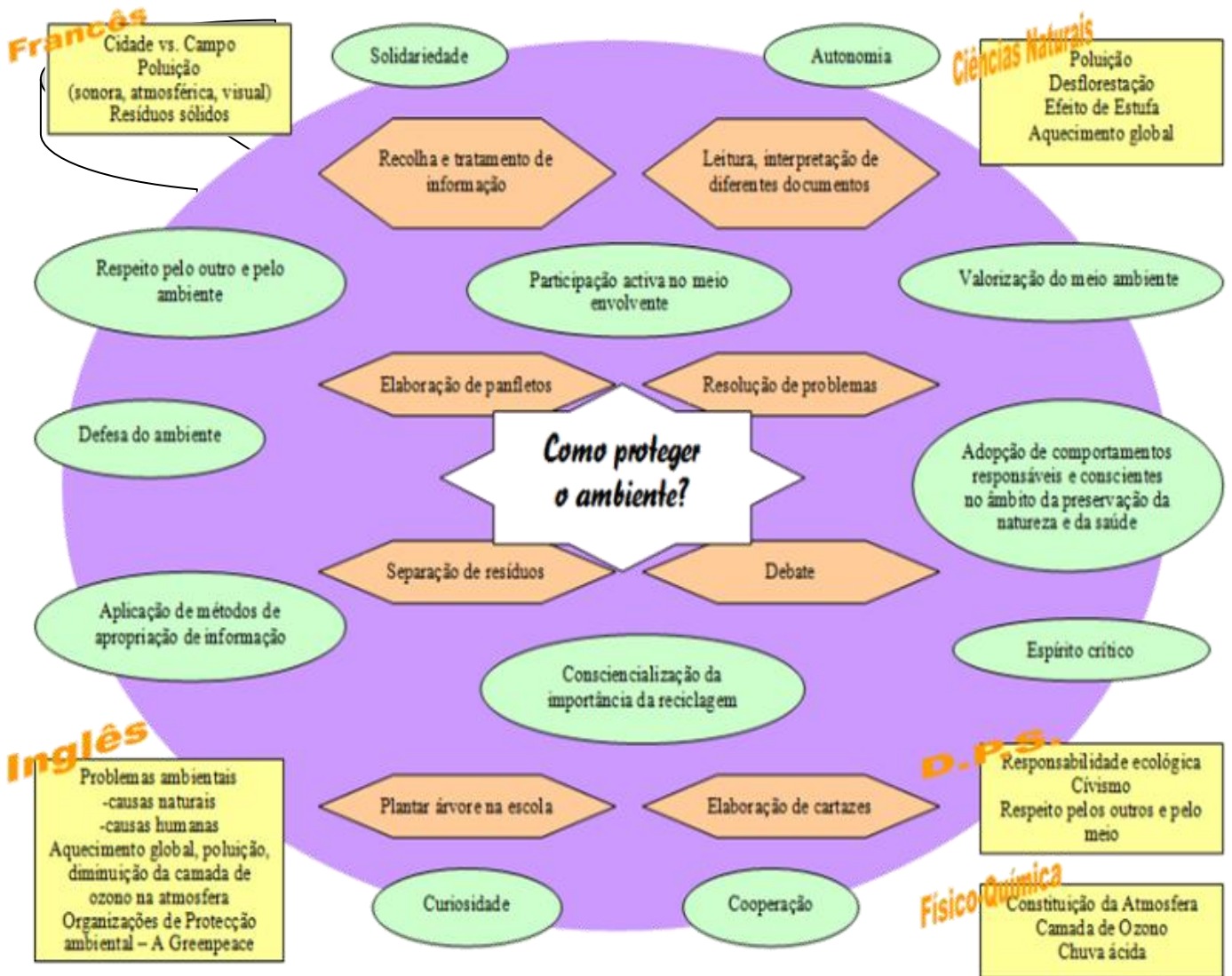
Competências específicas a considerar

<p>Inglês</p>	<p>Competência de comunicação</p> <p>COMPREENDER <i>OUVIR/VER textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno</i> <i>LER textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno</i></p> <p>INTERAGIR <i>OUVIR/FALAR em situações de comunicação diversificadas</i> <i>LER/ESCREVER em situações de comunicação diversificada</i></p> <p>PRODUZIR <i>FALAR/PRODUZIR textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação</i> <i>ESCREVER/PRODUZIR textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação</i></p> <p>SABER APRENDER Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural: – estabelecer relações de afinidade/contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras. – reconhecer índices contextuais que permitam a dedução de sentidos; – seleccionar, no reportório disponível, recursos que permitam produzir textos adequados às situações comunicativas; – explorar as oportunidades de relação interactiva, na sala de aula, para praticar a interacção verbal; – cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo; Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias: – identificar as finalidades das tarefas a executar; – planificar actividades; – seleccionar, de entre os auxiliares de aprendizagem, os mais adequados; – explorar as oportunidades de relação interactiva, na sala de aula, para praticar a interacção verbal; – cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo;</p>
<p>Francês</p>	<p>Compreender: - Identificar informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos e imagens - Adquirir competências lexicais e morfossintácticas - Compreender enunciados escritos e orais</p> <p>Produzir: - Utilizar correctamente a língua francesa na produção de enunciados escritos/orais - Integrar vocabulário explorado nos processos de comunicação</p> <p>Interagir: - Participar em conversas no contexto das actividades da aula. - Adequar comportamentos comunicativos</p> <p>Saber aprender: - Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural: - Gerir a tomada de palavra em situações de interacção verbal tendo em vista a eficácia da comunicação; - Identificar as finalidades das tarefas a executar;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar, de entre os auxiliares de aprendizagem dos existentes, dos mais adequados ao desenvolvimento de aprendizagens; - Organizar e utilizar materiais num processo de trabalho autónomo; - Cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo; - Contribuir para a criação, na sala de aula, de um clima de trabalho favorável: organização do espaço de forma funcional e dos materiais de trabalho; gestão, de forma equilibrada, dos ritmos de trabalho; garantir a qualidade estética do ambiente nos planos visual e sonoro, a segurança e a higiene do espaço e dos equipamentos.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre as implicações da ciência e da tecnologia na qualidade do ambiente. - Compreender como os poluentes afectam a qualidade da água, do ar e dos solos. - Compreender que as alterações ambientais geram problemas ambientais globais. - Consciencializar para a possibilidade dos problemas ambientais globais colocarem em risco a vida na Terra. - Reconher que a intervenção humana nos ecossistemas conduz à extinção de espécies.
Físico Química	<ul style="list-style-type: none"> - Reconher que as alterações climáticas se relacionam com a alteração da constituição atmosférica; - Discutir e consciencializar para os efeitos da acção humana na constituição da atmosfera; - Compreender os impactos dessa acção ao nível da qualidade do ambiente e da vida no nosso planeta; - Reconher formas de prevenção e protecção das consequências das alterações na atmosfera. - Consciencializar sobre o papel individual, local e universal na preservação do ambiente.
Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas; - Reconhecer valores relacionados com a protecção ambiental; - Expressar opiniões sobre atitudes e comportamentos em relação ao ambiente; - Auto e hetero avaliar atitudes e aprendizagens feitas no âmbito da temática; - Adoptar comportamentos que contribuam para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem; - Reconhecer a existência de comportamentos cívicos e não cívicos.

Mapa de Conteúdos

Os conteúdos deste projecto foram seleccionados a partir da análise de vários documentos, como o Currículo Nacional do Ensino Básico, o P.E.E, o P.C.E, o P.C.T, e os resultados da Avaliação Diagnóstica.



Legenda:

Conteúdos

Conceptuais

Atitudinais

Procedimentais

Áreas Curriculares não-disciplinares

Actividades

O quadro abaixo representa a planificação de actividades a desenvolver no âmbito da aplicação da actividade integradora. A partir desta referência todas as áreas envolvidas elaboraram o seu plano de actividades referentes à sua disciplina e/ou área curricular não disciplinar (anexos).

Problemas a investigar	Experiências de aprendizagem	Formas de Organização	Papel do Professor	Recursos	Tempo estimado	Formas de avaliação
Desastres ambientais (causas naturais/causas humanas) O aquecimento Global A poluição A protecção ambiental	Tempestade de ideias (brainstorming); Debate; Situação problema/dilema; Trabalho de pesquisa; Trabalho de projecto; Análise de textos, filmes, gráficos, mapas, diagramas, etc;	Trabalho individual/par/grupo;	Mediação Orientação Clarificação de conceitos Explicitação Mobilização	Quadro Digital Portefólio dos alunos Filmes Músicas Imagens Gráficos Diagramas	2ª metade de Abril e mês de Maio	Diagnóstica; Formativa (auto e hetero); Sumativa

Sequência temporal

A implementação do presente projecto, decorre durante a segunda metade do mês de Abril e o mês de Maio e numa sequência que visa uma articulação vertical e horizontal dos conteúdos abordados nas diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares intervenientes.

Em primeiro lugar, na disciplina de Ciências Naturais, os alunos tiveram a oportunidade de preencherem um inquérito sobre a temática a abordar, expressando os seus interesses, dúvidas e questões. Este foi o trabalho de base para a elaboração das actividades a propor.

No dia 22 de Abril, dia da Terra, (“Earth Day”), iniciou-se, na disciplina de Inglês, a dinamização de um conjunto de actividades no âmbito da sub-temática dos problemas ambientais e as suas causas (naturais e humanas) e consequências. Simultaneamente, na disciplina de Ciências Naturais foram abordados os conteúdos relativos à interferência do Homem na natureza;

Na disciplina de Físico Química desenvolveu-se a problemática do da diminuição da camada do ozono-causas/consequências e foram discutidas formas de contribuição individual/local/universal para a resolução do problema.

No âmbito da disciplina de Francês, os alunos abordaram conteúdos relativos aos tipos e fontes de poluição, distinção entre a cidade e o campo em termos de existência de poluição. Os alunos abordaram, ainda, a separação de resíduos sólidos e a identificação de locais onde a efectuar nas freguesias próximas.

Durante a segunda quinzena de Abril e no mês de Maio, todos os conteúdos abordados nas várias disciplinas foram tratados nas disciplinas de Inglês, recorrendo a vários instrumentos de interpretação (filmes, músicas, textos, imagens), bem como a instrumentos de tratamento e sistematização de informação.

Em Estudo Acompanhado os alunos foram responsabilizados pela pesquisa de informação relativa ao Protocolo de Quioto e consequente análise. Os alunos elaboram, também, um pequeno eco-ponto para a sua sala de aula.

Desenvolveu-se, em Área de Projecto, ao longo do período de aplicação da actividade integradora, um conjunto de trabalhos de grupo relacionados com a temática e recorrendo às tecnologias de informação, nomeadamente a elaboração de um cartaz sobre reciclagem, um folheto informativo sobre o aquecimento global, uma reportagem fotográfica sobre a poluição no espaço escolar, uma apresentação em Power Point sobre os vários tipos de poluição e dois trabalhos de composição gráfica (texto e imagem), sobre a temática, nas línguas inglesa e francesa.

No final do mês de Maio, em Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos fizeram uma abordagem reflexiva sobre os valores a defender relativamente à protecção ambiental e, em conjunto, com a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, elaboraram, no final da implementação da actividade integradora, um Relatório de Actividades.

Avaliação

Relativamente à avaliação, a actividade integradora privilegiou a avaliação diagnóstica e a formativa.

A avaliação diagnóstica foi iniciada com a aplicação do inquérito na disciplina de Ciências Naturais. Posteriormente, os docentes foram colocando questões que permitiram identificar as concepções sobre os assuntos a trabalhar.

A avaliação formativa, nas modalidades de auto e hetero avaliação, foi realizada aula a aula. A hetero avaliação consistiu na observação directa do desempenho dos alunos, bem como na mediação no próprio processo de auto-avaliação. A auto-avaliação consistiu numa auto-reflexão e comunicação das aprendizagens realizadas, em termos dos conceitos adquiridos, dos procedimentos mobilizados e das atitudes/comportamentos observados.

No final da implementação da actividade, foi pedido aos alunos que elaborassem um Relatório de Actividades em que tiveram a oportunidade de reflectir, avaliar e apresentar críticas/propostas sobre a mesma. Feito o balanço desses documentos, foi possível concluir que a adopção das estratégias para a concretização deste projecto foi bastante positiva. Verificou-se, assim, um grande interesse e empenho na consecução das várias actividades e uma participação muito positiva. Além disso, verificou-se que os alunos apreciaram a forma como as várias competências específicas das disciplinas intervenientes foram encadeadas no percurso educativo sobre a temática geral abordada, tendo permitido que o mesmo fosse evoluindo e crescendo de forma articulada e conduzindo à construção de vários saberes interligados na noção base de Protecção Ambiental.

No que concerne à avaliação do projecto pelos professores, a adequação ao contexto, a articulação vertical e horizontal, acompanhada pela auto-avaliação formativa, como auto-reflexão e comunicação dos diferentes tipos de conteúdos trabalhados aula a aula, tornaram os alunos muito mais conscientes das suas aprendizagens e do seu papel central nas mesmas. Esta consciência favorece os mecanismos de auto-regulação dos alunos, na medida em que podem identificar e ajustar as suas atitudes e procedimentos aos objectivos visados.

Por outro lado, o processo ensino-aprendizagem, mais centrado no aluno, promove uma identificação mais clara das dificuldades individuais de cada aluno. Neste caso, os professores podem, e devem, aplicar práticas de diferenciação pedagógica,

desenhando actividades com objectivos adequados aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Finalmente, a aplicação desta actividade integradora teve o mérito de centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, de incentivar o desenvolvimento dos processos de auto-aprendizagem colaborativa ao longo da vida e de contribuir para aumentar os níveis de motivação e de participação dos alunos, principalmente daqueles que revelavam mais dificuldades de aprendizagem.

Reflexão Crítica

A actividade integradora que se desenvolveu teve em conta, acima de tudo, o pressuposto de que a escola não deve servir, apenas, para a transmissão de conhecimentos, mas também para desenvolver nos alunos competências básicas que lhes permitam a resolução dos mais diversos problemas da vida em sociedade, sem que os mesmos esqueçam os valores subjacentes a todos os seus actos e atitudes.

Acreditando que, enquanto educadores, além de proporcionar actividades de enriquecimento a nível de conteúdos e de procedimentos, nas diferentes disciplinas, cabe-nos despertar, sensibilizar e incentivar nos nossos alunos valores como a tolerância, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, o espírito crítico, a participação activa, o respeito (por si próprio e pelos outros), a defesa do ambiente, e a promoção da saúde – valores transversais de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A implementação desta actividade integradora assumiu como base epistemológica de sustentação as abordagens social-construtivistas e ecológicas, cujas ideias-chave podemos resumir nos seguintes princípios:

O currículo, sendo referencial para a formação, é encarado como projecto aberto, flexível e integrado;

- A escola é vivenciada como espaço de formação e como organização que aprende com base na reflexão e avaliação participada e em interacção com o meio/comunidade;
- Os professores, sendo formadores, actuam como construtores críticos de currículo com base na investigação-acção-colaborativa;
- Os alunos, sendo pessoas e cidadãos, são tidos como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa.

Assim, a visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as várias áreas, já que o domínio das competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências específicas comuns às diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência essencial.

Anexos

PLANO DE ACTIVIDADES

Disciplina: Inglês

Docente:

Nível: IV (Intermediate)

Tópico: Ambiente

Conteúdos: Catástrofes Naturais e Protecção Ambiental

Frases Condicionais

Calendarização / Duração: de 22 de Abril a 22 de Maio



Problemas a investigar	Experiências de aprendizagem	Papel do professor	Organização	Recursos/Materiais	Avaliação
Identificar problemas do mundo; Identificar catástrofes ambientais; Relacionar catástrofes naturais com as suas causas e consequências; Identificar e definir problemas ambientais; Relacionar o aquecimento global com as suas causas e consequências; Aplicar frases condicionais para expressar consequências de atitudes que ameaçam o ambiente; Identificar soluções para a protecção ambiental;	Diálogo sobre a comemoração do Dia da Terra (22 de Abril), e leitura de pequeno texto alusivo.	Levantar questões. Mediar a discussão. Organizar trabalhos	Classe alargada	Portefólio dos alunos (Unidade temática: “World Concerns”)	Observação directa
	Rever e aprender vocabulário relacionado com problemas do mundo através de tempestade de ideias	Auxiliar os alunos a sistematizarem conceitos.	Classe alargada (alunos-professor) Registo		Quadro digital
	Preencher quadro com o vocabulário da actividade anterior classificando quanto a causas naturais e causas humanas		1º Individual 2º Classe alargada com recurso 3º Registo	Ficheiro Smart notebook: “World Concerns”	Auto-avaliação
	Fazer corresponder nomes de catástrofes naturais a imagens		Individual	Ficheiro de filme: (http://www.youtube.com/watch?v=3txajzXJc-4)	Grelha de observação de leitura
	Fazer corresponder e discutir catástrofes naturais e as suas possíveis causas e consequências.		1º Individual 2º Debate 3º Registo		Teste escrito
	Leitura e discussão de um conjunto de textos subordinados ao tema: “Natural disasters - When the nature goes nuts...”;		Classe alargada		

Expressar opinião sobre atitudes correctas e soluções para a protecção ambiental.	<u>Trabalho de Casa:</u> Descobrir vocabulário relacionando com o tema “Ambiente” numa sopa de letras.		Trabalho individual (trabalho de casa)	Dicionário	
	Visionamento de um excerto do filme “The Day After Tomorrow”, realizado por Roland Emmerich;		Classe alargada	Ficheiro de música “What a Wonderful World”, de Louis Armstrong	
	Leitura de texto sobre o filme: “The Day After Tomorrow”;				
	Discussão dos temas focados no filme (mudanças climáticas, catástrofes naturais, ameaças ambientais e algumas das consequências dos comportamentos incorrectos da humanidade em relação ao ambiente)		Debate		
	<u>Trabalho de Casa:</u> Descobrir vocabulário numa sopa de letras sobre vocabulário relacionado com o filme visionado.e a temática dos problemas ambientais.		Trabalho de casa (individual)		
	Construção de frases condicionais sobre as consequências do comportamento humano em relação ao ambiente.		Trabalho individual		
	Trabalho de pares: perguntar e responder a questões sobre desastres naturais		Trabalho de pares com recurso ao registo		
	Escrever texto curto sobre as conclusões do trabalho de grupo.				
	Ler diálogo entre duas pessoas que falam sobre problemas mundiais.		Classe alargada		
	Procurar definições para algumas palavras		Trabalho individual		

	relacionadas com ameaças ambientais.			
	Fazer correspondência entre palavras e imagens.		Trabalho individual	
	<u>Trabalho de Casa:</u> Completar frases com palavras relacionadas com problemas do mundo		Trabalho de casa (individual)	
	Preencher texto com espaços em branco com vocabulário relacionado com a temática da protecção ambiental.		Trabalho individual	
	Ler e interpretar o texto: “Save the World!”: -responder a questões; -encontrar sinónimos; -completar frases.		Individual Registo	
	Trabalho de grupo: Elaborar lista de coisas que as pessoas podem fazer para proteger o mundo, usando o texto: “How can we help the environment?” como orientação Construir questões relacionadas com o tema Fazer um inquérito aos colegas de turma		Trabalho de grupo (4 de 4 alunos)	
	Apresentar à turma os resultados do inquérito e conclusões do grupo			
	Ouvir a canção “What a Wonderful World”, de Louis Armstrong e preencher espaços em branco na letra da canção		Classe alargada	

DISCIPLINA: FÍSICO-QUÍMICA				DOCENTE:		
problemas a investigar	experiências de aprendizagem	formas de organização	papel do professor	recursos	tempo estimado	formas de avaliação
<p>C. Físico-Químicas</p> <p>Qual a influência da acção humana na destruição da camada do ozono?</p> <p>- Como é constituída a atmosfera?</p> <p>- Quais as alterações na composição da atmosfera e quais as suas causas?</p> <p>- O que é a camada do ozono?</p> <p>- Quais as funções da camada do ozono?</p> <p>- Quais as substâncias usados no nosso dia-a-dia que reduzem a concentração de ozono da camada do ozono?</p> <p>Quais as consequências dessa</p>	<p>Levantamento das concepções prévias dos alunos;</p> <p>Debate sobre a contribuição humana para a diminuição da qualidade do ambiente e suas consequências;</p> <p>Análise de imagens, esquemas e gráficos demonstrativos da evolução da composição da atmosfera ao longo dos anos;</p> <p>Explicação do conceito de molécula, particularizando a molécula de ozono e sua constituição;</p> <p>Construção do conceito camada de ozono e desconstrução da ideia da existência de um buraco na mesma camada.</p> <p>Analisar o processo químico de destruição das moléculas de ozono na estratosfera.</p> <p>Análise de imagens, esquemas e gráficos demonstrativos da evolução da espessura da camada de ozono ao longo dos anos;</p> <p>Debate sobre a importância da utilização de protector solar no Verão;</p> <p>Levantamento das</p>	<p>Grande grupo (turnos)</p>	<p>- Mediador de debates;</p> <p>- Promotor de actividades que auxiliem os alunos na percepção e assimilação dos conceitos químicos;</p> <p>-Orientador;</p> <p>-Sistematizador.</p>	<p>- Quadro digital;</p> <p>- Esquemas, imagens e gráficos;</p>	<p>90 min</p>	<p>- Observação directa;</p>

<p>destruição?</p> <p>Como podemos contribuir para a resolução do problema?</p>	<p>ideias dos alunos sobre a temática;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Leitura e interpretação de um texto sobre a camada de ozono e consequências da sua destruição; ✚ Sistematização das consequências da destruição da camada de ozono e das precauções a ter aquando da exposição ao sol; ✚ Discussão e conclusão sobre o contributo individual e da sociedade para a resolução do problema do “buraco” do ozono; ✚ Análise de um texto resumo sobre o Protocolo de Montreal. ✚ Reflectir sobre o impacto da acção humana na saúde e qualidade do ambiente e na responsabilidade de cada um para com os outros e o planeta. 	<p>Grande grupo (turnos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador de debates; - Promotor de actividades que auxiliem os alunos na percepção e assimilação dos conceitos químicos; -Orientador; -Sistematizador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro digital; - Ficha de leitura sobre a camada do ozono; - Ficha de exploração com gráficos e tabelas sobre a temática. 	<p>90 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; (participação, interesse, cooperação, responsabilidade) - Ficha sumativa; - Auto e hetero-avaliação.
---	---	----------------------------------	---	--	---------------	---

Escola Básica Integrada dos Biscoitos

Francês 8º ano

Planificação de Unidade

Docente:

Problemas a investigar	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Modo de organização	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>O que é a poluição?</p> <p>Quais os tipos de poluição mais frequentes?</p> <p>Quais as fontes de poluição mais comuns?</p> <p>Qual a minha posição perante a poluição?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Poluição ● Tipos de poluição: <ul style="list-style-type: none"> -poluição atmosférica -poluição sonora -poluição visual -poluição da água -poluição dos solos ● Interesse ● Comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> ● Visualização de filme com imagens de poluição ● Debate ● Sistematização de ideias/conceitos no caderno diário: <ul style="list-style-type: none"> -definição de poluição -vocabulário relacionado com poluição ● Diálogo com os alunos sobre interesse e comportamento. 	<p>Trabalho realizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -em grupo grande -individualmente -em grupo grande <p>Papel do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizador Moderador Orientador 	<p>Quadro digital</p> <p>Projector de vídeo</p> <p>Caderno diário</p> <p>Fotocópias, tesoura e cola</p>	45 minutos	<p>Diagnóstica</p> <p>(aprendizagens efectuadas em outras disciplinas sobre tipos de poluição)</p> <p>Formativa:</p> <p>(comportamento durante a aula: interesse, empenho)</p>
<p>Que atitude devo adoptar perante a poluição e a protecção ambiental?</p> <p>O que é que pode poluir o meio ambiente?</p> <p>Onde posso viver com melhores condições?</p> <p>Quais as principais fontes de poluição na cidade e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Atitudes responsáveis ● Cooperação entre pares ● Elementos poluentes ● Distinção entre a cidade e o campo: <ul style="list-style-type: none"> -qualidade de vida -problemas ambientais -ofertas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo sobre atitudes a assumir em relação às aulas e em relação à protecção ambiental ● Resolução de um inquérito ● Audição e leitura de textos ● Interpretação de textos (resolução de um questionário) 	<p>Trabalho realizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -em grande grupo -individualmente -par/individualmente 	<p>Quadro digital</p> <p>Projector de vídeo</p> <p>Caderno diário</p> <p>Fotocópias</p>	45 minutos	<p>Formativa:</p> <p>(comportamento durante a aula: interesse, empenho, responsabilidade, cooperação; aquisição de vocabulário)</p>

<p>no campo? Que lixo nós produzimos em nossas casas? Como e onde fazer a recolha de resíduos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lixos domésticos • Comportamentos cívicos e ecológicos • Separação de resíduos • Reciclagem: reduzir, reutilizar, reciclar • Ecopontos: -constituição -localização 	<ul style="list-style-type: none"> • Sopa de letras para aquisição/consolidação de vocabulário • Leitura e interpretação de textos informativos • Descrição e análise de imagens • Localização de ecopontos nas freguesias das Quatro Ribeiras, Biscoitos, Altares e Raminho • TPC: investigar sobre campanhas de reciclagem na ilha da Terceira 	<p>Papel do professor: Organizador Orientador Levantar questões</p> <p>Trabalho realizado: -individualmente e corrigido em grupo grande -em par/ individualmente</p> <p>-em grande grupo</p> <p>Papel do professor: Organizador Orientador Sistematizador</p>	<p>Quadro digital Projector de vídeo Caderno diário Fotocópias</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Formativa: (comportamento durante a aula: interesse, empenho, responsabilidade, cooperação; aquisição de novo conteúdo gramatical)</p>
<p>É feita a reciclagem na minha ilha? Expressão de necessidade “il faut”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campanhas de reciclagem existentes na ilha • Actos responsáveis de reciclagem • Expressão de necessidade/obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção de trabalho de casa • Leitura e interpretação de textos informativos sobre a separação de resíduos • Resolução e correção de uma ficha de trabalho sobre a expressão da necessidade/obrigação 	<p>Trabalho realizado: -individualmente -individualmente</p> <p>-resolução individual e correção em grupo grande</p> <p>Papel do professor: Organizador Orientador Sistematizador</p>	<p>Quadro digital Projector de vídeo Caderno diário Fotocópias</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Formativa: (comportamento durante a aula: interesse, empenho, responsabilidade, cooperação;)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo à unidade • Expressão de necessidade/obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de uma ficha de trabalho para avaliação sumativa 	Trabalho realizado: -individualmente Papel do professor: Organizador	Fotocópias	25 minutos	Sumativa
--	--	--	--	------------	------------	----------

CIÊNCIAS NATURAIS 8ºANO

PROTECÇÃO AMBIENTAL

DOCENTE:

PROBLEMAS A INVESTIGAR	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	MODOS DE ORGANIZAÇÃO	PAPEL DO PROFESSOR	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Quais são as causas de perturbação dos ecossistemas?</p> <p>O que são catástrofes?</p> <p>Que consequências têm as catástrofes?</p> <p>Quais são as catástrofes naturais?</p> <p>Quais são as catástrofes provocadas pelo Homem?</p>	<p>Tempestade de ideias.</p> <p>Análise de figuras seguida de discussão.</p> <p>Elaboração de um mapa de conceitos.</p>	<p>Trabalho em grande grupo (turma)</p>	<p>Levantar questões.</p> <p>Mediar a discussão.</p> <p>Auxiliar os alunos a sistematizarem conceitos.</p>	<p>Quadro digital</p>	<p>Autoavaliação e hetero-avaliação formativa: participação e respeito pelos outros.</p>	<p>90 Minutos</p>
<p>Qual a influência da sociedade tecnológica nos ecossistemas?</p> <p><u>Como é que fazemos tanta poluição?</u></p> <p>Quais são as principais fontes de poluição?</p> <p>O que é a poluição?</p> <p><u>Que tipos de poluição existem?</u></p> <p>O que são poluentes?</p> <p>Quais são os principais poluentes do ar, da água e do solo?</p>	<p>Tempestade de ideias.</p> <p>Análise de figuras, textos e tabelas.</p>	<p>Trabalho em grande grupo (turma).</p> <p>Trabalho em par.</p>	<p>Levantar questões.</p> <p>Mediar a discussão.</p> <p>Auxiliar os alunos a interpretarem textos, figuras e tabelas e a registarem as aprendizagens.</p>	<p>Quadro Digital.</p> <p>Ficha de trabalho nº6.</p>	<p>Autoavaliação e hetero-avaliação formativa: participação, cooperação, autonomia e respeito pelos outros.</p> <p>Registo das aprendizagens efectuadas pelos alunos.</p>	<p>90 Minutos</p>
<p><u>Como se produzem os gases poluentes?</u></p> <p>Quais são as consequências da poluição do ar?</p> <p><u>O que é o efeito de estufa?</u></p> <p><u>Quais são as causas e as consequências do aquecimento global?</u></p> <p><u>O que fazer para reduzir o aquecimento global?</u></p>	<p>Análise de textos/notícias, figuras e gráficos.</p> <p>Realização de uma pequena experiência: “Simulação do Efeito de Estufa”.</p>	<p>Trabalho em grupo (3 a 4 alunos)</p>	<p>Orientar a organização dos grupos.</p> <p>Auxiliar os grupos a tratarem a informação e a aplicarem métodos de divulgação de resultados</p>	<p>Quadro Digital.</p> <p>Protocolo Experimental</p> <p>Ficha de Trabalho nº 6</p>	<p>Autoavaliação e hetero-avaliação formativa: participação, cooperação, autonomia e respeito pelos outros e pelas normas do trabalho laboratorial.</p> <p>Relatório da actividade</p>	<p>90 Minutos</p>

					experimental. Registo das aprendizagens realizadas.	
<p>Quais são as consequências da poluição do solo?</p> <p><u>O que podemos fazer para reduzir a poluição dos solos?</u></p> <p>Quais são as consequências da poluição da água?</p> <p>O que são marés negras?</p> <p><u>O que podemos fazer para reduzir a poluição da água?</u></p>	<p>Análise de notícias/textos, figuras, gráficos e tabelas.</p> <p>Jogo de papéis.</p>	<p>Trabalho em pequeno grupo, seguido de trabalho em grupo turma.</p>	<p>Auxiliar os grupos a tratarem a informação e a aplicarem métodos de divulgação de resultados</p> <p>Organizar e orientar a actividade de jogo de papéis</p>	<p>Quadro Digital</p> <p>Ficha de trabalho nº 6.</p>	<p>Autoavaliação e hetero-avaliação formativa: participação, cooperação, autonomia, criatividade, espírito crítico, respeito pelos outros e pelo ambiente.</p> <p>Registo das aprendizagens realizadas</p>	<p>90</p> <p>Minutos</p>
<p><u>O que é a desflorestação?</u></p> <p><u>Quais são as causas e as consequências da desflorestação?</u></p> <p><u>O que podemos fazer para evitar a desflorestação?</u></p> <p>Quais são os problemas ambientais globais que põem em risco a Vida na Terra?</p>	<p>Tempestade de ideias</p> <p>Interpretação de imagens.</p> <p>Investigação de medidas de combate à desflorestação.</p> <p>Análise dos registos de aprendizagem efectuados e elaboração de um mapa de conceitos</p>	<p>Trabalho em grupo turma.</p> <p>Trabalho de investigação individual.</p> <p>Elaboração de mapa de conceitos em par.</p>	<p>Levantar questões.</p> <p>Mediar a discussão.</p> <p>Orientar a investigação.</p> <p>Auxiliar os alunos a sistematizarem conceitos</p>	<p>Quadro Digital</p> <p>Internet</p> <p>Biblioteca escolar.</p>	<p>Autoavaliação e hetero-avaliação formativa: participação, cooperação, autonomia, responsabilidade, curiosidade, respeito pelos outros.</p> <p>Mapa de conceitos.</p>	<p>90</p> <p>Minutos</p>

ÁREAS CURRICULARES NÃO-DISCIPLINARES

Problemas a investigar	Experiências de Aprendizagem	Formas de Organização	Papel do Professor	Recursos	Tempo estimado	Formas de avaliação
Área de Projecto: Medidas de protecção ambiental Aquecimento Global Poluição Reciclagem	Recolha e tratamento de informação Elaboração de inquérito, panfleto, cartaz, apresentação em Powerpoint, composições gráficas em Word e Publisher	Trabalho de pares e de pequeno grupo	Orientação e mediação	Internet Cartolinas, Computadores. Colas, Tesouras Biblioteca escolar, fotocópias	2 aulas de 90 minutos	Avaliação dos produtos finais.
Estudo Acompanhado: Instituições e medidas internacionais que visam a protecção ambiental (Protocolos de Quioto e Montreal) Separação de resíduos	Análise e tratamento da informação Produção de um ecoponto na sala de aula	Trabalho de grupo	Orientação, mediação e sistematização	Fotocópias dos Protocolos Quadro digital Caixas de papelão Cola Tesoura, Marcadores Tintas	6 aulas de 45 minutos	Observação directa Auto-avaliação
Formação Cívica: Ambiente saudável como direito universal; Consciencialização da responsabilidade individual e colectiva na preservação do ambiente	Debate Reflexão Discussão	Grande grupo	Orientação e mediação	Quadro digital, Imagens	2 aulas de 45 minutos	Observação directa Auto-avaliação

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Actualmente verificamos que na sociedade há uma divulgação, aceitação e fomento de actividades violentas, quer pelos órgãos de comunicação social (televisão, Internet), quer pelos jogos de computador e *Playstation* ao dispor da população. Acresce a isto a pouca divulgação pelos meios de comunicação social de exemplos positivos e de programas que cultivem os valores considerados como fundamentais da Humanidade.

Escolhemos este tema porque constatamos que ao longo dos últimos anos lectivos têm surgido com maior frequência casos de violência verbal e física entre os alunos. Os alunos transportam para a escola os seus problemas sociais, as suas dificuldades de integração, bem como os seus problemas familiares.

A nossa Escola está integrada no meio rural, o nível de escolarização dos pais dos nossos alunos, de um modo geral, é baixo, o que se traduz num fraco envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e na desvalorização do papel da escola, relativamente ao futuro dos mesmos. Os alunos também se encontraram numa fase de crescimento e numa fase de adolescência que abala com a construção da identidade e traz por acréscimo alguma baixa estima, algum desânimo, alguma dificuldade em dialogar e interagir com os seus pares.

Verificamos que cada vez mais os alunos em situações de conflito raramente enveredam pelo caminho do diálogo para tentar resolvê-los partindo imediatamente para a violência.

No ano lectivo anterior, verificou-se um caso de violência psicológica de uma aluna da turma em relação a uma colega. Esporadicamente surgem alguns focos de tensão na turma que se manifestam, entre outras formas, na utilização de linguagem inadequada, sobretudo em alguns elementos desta.

Apesar de nesta turma os casos de violência não serem muito frequentes nem de grande gravidade, a abordagem deste tema terá como principal objectivo é prevenir a violência e reflectir com os alunos sobre os problemas que esta despoleta na sociedade actual.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é constituída por vinte e dois alunos, dos quais treze são raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete.

A destacar, a existência de três alunos com necessidades educativas especiais, aos quais lhes foi aplicado o Plano Educativo Individual.

Em relação às condições económicas dos seus agregados familiares, considera-se pertencente, na sua maioria, a um estrato económico baixo. A maioria dos pais trabalha em actividades do sector primário. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, a sua maioria é inferior ao sexto ano de escolaridade.

ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA RELATIVAMENTE AO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Ao longo de todo o Projecto Curricular de Turma e do Projecto Educativo de Escola verifica-se a preocupação da formação integral dos nossos alunos, “a formação de cidadãos livres, conscientes dos seus direitos e deveres e intervenientes na sociedade em que se inserem” (princípios orientadores do PEE). Desta forma concluímos que, de forma implícita a temática da violência escolar se enquadrar quer no PCT quer no PEE. Como exemplos desta preocupação, citam-se alguns excertos dos referidos documentos. Assim, pensamos que a escola se torna bastante pertinente, na medida em que para além de promover a discussão e reflexão de temas sociais actuais, possibilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem integrado, que articula os princípios de projecto educativo de escola e do projecto curricular de turma, estando, deste modo, a ir ao encontro de uma das finalidades da LBSE.

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

➤ Objectivos:

“- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva (FC, EMRC e DPS)

- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (FC e DPS)

- Desenvolver nos alunos regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes e civicamente responsáveis (FC e EMRC)

- Desenvolver a auto-estima dos alunos (EA)”

➤ Competências a privilegiar na turma:

“- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

- Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.”

➤ Algumas das articulações curriculares:

“- Deveres, normas e leis (EMRC e FC)

- Relações Interpessoais (Todas as Disciplinas)

- Problemas na adolescência (Ing e FC)

- Discriminação; racismo; direitos humanos; valores morais; violência; preconceito (Ing, Hist, DPS, LP, Geo e FC)”

PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Um dos princípios orientadores do PEE: Educar para a Cidadania

“A formação do ser humano não pode centrar-se apenas no desenvolvimento das capacidades pessoais. A educação deverá ter em conta a vida em comum numa comunidade, onde todos interagem dentro de um espaço de liberdade, respeitando os interesses legítimos dos seus parceiros e exigindo o respeito da sua personalidade. A Escola tem um papel fundamental na socialização, na defesa dos princípios democráticos e princípios de organização social assim como na preservação das tradições e cultura popular.”

“Valores Propostos para uma Relação Educativa de Qualidade

Valores Pessoais

- Tomada de consciência de si próprio, como pessoa única, com direitos e deveres.
- Desenvolvimento harmonioso de várias capacidades e aptidões: querer, optar, participar, criar, respeitar, colaborar, comunicar, partilhar, ser livre e responsável.
- Desenvolvimento da capacidade de gerir e resolver situações problemáticas.
- Desenvolvimento da habilidade de saber lidar com as perdas e frustrações.

Valores sociais

- Valorização da diversidade das pessoas e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.
- Incentivo à comunicação, à escuta, ao diálogo, ao intercâmbio.
- Promoção na comunidade de valores como solidariedade, justiça, tolerância e cooperação.

Valores Culturais e Cognitivos

- Promoção de valores específicos veiculados pelos conteúdos e metodologias do currículo escolar.
- Promoção dos valores globais que constituem o património cultural da Humanidade.
- Formação de cidadãos críticos e intervenientes. “ (com supressões)

“Objectivos gerais de âmbito pedagógico

Diversificar os instrumentos de avaliação, reforçando o valor das atitudes e dos comportamentos na sala de aula.”

“Formação do pessoal docente e não docente – de Âmbito Relacional

No Âmbito das Relações de Convivência na Escola

- Definir regras de comportamento e medidas educativas disciplinares para orientar o espaço comum.
- Motivar os alunos para o cumprimento das regras de comportamento ditadas pela instituição.

No Âmbito das Atitudes Pessoais no interior da Escola

- Expressar autoridade sem agressividade.” (Com adaptações)

COMPETÊNCIAS E OBJECTIVOS A DESENVOLVER

Competências Gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;
- Mobilizar os saberes escolares para se posicionar, de forma crítica e participativa, no contexto cívico.

Competências Específicas:

- Responsabilidade cívica e participação activa na própria escola;
- Espírito crítico na análise de um filme/ texto;
- Capacidade de argumentação;
- Capacidade emotiva e moral;
- Capacidade de reflexão;
- Ser capaz de respeitar as diferenças dos outros;
- Capacidade de resolver os problemas;
- Formação de jovens para uma cidadania activa;
- A predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para os representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas tecnologias;
- A tendência para dar resposta a problemas com base na análise de dados recolhidos e de experiências planeadas para o efeito;
- O sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada;
- Expressar oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados;
- Identificar e reflectir sobre as causas e consequências dos movimentos migratórios.

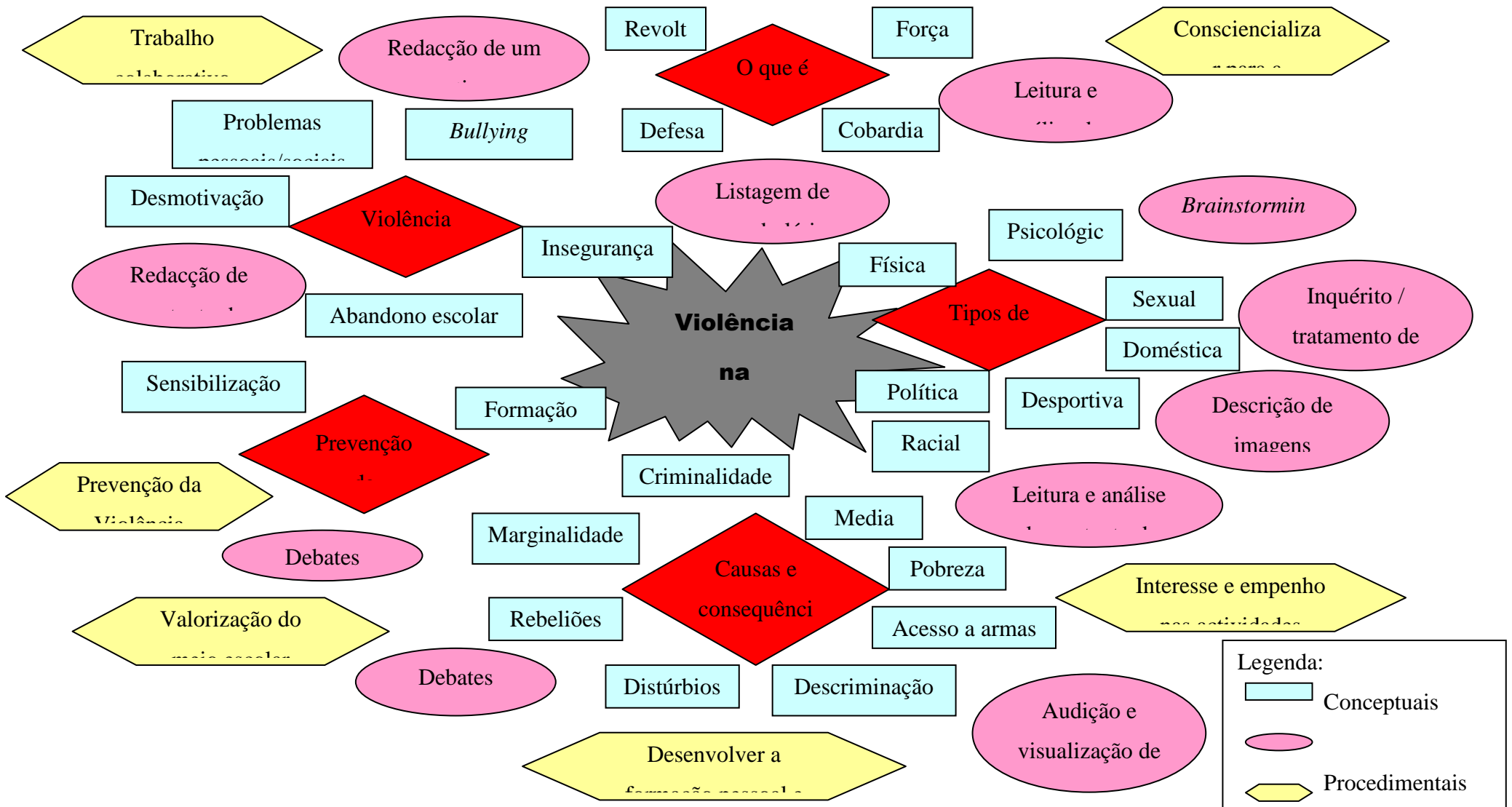
Objectivos:

- Definir Violência;
- Identificar diferentes tipos de Violência;
- Reconhecer o *fairplay* como forma de prevenção da Violência;
- Descrever as causas e consequências da Violência;
- Revelar hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias;
- Definir regras para o bom funcionamento da turma e assumir o seu cumprimento;
- Proporcionar o debate sobre a realidade da escola, ajudando a interiorizar os princípios de uma convivência que se pretende pacificadora;
 - Evidenciar atitudes pessoais que permitam, perante situações de conflito manifestando coerência entre o sentir e o agir.

Conteúdos:

- **Conceptuais:** Violência física; Violência psicológica; Violência Sexual; Violência doméstica; Violência racial; Violência escolar; *Bullying*; *Hooliganism*; Exclusão social; Textos de opinião; Textos jornalísticos; Estatística.
- **Procedimentais:** Debates; dilemas; elaboração de diferentes tipos de texto; leitura de artigos de opinião; visualização de um filme documentário; inquérito; análise de um cartaz/imagens/*cartoons*; redacção de um jornal de turma;
- **Atitudinais:** Saber estar com os outros; respeito por si próprio para respeitar o outro; *fairplay*; valorização do meio escolar; consciencialização da Violência; prevenção de actos de Violência; valores (tolerância; liberdade; justiça; solidariedade; cooperação).

MAPA DE CONTEÚDOS da ACTIVIDADE INTEGRADORA



PLANIFICAÇÃO

Problemas a investigar	Experiências de aprendizagem	Formas de organização	Papel do Professor	Recursos	Tempo estimado	Formas de avaliação
1ª Semana de Maio						
<p>- O que é a violência?</p> <p>- Tipos de Violência;</p> <p>- Tu e a Violência!</p>	<p>F.C.</p> <p>-Leitura de um texto informativo sobre o que é a Violência;</p> <p>-Identificação de diferentes tipos de Violência através de imagens / <i>cartoons</i>.</p>	<p>-Trabalho individual</p> <p>-<i>Brainstorming</i> (turma)</p>	Moderador	<p>-Texto informativo; <i>smartboard</i>; dicionário.</p> <p>-Imagens.</p>	1 aula (45m)	-Registo da participação na aula; espírito crítico; interesse.
	<p>Matemática</p> <p>-Preenchimento de um inquérito;</p> <p>-Tratamento de dados.</p>	-Trabalho individual	Corrector	-Inquérito.	1 aula (45m)	-Empenho na resolução da actividade.
	<p>D.P.S.</p> <p>-Análise dos resultados obtidos no inquérito.</p> <p>-Leitura de dilemas sobre a Violência Escolar.</p>	-Debate	Moderador	-Estatística do inquérito; dilemas; <i>smartboard</i> .	1 aula (45m)	-Interacção verbal; espírito crítico.
	<p>Inglês</p> <p>-Visualização do filme documentário “Bowling for Columbine”, de Michael Moore;</p> <p>-Debate sobre a Violência nas Artes (TV, cinema...) integrado na unidade em leccionação – “Cinema”.</p>	<p>-Trabalho de pares (preenchimento de um guião de visionamento); comentário ao filme;</p> <p>-Debate.</p>	Corrector / Moderador	-DVD; computador; <i>smartboard</i>	1 aula (45m)	-Correcção do guião; espírito crítico.
			Moderador			-Capacidade de diálogo; aceitação de ideias divergentes.

Problemas a investigar	Experiências de aprendizagem	Formas de organização	Papel do Professor	Recursos	Tempo estimado	Formas de avaliação
2ª Semana de Maio						
<p>- Causas e consequências da Violência;</p> <p>- Como prevenir a Violência?</p> <p>- A Violência Escolar.</p>	<p>F.C.</p> <p>-Leitura de um texto de opinião e de um artigo sobre causas da Violência;</p> <p>-Identificação de consequências da Violência.</p>	<p>-Trabalho individual</p> <p>-<i>Brainstorming</i></p>	Moderador	-Texto de opinião; artigo; <i>smartboard</i> .	1 aula (45m)	-Registo da participação na aula; espírito crítico; interesse.
	<p>-Debate sobre formas de prevenção da Violência.</p> <p>Geografia</p> <p>-Tempestade de ideias e debate sobre as causas da Violência (inserido no conteúdo “Consequências das Migrações”).</p>	<p>-Debate</p> <p>-<i>Brainstorming/ Debate</i></p>	Moderador	-Imagens projectáveis; <i>smartboard</i> .	1 aula (45m)	-Atenção e empenho na aula; organização de informação.
	<p>Língua Portuguesa</p> <p>-Redacção de um texto de opinião sobre a Violência em ambiente escolar.</p>	<p>-Trabalho individual</p>	Orientador	-Caderno diário.	1 aula (45m)	-Espírito crítico; organização de ideias; correcção gramatical; aplicação de vocabulário chave.
	<p>A.P.</p> <p>- Publicação da opinião dos alunos para o jornal de turma - “Bisc8avo”.</p>	<p>-Trabalho de grupo</p>	Orientador/Corrector	-Computador; impressora; papel.	2 aulas (90m)	-Poder se síntese; organização de ideias; empenho.

METODOLOGIAS

A actividade foi realizada através de um projecto curricular integrado interdisciplinar, recorrendo a uma articulação horizontal, utilizando metodologias centradas no aluno, desempenhando o professor, essencialmente, o papel de moderador.

A metodologia de trabalho apoiou-se numa dimensão construtivista da educação, na medida em que se partiu dos interesses e das concepções dos alunos para desenvolver competências e atitudes no domínio da resolução de problemas e de conflitos, do desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico.

AVALIAÇÃO

Os alunos aderiram com entusiasmo às actividades desenvolvidas no projecto, participando de forma activa. Manifestaram verbalmente o seu agrado relativamente a esta e outras articulações realizadas ao longo do ano lectivo. Com as actividades desenvolvidas pensamos ter atingido plenamente as seguintes competência, inicialmente previstas:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Mobilizar os saberes escolares para se posicionar, de forma crítica e participativa, no contexto cívico;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Todas as competências específicas e objectivos das áreas curriculares envolvidas foram atingidas com sucesso.

ANEXO

MATERIAIS UTILIZADOS E CONCLUSÕES A QUE OS ALUNOS CHEGARAM

Lê atentamente o texto que se segue.

Mas, afinal, o que é ser agressivo?

O Homem começou a sua caminhada rumo à civilização atento ao mínimo ruído vindo da floresta; o menor som poderia significar um perigo de morte ou apenas o almoço que se mexia sorrateiramente entre os arbustos.

Para sobreviver, este homem primitivo aguçou os seus sentidos para vencer os desafios da natureza e todos os dias "saía para matar um leão", lutava para abater a sua presa a fim de que o grupo se pudesse alimentar.

A vida era sistematicamente colocada em jogo, o instante seguinte poderia representar a morte.

Viver era extremamente perigoso.

Os anos passaram- se e o Homem agora já não necessita de pescar ou caçar para sobreviver, pois os supermercados modernos substituíram a selva repleta de perigos por corredores impecavelmente limpos e abarrotados de enlatados, comida congelada e filezinhos de frango, boi e mussarela de búfalo.

Tudo isto hermeticamente fechado, devidamente empacotado, sem os terrores da selva.... sem riscos.

Renê Pereira Melo Vasconcellos

<http://www.ofarol.inf.br/comportamento/agresi.htm>

REFLEXÃO

O Homem de hoje será mais ou menos violento que o Homem primitivo?

Porquê?

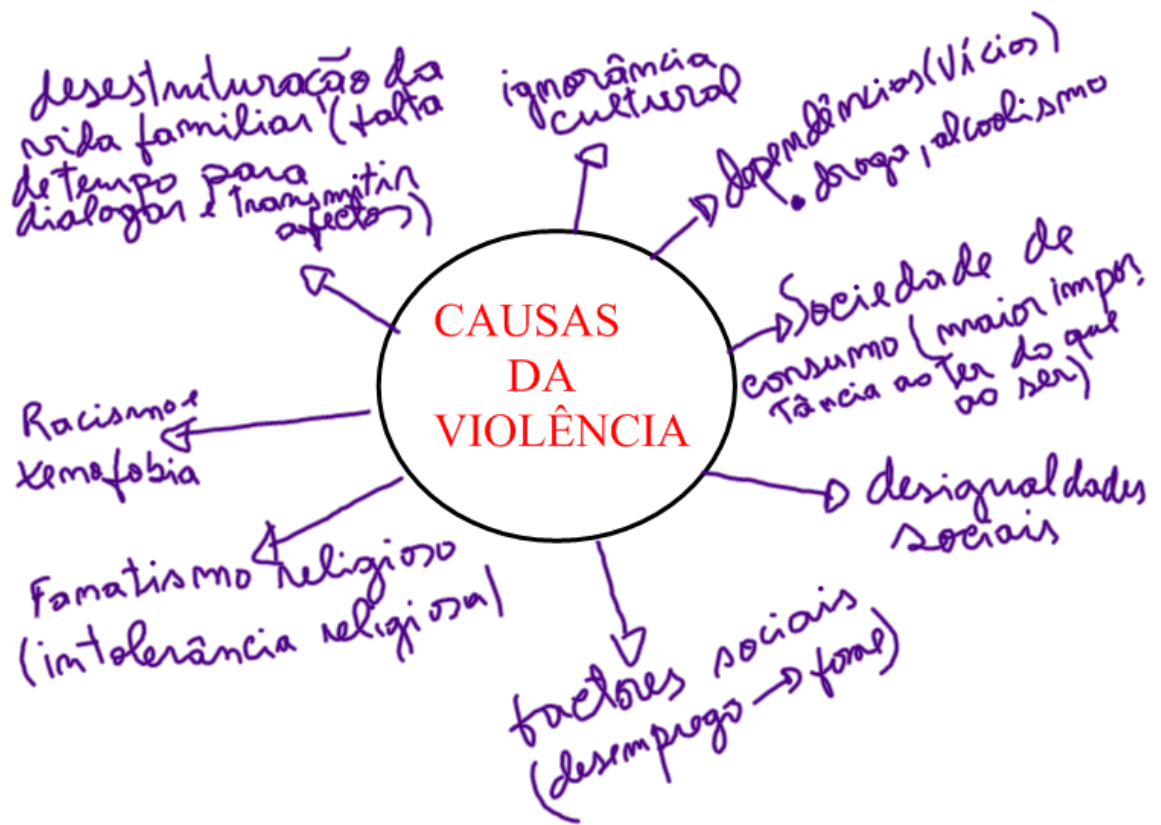
As causas actuais da violência serão as mesmas das existentes no tempo do Homem primitivo?

Será que a nossa sociedade pode ser comparada a uma selva?

Será que o Homem actual ainda sente a sua vida ameaçada?

De que forma reage a essa ameaça?

Será a violência a resposta adequada para responder a essas ameaças?





SE PROCURAS EM VÃO SER FELIZ

Se procuras, em vão, ser feliz,
 Ouve o que diz esta canção:
 Se deveras tu queres ser feliz
 Hás-de servir teu irmão.

Todo o homem é um jardim,
 Onde se pode colher uma flor.
 Todo o homem é nosso irmão.
 E se deve tratar com amor.

Tudo te sorrirá, se tu sorrir;
 Tudo te cantará, se tu cantares;
 Tudo, tudo, tudo te amará,
 Se tu servires, se tu amares.

Se te queixas que o mundo vai mal,
 Pensa que o mundo és tu e eu;
 Só depende de nós, afinal
 Que o mundo seja melhor.



SE PROCURAS EM VÃO SER FELIZ

- FAZER BEM PARA RECEBER O BEM;
- AJUDAR OS OUTROS;
- TODOS OS SERES HUMANOS TÊM O SEU LADO BOM, PODEMOS AJUDÁ-LOS A MOSTRAR O QUE TÊM DE POSITIVO, SE FORMOS BONS PARA ELES;
- CADA UM DE NÓS PODE CONTRIBUIR PARA UM MUNDO MELHOR.

DIÁRIO DA OFICINA DE FORMAÇÃO
EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES
E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
CURRICULARES

Biscoitos, 2008

1ª Sessão, 10 de Janeiro

Hoje começou a oficina de formação. Não obstante a minha ansiedade, pois estava consciente que este primeiro encontro iria marcar o bom ou mau funcionamento da oficina, tudo decorreu com normalidade. Digamos que este primeiro dia foi para colocar os “pontos nos is”, ou seja, esta sessão serviu para combinar o processo de desenvolvimento da oficina ao longo dos próximos cinco meses.

Assim, comecei por apresentar e discutir com os professores o resultados dos questionários, que foram realizados antes do começo da oficina e que me permitiu junto dos professores recolher informação sobre o modo como concebem, desenvolvem a educação para a cidadania e sobre os temas que aqueles gostariam de ver abordados nestes meses que terão de formação. Por uma questão ética e de transparência de investigação, considerei que seria muito útil conversar com os professores sobre aquilo que eles próprios me tinham dito nos questionários acerca da educação para a cidadania. Na verdade, considero que foi uma boa estratégia, pois os professores verificaram que o questionário não foi um teste ao seu saber, mas foi um importante instrumento de trabalho que nos forneceu linhas de investigação e debate que podemos explorar ao longo da oficina. Para além disso, foi interessante notar que os professores estavam muito curiosos relativamente às suas próprias respostas e à forma como eu as “arrumei” e articulei cientificamente.

Também foi interessante ouvir os comentários que os professores fizeram a estes resultados, pois permitiu-me compreender, como muito mais clareza, as concepções dos professores relativamente a alguns conceitos, como foi o caso do da avaliação. Os professores compreendem-na como um resultado final do processo educativo e face a esta concepção eu apresentei a da avaliação como um processo e como uma estratégia formativa. Foi com agrado que observei que os professores aceitaram a minha noção de avaliação e começaram a reflectir sobre isso, afirmando “nunca tinha pensado nisso, mas eu faço-o todos os dias”.

Apresentei o programa da oficina de formação, e deixei os professores à vontade para comentarem o programa ou sugerirem alguma coisa que eu pudesse ter esquecido de contemplar. Os professores não quiseram fazer qualquer comentário, o que pretendiam era discutir o que é a educação para a cidadania.

Esta discussão ocupou grande parte da sessão (75%). Os professores sentem-se muito angustiados com o facto de terem que educar para a cidadania. Um deles

perguntou-me mesmo “mas o que é isso de educar para a cidadania?” Perante esta questão respondi: “é isso que eu espero que venhamos a descobrir ao longo de todas as sessões da oficina, mas hoje já podemos começar a construir conceitos. O que é que acha que é educar para a cidadania?”

Na verdade, e pelo que pude observar nos diálogos que se seguiram em que os professores me enumeram o que costumavam fazer no domínio da cidadania e da formação cívica, verifiquei que eles se sentem muito angustiados por não terem formação alguma nesta área. Houve mesmo um dos professores que alegou: “eu nunca tive educação para a cidadania na Universidade, nem nunca falei sobre isso, agora sou director de turma e tenho que trabalhar Formação Cívica e D.P.S.” De acordo com o que observei os professores desenvolvem a educação para a cidadania segundo o seu bom senso e com os temas/problemas que consideram importante trabalhar com os jovens do terceiro ciclo. Alguns deles, sobretudo os mais novos, sentem-se angustiados, pois conscientes do debate axiológico actual, temem não estar a seguir o caminho mais correcto, eles afirmam que abordam os temas da forma como o percebem e acreditam que deva ser abordados, apresentando os prós e contras das questões apresentadas, mas sentem inseguros se será esse o caminho certo. Os professores mais velhos sentem-se mais confiantes e afirmam que antes seguiam as “receitas” dos milhares de manuais que as editoras publicaram sobre a educação para a cidadania, no entanto agora já não o fazem, pois dizem que os alunos já estão fartos de repetirem o mesmo. Assim sendo, neste momento promovem a formação cívica a partir dos problemas quotidianos que vão surgindo nas turmas e dos problemas que a sociedade contemporânea suscita, tais como: droga, sexualidade, alcoolismo, direitos humanos.

Neste momento, os professores estão preocupados porque afirmam que já não sabem o que podem fazer mais para trabalhar as questões relacionadas com a cidadania.

Um outro aspecto que achei importante e curioso notar é que os professores aproveitaram o espaço da oficina para desabafarem os seus dilemas pessoais relativamente às suas práticas docentes. Um deles referiu que quando chega a casa se questiona muita vez se será mau professor e isso preocupa-o, pois não sabe se este comportamento é sinónimo de não ser bom docente. Deixei que eles próprios encontrassem a resposta para esta pergunta, e um dos colegas respondeu: não és má docente, pelo contrário és boas porque te preocupa e reflectes o que fazes de bem ou de mal isso é bom. Eu concordei com aquele colega e a partir daí estivemos todos a dialogar sobre o que é ser professor reflexivo e sobre as vantagens que esta prática nos coloca.

Outro aspecto que considero ter sido pertinente discutirmos foi a questão do debate axiológico em educação. Um professor questionou-me se quando abordamos algum tema da educação para a cidadania, como direitos humanos, aborto, o que é que faz, ensina-se de acordo com a convicção de cada professor ou tenta-se dar os dois lados da questão. Esta pergunta foi importante porque nos serviu para desmontar se a educação deve servir para endoutrinar e instruir os alunos nas nossas convicções enquanto professores ou se devemos prepará-los para analisarem, compreenderem e reflectirem os temas. Esta questão também fez emergir no debate um outro assunto muito questionado no domínio da educação de valores e para a cidadania, a neutralidade do professor neste processo.

Uma vez mais não dei logo a resposta, pois, sendo fiel ao que lhes tinha dito no início da oficina, esta deve ser um espaço de debate e de construção de conceitos e não um momento em que eu dou as receitas que respondem às inquietações dos professores. Assim deixei que outros colegas interviessem e se gerasse o debate, estes afirmaram “nunca se é neutro e temos sempre que dar, no fim de cada aula a nossa opinião, até porque os alunos o pedem e é uma forma de eles verem que somos sinceros com eles. No entanto, isto não deve ser sinónimo de que apenas se deve apresentar os argumentos que se inscrevem na posição adoptada pelo professor em causa, mas devem ser explicitados todos os argumentos que normalmente são mobilizados para a discussão daquele tema.

Estas questões suscitaram uma outra questão muito importante no domínio da educação axiológica, o nível de desenvolvimento moral dos alunos, que terá reflexões evidentes no tipo de estratégias e actividades adoptadas e desenvolvidas pelos professores. Estivemos um pouco a falar sobre esta temática deixando sempre a reserva de que tudo o que se discutiu neste primeiro dia será retomado ao longo das 30 horas da oficina.

No fim da sessão, eu gostei, pois para além de ficar a conhecer melhor os meus formando cumpri um dos objectivos desta oficina, sermos todos investigadores e colaborarmos na construção do conhecimento.

2ª Sessão, 15 de Janeiro

Hoje teve lugar a 2ª sessão da oficina de formação. Comecei este segundo encontro com os professores perguntando-lhes se queriam acrescentar alguma coisa ou comentar algum assunto que consideraram ter ficado pendente na última sessão. Eles afirmaram que não. Então pedi que se organizassem em grupos de 3 pessoas e a cada grupo distribui um texto de Ruben Alves. O tamanho dos textos era variável dependia da profundidade e da complexidade apresentadas, no entanto todos tinham em comum o facto de se referirem a problemas, dilemas, pequenas provocações sobre o trabalho e a função dos docentes. No fim de contas, estes textos eram o ponto de partida para uma complexa maratona, a discussão, análise e reflexão do conceito de educação.

Após 20 minutos de leitura e troca de ideias em grupo, começamos por analisar cada um dos textos em assembleia de oficina. Os professores identificaram os seus sentimentos e as suas práticas com os relatos dos textos. Partindo do texto de Ruben Alves que fala sobre o que é o pensamento, uma professora colocou um dilema pessoal que está a vivenciar, o facto de este ano lectivo estar atrasada no programa, por se ter dedicado mais a trabalhar por projectos interdisciplinares e a trabalhar os conteúdos da sua disciplina partindo do contexto dos alunos, daquilo que lhes é mais significativo.

Perante o visível desconforto eu perguntei-lhe se ela se sentia incomodada por tal facto, ela disse-me que não sabia, pois por vezes sentia-se mal com a situação e por vezes não. Sentia-se bem porque os alunos estavam a gostar mais, estavam mais motivados e mais participativos, perante esta descrição os olhos da professora brilhavam de alegria e satisfação por estar a educar e não somente a cumprir um programa, que os alunos muitas vezes o vê como vazio de sentido e utilidade. Por outro lado, a professora também se sentia bem, porque se sentia livre de gerir o seu espaço e tempo pedagógicos, ela referiu que pela primeira vez estava numa escola que lhe permitia escolher como dar o seu programa e que não sentia cobrança da coordenadora de departamento. Então, eu perguntei-lhe porquê é que a coordenadora lhe dava liberdade e a professora não me soube responder. Uma outra colega interveio e perguntou-lhe se achava que os alunos estavam a aprender mais agora ou quando ela apenas se limita a cumprir apressadamente o programa fechada na sua sala de aula. Ela respondeu que era efectivamente agora, mas que sentia um peso na consciência.

Naquele momento, esta discussão fez-me pensar que quando falamos em educação há sempre um binómio que se impõe: *educar vs instruir*. Fiz questão de referi

isto aos professores e disse-lhes: “vou apontar esta ideia no quadro para retornarmos ao longo da discussão e tentarmos responder no fim da sessão”.

Penso que a estratégia de registar no quadro esta ideia e outras que se seguiram foi importante, pois foi uma forma de sistematizar a oficina de formação e de transmitir a ideia de que apesar de ser um espaço em que se promove discussão, esta tem um sentido. Ou seja, a nossa oficina é como um riacho onde, de Inverno, corre imensa água e no meio dessa água existem pequenas pedras que permite ao ser humano atravessar para a outra margem. As frases no quadro são essas pedras que nos dão segurança e permitem a transição e exploração dos diferentes conceitos explicitados.

Agora, chegada a casa e reflectindo melhor, pensei como a nossa forma de trabalhar e de educar também é moldada pelo trabalho colaborativo dos outros, pela filosofia e política educativa que uma determinada escola segue. Esta ideia não foi explorada nesta sessão mas fica em stand by para uma reflexão mais avançada da oficina.

Uma vez registada no quadro a frase *educar vs instruir* perguntei aos professores o que é que eles achavam se era a mesma coisa eles disseram-me que não, que educar era muito mais completo e desenvolveram a ideia acrescentado mais uma frase digna de registo o binómio *escola vs criatividade*.

O tema da criatividade foi suscitado pela provocatória comparação que Ruben Alves faz entre os professores e as cozinheiras. Um professor discorda dessa comparação porque o autor no mesmo texto também compara as cozinhas com os artistas e para esse professor ser docente é ser artística, é estar permanentemente em palco como ele referiu, mas cozinhar não é uma arte, só em cão muito particulares. Para outras colegas consideram boa a comparação porque consideram que um bom prato resulta da forma equilibrada e original como a cozinheira mistura os ingredientes e do tempero pessoal que ela lhe atribui.

Neste sentido a criatividade não deve ser entendida apenas do ponto de vista do aluno que precisa ser estimulado para saber dar a volta aos seus problemas, ou seja de ser educado tendo em vista o desenvolvimento de competência que permitem a mobilização e adequação dos conteúdos a diferentes contextos e situações, mas deve ser perspectivada do ponto de vista do professor.

Pode fazer que foi leviano da minha parte deixar que os professores transitassem par este tema sem que eles tivessem esgotado o binómio educar vs instruir, mas não foi o objectivo não é arrumar de imediato um tema mas é colocá-lo em reflexão é suscitar a

dúvida e a maturação da questão que teria lugar a um enquadramento mais complexo no fim da sessão. O objectivo de cada sessão é colocar ponto de ordem e alcançar ideias que ilustram o conceito, o que não significa arrumar de vez o conceito ou impedir que se faça uma nova reconceptualização em outras sessões da oficina.

Assim, na última meia hora da oficina voltei este binómio e um professor deu-me uma definição muito complexa e rica de sentido: “a educação é dar ao miúdos os meios para que os alunos se libertem das suas prisões. Sejam livre para que pensem livremente. Na instrução ensinamos os alunos a viver confortavelmente nas prisões. Somos o relojoeiro que apenas monta as engrenagens dos alunos para que os ponteiros funcionem bem. O educador deve-lhes dar liberdade, deve ensinar-lhes a serem livres, deve ensiná-los a pensar.” (R)

Face a esta importante reflexão perguntei aos professores, então o que é a educação? Eles responderam-me que educar é caminhar, é orientar, é uma dádiva. E novamente eu perguntei-lhes e é uma dádiva de quem para quem?

Gerou-se um grande silêncio, que se quebrou com outra pergunta minha: quem é que pode ser educado? Face à sua perplexidade perguntei se aos animais podiam ser educados. Face a esta questão o grupo dividiu-se uns diziam que sim, outros que não. Depois de os deixar debater, acabei a sessão afirmando que a educação é um processo desenvolvido do humano para o humano, tem em vista a formação do homem enquanto pessoa, isto é enquanto ser racional, pensante, que age, escolhe decide na sociedade em que vive e que por isso mesmo a educação é mais de que um processo de instrução, é um processo de formação. Claro está que defini pessoa e formação para que estes conceitos mais do que incluídos no vocabulário dos professores façam sentido e lhes dê novas linhas de reflexão e de orientação na prática docente.

A terminar a sessão dei-lhes um texto de José Pacheco, Educar na cidadania, e pedi-lhes que lessem em casa para discutirmos na próxima sessão.

3ª Sessão, 22 de Janeiro

A terceira sessão da oficina de formação começou sem sobressaltos. Os professores, não obstante manifestarem algum cansaço de um esgotante dia de trabalho vinham cheios de vontade de conversarem e discutirem cidadania.

O meu objectivo para esta sessão era analisar, reflectir e discutir a dimensão ética da cidadania. Atendendo à complexidade do tema eu sentia-me mais uma vez ansiosa, pois existiam muitos conceitos que eu queria que fosse apresentados, definidos e compreendidos pelos professores, tais como: ética, acção humana, responsabilidade, ética da responsabilidade e a relação interdependente entre esta a justiça e a solidariedade. Para este fim, preparei a minha intervenção a partir do conceito de cidadania de Adela Cortina e do conceito de cidadania activa manifesto no relatório para os saberes básicos do cidadão do século XXI. O facto de partir destes conceitos de cidadania, de certa forma, levou a que o caminho que a minha intervenção seguiu se alicerça-se em conceitos chave como o de ética da responsabilidade de Apel, agir comunicacional de Habermas e percorresse historicamente o conceito de responsabilidade, tentando encontrar ecos de aplicabilidade e sentido na praxis educativa diária.

Na realidade, o cenário de formação era para este dia bastante complexo, assim considerei que seria mais fácil começar por um texto simples, de alguém ligado mais à educação do que à filosofia. A escolha desta estratégia também se deveu ao facto de, apesar de estar há pouco tempo com este grupo de formandos, me ter apercebido que este gosta de ler coisas que o faz identificar com as suas práticas diárias e os levem a desabafar os seus dilemas, angústias e reflexão sobre a prática educativa.

O texto tinha por título educar na cidadania e já tinha sido entregue na sessão anterior para ser lido em casa. Quando chegaram à sessão alguns professores confessaram que não tiveram tempo de o ler e os que tinha lido sugeriram que se fizesse uma leitura em voz alta no grupo para se apreender melhor as ideias.

A primeira ideia apreendida foi a dicotomia apresentada pelo texto se deve educar na cidadania ou para a cidadania, correndo, neste último caso, o perigo de se promover a endoutrinação e de não se facilitar uma construção da verdadeira cidadania no contexto escolar.

O debate desta ideia estava a ser interessante e, uma vez mais, os professores explicitaram as suas práticas neste domínio, mas eu considerei que seria pertinente

compreender quais as concepções de cidadania que os professores possuíam e, indubitavelmente, quais os conceitos que associavam ao conceito de cidadania. Este exercício estava a partida facilitado, pois decorreu da conceptualização de educação que tínhamos feito na sessão anterior e em especial da sua última ideia, “a educação é uma tarefa humana ao serviço da personalização”.

Questionados sobre os sinónimos de cidadania os professores apontaram diferentes conceitos, que combinamos ser cada um deles uma peça do grande puzzle que é a cidadania. Cada vez que indicavam um sinónimo os professores explicavam o motivo daquela indicação e que eu acrescentava mais algum conceito ou introduzia novas nas linhas de reflexão.

De seguida apresento as várias definições apresentadas pelos professores, *a cidadania é...*

... viver;

... aprender a viver em sociedade;

... construção;

... ser autónomo;

... conjunto de relações;

... intervir/agir;

... manifestar opinião;

... ser altruísta;

... intervir na sociedade é um acto de coragem;

... construir para o bem comum;

... respeito;

... construção de algo melhor;

... evolução/desenvolvimento;

...educar para a cidadania não deve ser viver de acordo com aquilo em que vivemos, com o padronizado, mas ser capaz de ser humano;

... responsabilidade;

... convivência;

... direito/deveres de indignação;

... abertura para aceitar os outros, a diferença;

... argumentar;

... questionar;

... ter espírito crítico;

- ... ter conhecimento;*
- ... igualdade;*
- ... introspecção;*
- ... auto-reflexão e auto-crítica;*
- ... flexibilidade;*
- ... diálogo e saber ouvir;*
- ... individualidade não individualismo;*
- ... colaborativo.*

4ª Sessão da Oficina

Nesta sessão pedi ao professore para trazerem as suas planificações, os projectos curriculares das suas turmas e o projecto educativo de escola e pedi-lhe que a partir destes documentos fizessem uma análise e o levantamento do como estava definido e como tem sido desenvolvido o trabalho no âmbito da educação para a cidadania. Na verdade, o grande objectivo desta sessão consistia em depois de termos definido em conjunto educação e cidadania, levar os professores a reflectirem sobre as suas práticas neste domínio e a questionarem o que poderiam fazer melhor.

A grande preocupação dos professores ao realizarem esta tarefa consistiu em elencar todas as actividades e conteúdos onde a educação para a cidadania tinha sido desenvolvida e de uma forma interdisciplinar. Na realidade a palavra interdisciplinaridade tem sido uma palavra chaves neste processo, os professores estão conscientes que a educação para a cidadania não se pode desenvolver isoladamente no corpus de um única disciplina, mas que tem de ser uma realidade interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar. No entanto, esta última dimensão é abordada de uma forma mais subtil, sob o olhar atento e assumido da interdisciplinaridade.

O objectivo foi cumprido, os professores reflectiram sobre as suas práticas e discutiram em dois grupos, organizados de acordo com os respectivos anos lectivos, o que se tem feito e o que se poderia fazer. Depois de hora e meia de trabalho de grupo, chegou a hora de se partilhar com todos os membros da oficina o trabalho produzido. Até porque nesta altura eu já estava a ficar um pouco ansiosa, pois, não obstante reconhecer a importância deste tipo de trabalho para a reflexão e inovação das práticas docentes, para mim é sempre desgastante não estar a interagir com os grupos. Mas optei por não fazê-lo para não condicionar a reflexão e para deixar os professores mais desinibidos na realização desta tarefa.

Na apresentação dos resultados obtidos foi curioso notar que existem algumas diferença na forma como cada grupo de docentes trabalha a educação para a cidadania, os do 8º ano trabalham-no como um processo que acaba por se diluir na prática educativa quotidiana, os dos 9º ano abordam-na através da exploração de temas e conteúdos interdisciplinares. Os professores justificaram esta diferença através dos próprios conteúdos programático, segundo aqueles no 9º ano é mais fácil desenvolver a educação para a cidadania através dos conteúdos das diferentes disciplinas.

6ª Sessão, 1 de Abril

Hoje a oficina começou com algo diferente, a calendarização da sessão de 25 de Março, que não foi possível realizar em virtude das férias da Páscoa terem sido prolongadas e com a apresentação do programa de um encontro que vamos realizar no final da oficina de formação. O programa foi discutido com os professores e o único senão que estes apresentaram foi terem de apresentar o trabalho realizado por eles sentiam um pouco de medo e insegurança, uma vez que vão falar após os grandes especialistas do currículo. Mas expliquei-lhes que o seu contributo será muito importante, que eles têm um conhecimento que mais nenhum de não tem, o de conhecer o “miolo” de uma escola do Básica e Integrada e de lidarem diariamente com os alunos desta, de conhecerem, os seus interesses, as suas necessidades, as suas dificuldades... Na verdade, expliquei-lhes que o seu contributo irá dar um rosto real ao conhecimento produzido na primeira parte da actividade a realizar no próximo mês de Junho.

Depois de discutirmos o programa, pedi-lhes que elaborassem um documento, a que alguns chamaram grelha, com um conjunto de linhas orientadoras que considerassem necessário para que, no futuro, os directores de turma possam se orientar na elaboração do seu projecto curricular de turma, tendo como eixo transversal deste último a educação para a cidadania.

Ao realizar esta finalidade tive dois objectivos em mente: que os professores reflectissem a partir do trabalho desenvolvido na oficina de formação e da sua prática quotidiana sobre os principais conceitos e práticas que neste momento já são capazes de sintetizar e de desenvolver; por outro lado, pretendi que eles próprios se apercebessem daquilo que eles ainda não sabem e precisam ou pensam que precisam saber. Hoje, ao contrário das demais sessões, não lhes pedi que relatassem o que fizeram, apenas lhes indiquei que queria levar o trabalho realizado para casa para poder ver. Para além disso, também lhes pedi que fizessem uma pequena reflexão sobre a utilidade do instrumento construído e sobre as principais dificuldades sentidas. Ao longo de todo o processo de realização do trabalho foi rodando pelos grupos e fui-me apercebendo das principais dificuldades, fui questionando-os sobre o que estavam a escrever e a partir da sua argumentação fui contra argumentando, deixando a dúvida para que eles chegassem a outras “margens” do conhecimento.

Uma questão que eu achei curiosa, foi o facto de eu em casa já antever as principais dificuldades e elaborar um power point com o esclarecimento dos principais

conceitos, que considerava ainda não estar assimilados. O fim da sessão terminou com a apresentação dessa informação, o que considerei bastante prático e pertinente, pois uma vez suscitada a dúvida, a tentativa de resolução por parte dos professores, há, no meu entender que promover a síntese clarificadora.

Apesar de nesta sessão não ter ocorrido uma interacção em grande grupo, penso que foi muito bem conseguido o trabalho, porque os professores discutiram entre si o tema da cidadania no currículo, enunciaram um esquema clarificador e orientador do trabalho de um conselho de turma e ao mesmo tempo não deixaram de solicitar a minha ajuda no debate em pequeno grupo dos principais problemas apontados.

Agora, é minha tarefa analisar o material produzido e desenvolver um guião de trabalho com os professores. A ideia é na penúltima sessão, depois da aplicação e desenvolvimento da actividade integradora, entregar o instrumento de trabalho produzido nesta sessão, discuti-lo e, uma vez que já aplicaram a actividade integradora e consequentemente já tem mais uma experiência no âmbito da educação para a cidadania como um elemento integrado e integrador do currículo, perguntar se pretende reformular ou acrescentar alguma coisa ao documento produzido.

Assim, penso que estão, uma vez mais, criadas as condições para promover uma educação para a cidadania como um trabalho reflexivo que se afirma como um projecto de construção progressiva.

Anexo VI

Encontro

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DA "PESSOA" E NO CURRÍCULO

Escola Básica Integrada dos Biscoitos
6 e 7 de Junho de 2008



FORO DE CIVILIZAÇÃO

Apoios:



SECRETARIA REGIONAL
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Governo dos Açores

Direcção Regional da Ciência e Tecnologia



Organização:



Design: Sofia Matos

COMISSÃO ORGANIZADORA:

- Mestre Josélia Fonseca;
- Dr. Luís Miranda;
- Dra. Doroteia Dias;
- Dra. Graça Coelho;

COMISSÃO CIENTÍFICA:

- Professora Doutora Luísa Alonso

APOIOS:



Governo dos Açores

Direcção Da Ciência e Tecnologia



SECRETARIA REGIONAL
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Câmara Municipal da Praia da Vitória



Junta de freguesia dos Biscoitos

CONTACTOS:

e-mail: joselifonseca@uac.pt;

ebi.biscoitos@azores.gov.pt

telf: 295908241

Fax: 295908050

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DA "PESSOA" E NO CURRÍCULO

Escola Básica Integrada dos Biscoitos
6 e 7 de Junho de 2008



CONFERÊNCIA



OBJECTIVOS

- Reflectir sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana.
- Compreender a dimensão ética da educação para a cidadania.
- Analisar as implicações curriculares da educação para a cidadania.
- Reflectir sobre a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo;
- Apresentar e discutir o trabalho desenvolvido na oficina de formação *Educar para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*.

DESTINATÁRIOS

- Professores das Escolas Básicas e Secundárias da ilha Terceira.
- Alunos das Licenciaturas em Ensino da Universidade dos Açores.
- Pais e restante comunidade educativa

PROGRAMA

6 de Junho de 2008

16H00 - Recepção dos Participantes
17H00 – Sessão Inaugural (sessão de Abertura)
18H00 – Conferência: Professora Doutora Luísa Alonso (Universidade do Minho)
“*Perfil do aluno e competências transversais no currículo: que desafios para a escola*”
18H30 Debate
18H50 – Intervalo
19H00 – Painel – *Educação para a cidadania: perspectivas e práticas*
Intervenientes:
Doutora Isabel Candeias (Universidade do Minho) –
“*Projecto Curricular e Cidadania: Relato de experiências*”
Doutor Francisco Sousa (Universidade dos Açores) –
“*Currículo e cidadania: O papel da diferenciação curricular*”
Mestre Josélia Fonseca (Universidade dos Açores) –
“*Educar a “pessoa” é formá-la na cidadania*”
20H00 Debate
20H30 Fim da Sessão

7 de Junho de 2008

10H00 WORKSHOP - *Investigação, Inovação e Cidadania*
10H00 Comunicação da mestre Josélia Fonseca sobre o tema *Contributos da investigação-acção na formação e na educação para a cidadania*
10H45 – Debate
11H00 - Apresentação e discussão do trabalho de investigação-acção desenvolvido pelos professores que participaram na Oficina de Formação *Educar para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares* sob a orientação da investigadora Josélia Fonseca.
12H15 Comentários dos conferencistas.
12H45 Debate
13H00 Sessão de Encerramento

FICHA DE INSCRIÇÃO

(A inscrição é gratuita)

NOME: _____

INSTITUIÇÃO: _____

CONTACTOS: TEL: _____ E-_____

MAIL: _____

O BISCOITINHO

do **diarioinsular**

Jornal da Escola Básica Integrada dos Biscoitos | 10ª Série/N.º5 | 19 de Junho de 2008

EDITORIAL

"Nós" (*)

Finalmente está a chegar o Verão que traz consigo o bom tempo e as "férias grandes". Para os alunos as férias iniciar-se-ão em breve, enquanto que para os docentes e funcionários há, ainda, um mês de trabalho a cumprir até que se dê por terminado mais um ano lectivo.

Nesta recta final, com a publicação da última edição do jornal da EBI dos Biscoitos, a equipa cessante do Clube de Jornalismo da Escola despede-se de toda a comunidade escolar e leitores em geral que, através do Diário Insular, tiveram oportunidade de conhecer um pouco do que se faz aqui pelo norte da ilha Terceira.

Agradecemos a todos os docentes, alunos e encarregados de educação que colaboraram connosco, ao Conselho Executivo da nossa Escola pelo estímulo recebido e à Redacção do Diário Insular, nomeadamente ao seu Director, por nos disponibilizar um espaço no seu jornal para que, assim, pudéssemos chegar a um vasto número de leitores.

Com o final de um ano lectivo, há sempre um misto de alegria e de nostalgia ora pela chegada das férias ora pela despedida aos colegas que irão partir.

Ficarão, certamente, as boas recordações de um ano lectivo que foi difícil de percorrer, deixando atrás de si um rasto de muito esforço, fadiga e dificuldades ultrapassadas ou não.

Aos alunos, professores e funcionários que irão regressar à EBI dos Biscoitos, no próximo ano lectivo, desejamos umas boas férias até ao seu regresso em Setembro. Aos que partem para outras escolas, deixamos aqui expressos os nossos votos de felicidades e de muito sucesso, ficando a EBI dos Biscoitos sempre disponível para vos bem receber quando nos visitarem!

A EQUIPA DO BISCOITINHO

FICHA TÉCNICA
 Produção do Clube de Jornalismo da EBI dos Biscoitos
 Ponta Negra-Biscoitos
 Telex: 299905248
 e-mail: ebi.biscoitos@zozov.gov.pt
EQUIPA DE TRABALHO
 Isabel Silva; Edite Férreira,
 Patrícia Taveiras; Sofia Matos; Aurora Pais

OFICINA DE FORMAÇÃO NA EBI DOS BISCOITOS

ENCONTRO DA CIDADANIA

Nos dias 6 e 7 de Junho, decorreu na Escola Básica Integrada dos Biscoitos o Encontro - A Cidadania na Formação da "Pessoa" e no Currículo -, tendo como objectivos a reflexão sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana, da educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo e a apresentação e discussão do trabalho desenvolvido na oficina de formação "Educar para a Cidadania".



Mesa de Honra da Sessão de Abertura do Encontro

Educar para a cidadania tornou-se, hoje, uma expressão corrente na linguagem da sociedade globalizada do século XXI.

O currículo nacional concebe a educação para a cidadania como eixo fundamental da educação e, como tal, defende que aquela deve ser desenvolvida transversalmente ao longo de todo o processo formativo e deve assumir particular relevo na área curricular não disciplinar, Formação Cívica.

O Relatório dos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos

para o século XXI concebe a cidadania activa como um dos cinco saberes básicos para este século.

Esta concepção de educação para a cidadania implica inovações na forma como se trabalha e desenvolve o currículo escolar. Este deve ser entendido como um projecto integrado que, apoiado numa metodologia de investigação de problemas, promove a aprendizagem significativa, crítica, globalizadora.

Foi a partir destes pressupostos que desenvolvemos, durante cinco meses, na

Escola Básica Integrada dos Biscoitos, com um grupo de professores do 3º ciclo do ensino básico, a oficina de formação "Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares".

Na realidade, a oficina de formação foi um verdadeiro "tubo de ensaio" onde, a partir da metodologia de investigação-acção colaborativa, se desenvolveu uma nova forma de gestão e apropriação do currículo, que implicou um trabalho interdisciplinar e cooperativo

do corpo docente e permitiu a vivência da educação e da escola cidadã no verdadeiro sentido da palavra.

O sucesso desta oficina só foi possível porque houve um empenho e dedicação excepcionais dos professores que a integravam.

A sua motivação, o seu espírito crítico, a sua vontade de aprender e de ensinar, a sua atitude cooperativa tornaram a oficina num espaço onde se viveu a cidadania e onde a formação "buliu" com o interior de cada um de nós: neste espaço, todos nós fomos

formadores e formandos. Assim, sinto o dever de agradecer ao corpo docente que deu vida a esta oficina, por me ensinar a aprender a partir dos problemas contextualizados do quotidiano escolar.

Um agradecimento também para a escola que abriu as suas portas a este projecto e a todos os membros do Conselho Executivo que me apoiaram e ajudaram a tornar este Encontro possível.

Mestre Josélia Fonseca

Integrada no projecto de doutoramento da Mestre Josélia Fonseca, realizou-se na nossa escola a Oficina de Formação subordinada ao tema "Educar para a Cidadania: Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares".

Esta teve como finalidade a criação de um espaço que promovesse a discussão e a análise reflexiva das concepções, finalidades e práticas a adoptar na educação para

a cidadania, potenciando o debate entre os professores.

O culminar desta oficina foi a realização nos dias 6 e 7 de Junho do Encontro "A Cidadania na Formação da 'Pessoa' e no Currículo", ficando a abertura da sessão ao cuidado da Directora Regional da Educação, Dr.ª Isabel Rodrigues.

Do leque de convidados conferencistas, fizeram parte a Professora Doutora Luisa

Alonso e o Mestre Carlos Silva, da Universidade do Minho e o Professor Doutor Francisco Sousa, da Universidade dos Açores.

No segundo dia do encontro, foram apresentados e discutidos os trabalhos de investigação-acção desenvolvidos pelos professores que participaram na Oficina de Formação, sob a orientação da investigadora Josélia Fonseca.

Foi possível discutir a construção e desenvolvimento de duas Actividades Integradoras, trabalhadas em duas turmas distintas.

As temáticas desenvolvidas nestas actividades interdisciplinares foram a Protecção Ambiental e a Violência na Convivência Social, que visaram desenvolver o espírito crítico, a cidadania activa, a capacidade de resolução de problemas e a comunicação

adequada dos alunos. Como formanda, termino com uma das sínteses das minhas aprendizagens ao longo da oficina, que tentarei sempre transmitir aos meus educandos: Educar para a Cidadania é "aprender a conhecer, aprender junto, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a SER".

Professora Graça Coelho



Mestre Josélia Fonseca, Prof.ª Dr.ª Ana Arroz e Prof. Dr. Francisco Sousa



Apresentação do trabalho de investigação pela docente Graça Coelho



Convívio entre os participantes do Encontro

Entrega das Avaliações de Final de Ano Lectivo - 4 de Julho (sexta -feira), das 17h00 às 19H00

Anexo VII

Relatórios da Oficina

**Oficina de Formação – EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Formadora: Mestre Josélia Fonseca

Formanda: Vitória

Relatório de Reflexão Crítica

A educação para a cidadania sempre teve importância para alguns docentes. Para outros, infelizmente, era apenas vista como algo que os colegas abordavam sempre que não tinham planificado uma aula. Digo isto por experiência própria porque era esta a atitude de muitos perante a educação para a cidadania quando comecei a leccionar. Outros achavam e acham que é assunto apenas para ser abordado na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Felizmente esta atitude tem vindo a mudar. Já é inquestionável a sua não abordagem, uma vez que as necessidades dos nossos alunos também têm vindo a mudar. Crianças e jovens inseridos numa sociedade global, constantemente bombardeados de mensagens que por vezes não são as mais correctas, a Internet que cada vez mais está ao acesso de todos, a televisão e outros meios de comunicação social, os jogos de computador e as alterações nos núcleos familiares, vieram exigir uma intervenção por parte da escola na educação para a cidadania dos seus alunos. Apesar dos docentes estarem conscientes desta necessidade, subsistem várias questões: Como abordar a educação para a cidadania na minha sala de aula? Quando é que estarei a ir longe de mais? Entre muitas outras. Neste sentido, torna-se importante apostar na formação dos docentes. É na tentativa de colmatar algumas destas lacunas que surgiu esta oficina de formação.

As temáticas exploradas nas sessões presenciais foram muito pertinentes porque foram de encontro às minhas necessidades pessoais e profissionais. Abordaram-se e exploraram-se temas actuais que precisam de ser alvo de reflexão pelos docentes que queiram fazer parte da educação do presente e do futuro.

Realizei várias aprendizagens na oficina. Logo numa das primeiras sessões estivemos a reflectir sobre a diferença entre a educação e a domesticação. Nunca tinha reflectido

sobre este assunto e sobre o que cabe a uma e o que cabe a outra. Aprendi a elaborar uma actividade integradora, tendo em conta a sua planificação, sua execução e sua avaliação. Aprofundei conhecimentos sobre educação na e para a cidadania, educação versus instrução, escola versus criatividade, o conceito de cidadão activo, justiça, solidariedade, responsabilidade e sobre o conceito de homem.

As perspectivas apresentadas nas sessões presenciais podem, com algumas alterações, ser aplicadas na realidade profissional. Um dos aspectos que pode levar a que as perspectivas apresentadas não sejam aplicadas da mesma forma nas aulas é a questão da falta de tempo, devido aos currículos demasiado extensos.

As principais alterações a introduzir na dinâmica escolar de forma a facilitar o desenvolvimento de acções concordantes com a perspectiva abordada na formação são reduzir os currículos das diversas disciplinas e disponibilizar tempo para que os professores possam reunir para planificarem as suas actividades integradoras.

No futuro irei tentar desenvolver actividades integradoras com os meus colegas de conselho de turma, se estes se mostrarem interessados em desenvolver actividades deste género e continuar a abordar nas minhas aulas aspectos relacionados com a educação para a cidadania.

Considero que o meu desempenho individual ao longo da oficina foi bom porque participei de forma activa na mesma e na realização do trabalho de grupo desenvolvido.

Considero-me satisfeita com os resultados conseguidos pelo trabalho de grupo, no entanto tenho pena de não termos tido mais tempo para aplicarmos a nossa actividade integradora.

Penso que, no geral, a acção de formação revelou-se bastante pertinente, não só pelo tema mas pelas metodologias adoptadas (reflexão, discussão, debate, exploração de dilemas) que foram as mais adequadas e porque permitiu-me aprender algo verdadeiramente útil para a minha vida profissional que foi a planificação e a execução de uma actividade integradora.

A formanda

Vitória

Oficina de Formação: “Educar para a Cidadania: Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”

- **RELATÓRIO DE REFLEXÃO CRÍTICA**

A oficina de formação desenvolveu-se em torno do tema central: **Educar na e para a Cidadania**. Tendo por base o conceito de **Cidadania**- “Saber em prol do bem comum”, trata-se de uma dimensão ética e axiológica. Ética porque dita princípios que norteiam a acção humana, acção responsável, e Axiológica porque é um espaço que permite ao ser desenvolver-se e criar condições para as gerações futuras desenvolverem-se. E como referiu um dos grandes pensadores: “É na própria cidadania que sou livre”.

Reflectiu-se também sobre o conceito de Educação e distinguiu-se Educação de Instrução. Educação significa preparar a pessoa para pensar, alimentar a nossa racionalidade, orientar para a consciência. Por outro lado, a Instrução reduz-se à mera transmissão de ensinamentos, ordens e conhecimentos. Como professor foi levado a reflectir sobre o meu próprio modelo de docência, como educador ou instrutor. Rapidamente identifiquei-me com o modelo de educador, “educador artista”, que permite “o voo dos seus alunos”, vendo a educação como uma ferramenta que permita voar pelos caminhos do mundo. Simultaneamente, tomei consciência do meu papel como formador das sociedades futuras, caiu sobre mim o peso da responsabilidade, o contributo que darei (devo dar) na formação das novas gerações tendo por base os valores fulcrais em Educação, numa sociedade democrática: Liberdade, Autonomia, Justiça e Responsabilidade.

Promoveu-se a aplicação e desenvolvimento da Cidadania nas aulas. Reflectiu-se sobre as principais competências/conteúdos/estratégias/avaliação por forma a tratar a Educação para a Cidadania de forma transversal. Constatei que na minha prática diária de professor, sem planificar propositadamente a cidadania, desenvolvo actividades de promoção da cidadania nas minhas aulas.

Incentivou-se a articulação entre o currículo, o conhecimento e cidadania activa. Considerou-se o Currículo como algo de bastante abrangente, tudo o que o meio escolar oferece aos alunos (conteúdos, meios de aprendizagem que a escola oferece, etc.) e o PCT é visto como o conjunto das decisões, articuladas pelos professores do conselho de turma, de acordo com as necessidades da turma em causa.

Aprendemos como construir um Projecto Curricular Integrado que, na perspectiva da doutora Luísa Alonso, assenta sobre quatro pilares fundamentais: a investigação, a reflexão, o desenvolvimento e a tomada de decisões. Segundo a mesma autora, a aprendizagem significativa e reflexiva e a educação para a cidadania são os motores do novo paradigma curricular, que coloca novos desafios às formas como se organiza o currículo e os processos mais adequados para a sua transmissão e assimilação.

O desenvolvimento da Actividade Integradora: “A Violência na convivência social” permitiu uma articulação horizontal e lateral. Pois por um lado, possibilitou a interdisciplinaridade, globalização e transversalidade, ou seja, contribuiu para a interligação entre todas as capacidades, saberes, atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência. Por outro, partiu das experiências/vivências e concepções prévias dos alunos, de forma a que se possa dar sentido ao que se aprende e, ao mesmo tempo, se possam tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para resolução de situações e problemas ao longo da sua vida.

A pertinência do tema da violência para a actividade integradora surge neste contexto, uma vez que, os alunos transportam para a escola os seus problemas sociais, as suas dificuldades de integração, bem como os seus problemas familiares.

Os alunos, do terceiro ciclo, encontraram-se numa fase de crescimento, em plena adolescência, que abala com a construção da identidade e traz por acréscimo alguma baixa auto-estima, algum desânimo, alguma dificuldade em dialogar e interagir com os seus pares.

Verifica-se que cada vez mais os discentes, em situações de conflito, raramente enveredam pelo caminho do diálogo para tentar resolvê-los partindo imediatamente para a violência.

O processo de ensino-aprendizagem integrado deve articular os princípios de projecto educativo de escola e do projecto curricular de turma estando, deste modo, a ir ao encontro de uma das finalidades da LBSE.

No projecto educativo de escola verifica-se a preocupação com a formação integral do aluno como pessoa: “A formação do ser humano não pode centrar-se apenas no desenvolvimento das capacidades pessoais. A educação deverá ter em conta a vida em

comum numa comunidade, onde todos interagem dentro de um espaço de liberdade, respeitando os interesses legítimos dos seus parceiros e exigindo o respeito da sua personalidade. A escola tem um papel fundamental na socialização, na defesa dos princípios democráticos e princípios de organização social assim como na preservação das tradições e cultura popular.” Cumpre-se com a função social da escola que assenta em três funções básicas: científica, personalizada e socializadora.

Valorizou-se bastante a “Formação ao longo da vida” cujo projecto Pessoal e Social tem como competências transversais: o **aprender a aprender**, compreender a importância do que se aprende; **comunicar adequadamente**, utilizar correctamente a língua portuguesa; a **cidadania activa**, aprender a ser cidadão sendo-se cidadão; o **espírito crítico**, a capacidade de criticar a informação, assimilar, escolher e por último **resolver as situações problemáticas** com que nos deparamos no dia a dia.

Segundo a mestre Josélia Fonseca, educar a pessoa é formá-la na cidadania, e educar é um processo de desenvolvimento que tem como protagonista o Homem, enquanto animal racional e sócio-cultural, por ter a capacidade de interagir e relacionar-se com o outro. Trata-se de preencher um vazio, esse lugar é ocupado pelo conhecimento, sentimento de vontade de fazer algo para melhorar a sua vida e a dos outros.

Pretende-se um novo modelo de professor que é crítico, reflexivo e investigador, esta formação permitiu o desenvolvimento do professor como cidadão activo e responsável numa sociedade da informação onde o educador, todos os dias, se encontra perante novas fontes de informação e de novos valores.

A oficina promoveu a discussão e análise reflexiva das finalidades e práticas a adoptar na educação para a cidadania e o debate entre colegas, levando-nos a identificar os principais problemas no desenvolvimento da formação do cidadão, além de apresentar propostas de interacção pedagógica que vão ao encontro das finalidades diagnosticadas nas nossas práticas docentes. Em suma, promoveu-se a reflexão o debate e a partilha de experiências.

O desenvolvimento de um projecto curricular integrado exige um trabalho cooperativo e interdisciplinar o que, por vezes, é difícil de conseguir com a orgânica de escola que temos hoje. Passa muito pela boa vontade dos docentes e pela capacidade de liderança do director de turma na coordenação do projecto. Este tem de ter consciência que,

num projecto integrado, há uma maior eficácia na articulação de conteúdos, uma maior diversificação de estratégias e de aprendizagens, as aprendizagens são colaborativas, há uma maior contextualização além de um maior grau de motivação por parte dos alunos, tudo isto vem provar que com estas estratégias as aprendizagens são muito mais efectivas e permite a formação de cidadãos activos e responsáveis com professores como mediadores do processo.

O currículo constrói-se pelos professores em torno das necessidades e expectativas manifestadas pelos alunos a partir de algo que para eles faz sentido.

E como definiu o grupo a educação para a cidadania: “consiste no contributo que todos e cada um de nós pode e deve dar para construir uma sociedade mais justa, mais perfeita, que se construa numa consciência global baseada em valores universais e no respeito pela pessoa humana”.

No global, considero que eu próprio e o meu grupo de trabalho, no seu conjunto, contribuíram positivamente para a construção de um produto final que deu frutos na turma onde foi aplicada, uma vez que, consideramos que se desenvolveu um projecto que foi ao encontro das necessidades próprias dos alunos e contribuímos para a formação de cidadãos activos e responsáveis. Por outro lado, o sucesso da actividade permitiu encorajar os docentes da turma a implementar novos projectos deste género com outras turmas, em posteriores anos lectivos, incentivando outros colegas a incorporar nas suas práticas pedagógicas este tipo de trabalho colaborativo que permite a entajuda, a partilha de dificuldades e experiências bem como a reflexão em torno do processo de ensino-aprendizagem, sempre conscientes que a formação dos nossos alunos caminha a par e passo com a nossa própria formação.

Considero que, no global, a oficina de formação: ***“Educar para a Cidadania: Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”*** permitiu: reflectir sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana; compreender a dimensão ética da educação para a cidadania; analisar as implicações curriculares da educação para a cidadania; reflectir sobre a educação para a cidadania como dimensão integrada e transdisciplinar do currículo.

Biscoitos, 20 de Junho de 2008

O Formando:
Afonso

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
RELATÓRIO DE REFLEXÃO CRÍTICA

OFICINA DE FORMAÇÃO: *“Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares”*

FORMADOR: *Mestre Josélia Fonseca*

FORMANDO: *Constança*

Esta Oficina contemplou uma integração mais intencional da Formação para e na Cidadania no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como forma de promover e orientar a aquisição/desenvolvimento de valores capazes de contribuir para uma boa formação dos alunos, enquanto ser social (cidadão) e enquanto ser individual (pessoa). Estas aprendizagens têm de passar por estratégias de ensino centradas nos alunos e no seu contexto vivencial, necessidades e interesses e por actividades que despertem saberes, mas também inquietações, curiosidades, espírito crítico, consciências e interesse numa participação activa e construtiva num mundo construído por todos e para todos nós.

Encontrar um tema capaz de promover este tipo de abordagem, e que pudesse ser complementado pelas diversas disciplinas, não foi, à partida, uma tarefa fácil de conceber. As práticas curriculares normalmente estabelecidas pelos docentes são mais restritas ao seu próprio domínio e o objectivo mais latente é a transmissão dos conteúdos previstos nos diferentes programas curriculares. Claro que a par deste objectivo, existe uma série de competências a privilegiar, de acordo com a caracterização das turmas, e ainda uma preocupação contínua na formação dos alunos, com base no desenvolvimento de valores, como a responsabilidade, respeito por si, pelos outros e pelos materiais, cooperação em projectos comuns, igualdade de deveres e direitos, espírito crítico, autonomia, etc. A aquisição/desenvolvimento destes valores constitui uma base fundamental à aquisição e aplicação dos conhecimentos abordados.

No entanto, as actividades/estratégias implementadas nesse processo visam primordialmente os conteúdos formais e não se direccionam específica e intencionalmente para a formação para a cidadania dos alunos.

Desta forma, a planificação de um tema integrador, com base nos pressupostos da formação para a cidadania não foi simples. A dificuldade na descentralização das nossas práticas, mais objectivas e direccionadas, foi um obstáculo difícil de superar numa primeira abordagem da Oficina. Mas gradualmente fomos adquirindo os instrumentos que nos permitiram vencer alguns dos obstáculos iniciais e pôr em prática o nosso projecto.

A partir desta Oficina, pôde-se então trabalhar a planificação e desenvolvimento de uma actividade integradora que envolveu várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. A interdisciplinaridade e a articulação conseguida permitiram uma abordagem do tema (Protecção Ambiental) segundo uma perspectiva construtivista e contextualizada nos interesses e necessidades dos alunos.

Do ponto de vista dos alunos, esta abordagem foi apreciada pela dinâmica criada nas aulas e pela forma como as diversas disciplinas contribuíram para o esclarecimento das questões geradoras postas no início da actividade. O tema integrador ganhou, desta forma, uma dimensão diferente e considero que as competências que se pretendiam desenvolver adquiriram também um significado mais prático e recorrente.

Na perspectiva de docente considero que, a frequência nesta Oficina e consequentemente as aprendizagens que me foram proporcionadas e que serviram de base para o trabalho desenvolvido, foram de grande relevância ao nível das minhas práticas profissionais. Não sendo uma tarefa fácil, porque envolve muitas instâncias, como o trabalho colaborativo entre vários docentes e, inevitavelmente, tempo de pesquisa, análise, produção, reflexão e eventual reformulação, a aplicação de projectos deste âmbito é, fazendo juz a esta pequena experiência, um trabalho muito rico e compensador, tendo em conta o envolvimento que os alunos demonstram que, no fundo, é o objectivo efectivo e a ambição de qualquer professor.

Contudo, tenho ainda a consciência que as imposições no cumprimento dos programas estabelecidos, não nos dão muito espaço para uma abordagem mais aberta e plural dos conteúdos, mais coerente com as directrizes de uma Educação para o desenvolvimento intencional de valores, tal como seria desejável.

Face a estas limitações, espero que num futuro, possa vir a ter condições/apoios logísticos para continuar a trabalhar no âmbito deste projecto da formação para a cidadania e pôr em prática todas as aprendizagens desenvolvidas durante a Oficina.

Quanto a Oficinas futuras, enquanto Educadora, penso que, tudo o que possa tornar as vivências escolares dos alunos mais motivadoras e significativas, bem como gratificar o trabalho dos docentes constitui assunto de essencial e especial interesse.

Os trabalhos desenvolvidos ao longo desta Oficina seguem em anexo a este documento.

Constança

(19-06-08)

Oficina de Formação

Educar para a cidadania:
concepções e implicações nas práticas curriculares

Relatório de reflexão crítica

Formadora: Mestre Josélia Fonseca

Formando: João

Biscoitos, 20 de Junho de 2008

O presente relatório surge na sequência da minha participação como formando na oficina de formação *Educação para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*, sob a orientação da formadora Josélia Fonseca. Oficina de formação que decorreu entre Fevereiro e Maio de 2008, na Escola Básica Integrada dos Biscoitos.

Ao longo das sessões, para além de assíduo e pontual, mantive uma atitude atenta e participativa, tentando, na medida do possível, que o meu contributo fosse construtivo.

Do encontro *A cidadania na formação da “pessoa” e no currículo*, realizado a 6 e 7 de Junho, relembro dois objectivos que identifico com os trabalhos desenvolvidos ao longo das sessões: “reflectir sobre a importância da cidadania na formação da pessoa” e “reflectir sobre a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo”. Retomo-os porque, ao me solicitarem a redacção de um relatório sobre o que aprendi nesta oficina de formação, é-me impossível não reflectir sobre o que é a cidadania e a educação para e na cidadania.

Falando-se em educação para a cidadania, pretende-se que a educação desenvolva seres humanos para serem cidadãos (cidadão é qualquer indivíduo que, com direitos e deveres, habita e participa num espaço físico, temporal e social), e educação na cidadania referindo-se à educação desenvolvida no exercício da própria cidadania.

Se a cidadania decorre da inserção do ser humano numa comunidade, esta integração será plena se o indivíduo for consciente, informado, livre, alguém que partilha, e será efectiva se ele for activo, interventivo, responsável, apto a exercer os seus direitos e os seus deveres, um ser capaz de contribuir para o bem estar e para o desenvolvimento da comunidade onde está inserido.

Enquanto professor e cidadão (nas aulas e nos outros espaços onde posso dar o exemplo), a educação para e na cidadania assume (ainda mais depois desta oficina de formação) uma maior importância, a qual é inerente aos processos de ensino-aprendizagem que pretendem desenvolver nos jovens competências e conhecimentos que os tornem habilitados para exercer uma actividade profissional, mas também para revelar atitudes e valores de cariz construtivo.

Assim, a educação para e na cidadania deve desenvolver nos educandos conhecimentos sustentados, a compreensão nas diferentes situações, as atitudes e os valores que permitem estar e participar na comunidade, tornando-os conscientes do poder que têm

se optarem por agir, por mostrar e fazer compreender aos outros qual a melhor alternativa, distanciando-se daqueles que optam por uma atitude passiva, de meros espectadores da vida.

Algo de muito importante é o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de uma motivação profunda, capaz de suscitar índices mais elevados de auto-confiança e, conseqüentemente, um fortalecimento do espírito crítico.

Para que tal ocorra com maior frequência, é importante que, aos alunos, seja disponibilizado tempo e a oportunidade de expressar a opinião individual. De facto é relevante realizar um diagnóstico aberto, sem orientações limitativas, visando a identificação de interesses pessoais e colectivos.

Como, cada vez mais os alunos passam o dia na escola, convivendo com ideias e comportamentos, muitas vezes, divergentes, a educação para e na cidadania necessita de um trabalho integrador, inclusivo, desdobrado temporalmente, por parte de toda a comunidade escolar, principalmente por parte do conselho de turma. Este deve desenvolver práticas e experiências necessárias e motivadoras, para que os alunos possam conhecer e compreender melhor a realidade, para que eles demonstrem os níveis de consciência e de conhecimento que têm, mas também para que possam identificar e compreender os direitos de que podem usufruir, bem como os deveres que devem respeitar e acatar.

Por trabalharem juntos, os docentes conseguem articular verticalmente, motivar e preparar, de uma melhor forma, os alunos para as mudanças e para as oportunidades a surgir na vida adulta.

Quanto à actividade integradora, a primeira conclusão é de que o trabalho em grupo foi produtivo, ainda que tenha passado por algumas dificuldades, tais como encontrar um tema transversal às áreas curriculares participantes na actividade integradora e planificar actividades centradas exclusivamente na promoção da educação para a cidadania. Não quer isto dizer que os professores não promovessem o desenvolvimento da cidadania, mas é um facto, nós não temos ainda o hábito de a referir e de a trabalhar explicitamente. Finalmente, e talvez a maior dificuldade, defrontámo-nos com problemas na gestão do tempo, sobretudo em encontrar espaços temporais que permitissem a reunião do grupo. Considerando horários de trabalho distintos, as solicitações sociais e/ou familiares, a necessidade de preparar materiais para as aulas, a burocracia inerente ao desempenho de cargos (Director

de Turma), as palestras, as novas provas de avaliação e consequente necessidade de as elaborar, de as aplicar e de as corrigir; tudo contribui para que os professores tenham cada vez menos tempo para trabalhar de forma colaborativa.

Pensando no trabalho desenvolvido, uma actividade integradora permite inúmeras vantagens, não só para os professores, mas também para os alunos. O trabalho em grupo permitiu uma articulação mais adequada e efectiva, porque foi posta em prática segundo um sentido de complementaridade, em articulação vertical.

Também se verificou um incremento na diversificação de estratégias, o que por si só permitiu evitar a repetição de ideias, de exercícios e actividades, o que resultou em aulas motivadoras, logo menos monótonas para os alunos. A aprendizagem centrada nos alunos demonstrou ser mais motivadora, mais colaborativa e interessante, pois os alunos assumiram um papel importante na construção de saberes e desenvolvimento das suas capacidades.

A escolha do tema da protecção ambiental foi adequada à actualidade em que vivemos. O ambiente e a sua degradação e/ou delapidação é um tema muito abordado na sociedade e os alunos mostraram, que nem sempre estão alheios da realidade em que vivem. Reconheceram no tema algo que lhes diz respeito, porque está próximo, porque acontece na própria freguesia em que está inserida a escola onde estudam. Uma vez que se abordou um tema actual e sobre o qual os alunos podem intervir, verificou-se neles um aumento natural da motivação para trabalhar e evoluir.

Quanto às modalidades de avaliação privilegiadas, a avaliação diagnóstica permitiu a identificação de expectativas, interesses, pré-requisitos e fazer o levantamento de algumas questões geradoras que orientaram o trabalho. A avaliação formativa, realizada diariamente através da auto-avaliação, permitiu aos alunos reflectir sobre as aprendizagens efectuadas e sobre os comportamentos evidenciados ao longo das aulas. Assim, os alunos, no exercício da auto-avaliação, ficam a conhecer-se melhor, interiorizam e solidificam as evoluções efectuadas e, auto-regulando-se, estabelecem novas metas, seleccionam novas estratégias de aprendizagem, adequam a sua forma de ser / estar / trabalhar, sempre com o intuito de evoluir mais e melhor.

Os relatórios de avaliação da actividade integradora, elaborados pelos alunos no final da mesma, confirmam a receptividade positiva dos alunos perante o tema da protecção

ambiental. Uma vez que os alunos gostavam do tema proposto, a motivação e o interesse em o trabalhar foi maior e isso reflectiu-se no empenho com que realizaram as tarefas e na participação individual, seja ao nível da quantidade, mas também na qualidade das mesmas. Naturalmente, a cooperação e o apoio entre pares foi mais abundante e os alunos com algumas dificuldades não ficaram tão dependentes da ajuda dos docentes, pois encontraram na cadeira do lado alguém que os podia auxiliar.

Concluindo, a actividade integradora revelou-se como sendo um meio adequado para o desenvolvimento de competências em alunos. As modalidades de avaliação privilegiadas demonstraram o quanto é importante conhecer os alunos, os seus interesses, para que as aulas sejam motivadoras e participativas, e o quanto é importante colocar os alunos a reflectir sobre as suas aprendizagens e sobre os seus comportamentos. Se a auto-avaliação é importante para que o aluno proceda a auto-regulações, não se deve esquecer o quanto ela é importante para que o aluno possa ser educado para a cidadania no exercício da própria cidadania.

RELATÓRIO DE REFLEXÃO CRÍTICA

Na sociedade em que vivemos, sociedade de consumo, com ritmos de vida acelerados, onde os pais têm pouco tempo para brincar com os filhos, ouvi-los e orientá-los, na qual, pouco a pouco, se foram perdendo hábitos de reflexão e de diálogo, e se foi “ instalando” uma crise de valores, urge formar eficazmente as nossas crianças e jovens na e para a cidadania.

A constatação desta realidade e o facto de sentir que, apesar dos professores darem o seu melhor na formação para a cidadania dos alunos, os efeitos positivos da sua acção são, frequentemente, pouco visíveis, fez-me aceitar o desafio de frequentar esta oficina de formação.

A oportunidade de adquirir e aprofundar conhecimentos e competências relacionadas com a educação para a cidadania, bem como de reflectir, debater, trocar experiências e elaborar projectos com os meus colegas, contribuíram também para dizer sim a esta oficina de formação.

Na nossa escola, os professores dos diferentes conselhos de turma procuram uma articulação curricular de forma a favorecer o sucesso educativo dos alunos. Ora, as novas perspectivas e propostas de trabalho apresentadas na oficina de formação vão um bocado para além disso, apontam para a necessidade de um diálogo interdisciplinar cada vez maior e mesmo para um rompimento das fronteiras disciplinares.

No decorrer da oficina tive a oportunidade de aprofundar conceitos como: instrução, educação, moral, ética, cidadania, cidadania activa, liberdade, responsabilidade, justiça, solidariedade, conhecimento, competência, aprendizagem construtiva e significativa, ...

Apercebi-me do relevante papel da escola e da verdadeira importância da educação na e para a cidadania na formação integral dos nossos alunos, ou seja, da contribuição que a escola pode dar para o desenvolvimento harmonioso dos alunos, através da realização de experiências de aprendizagem que os levem a conhecer-se melhor a si próprios, a conhecerem a realidade que os rodeia e a intervir na sociedade. Assim, a formação na e para a cidadania permite desenvolver nos alunos cinco grandes competências transversais: aprender a aprender; comunicar adequadamente; cidadania activa; espírito crítico e resolver situações problemáticas.

Apercebi-me que a existência de um verdadeiro trabalho investigativo, colaborativo e reflexivo por parte dos professores permite implementar projectos curriculares relevantes para a formação na e para a cidadania dos nossos alunos e que esses projectos favorecem a promoção da reflexão, investigação e colaboração dos alunos.

De todas as actividades desenvolvidas na oficina, foi sobretudo gratificante ter criado e implementado, com a colaboração de cinco colegas a actividade integradora – projecto curricular integrado interdisciplinar: “A violência na convivência social”.

Relativamente à criação do projecto curricular integrado interdisciplinar, tivemos sobretudo dificuldades em nos reunirmos, dada a incompatibilidade de horários e a sobrecarga de trabalho (nunca conseguimos, fora das sessões da oficina, reunir a totalidade do grupo de trabalho). No entanto, tendo em conta os constrangimentos apontados, as múltiplas tarefas para as quais fomos solicitados durante o ano lectivo e que se intensificaram ainda mais com a aproximação do final do ano lectivo, penso que os resultados conseguidos foram bastante positivos.

Tendo em conta que só é possível aplicar projectos integrados com um verdadeiro trabalho colaborativo dos professores (trabalho em equipa), é necessário que nos horários dos docentes dos diferentes conselhos de turma haja alguns tempos não lectivos comuns, de forma a permitir a reflexão conjunta, o conhecimento mais aprofundado dos problemas/dificuldades e potencialidades dos alunos da turma e, desta forma, criar actividades integradoras que contribuam para minorar as dificuldades e problemas identificados, bem como permitam ir ao encontro dos interesses e aspirações dos alunos. É necessário também encontrar mais espaços onde os professores se possam reunir.

Os alunos manifestaram muito interesse pelo tema do projecto, reflectiram, debateram, tiraram conclusões, ou seja, participaram activamente e de forma entusiástica nas experiências de aprendizagem realizadas. Quanto aos efeitos da aplicação do projecto à turma, as sementes foram lançadas e, tendo em conta a reacção dos alunos durante a implementação do mesmo (o empenho e a satisfação manifestados), tenho esperança de que alguns bons frutos advirão.

Como actual e futura directora de turma, disponibilizar-me-ei para incentivar e colaborar com os docentes do meu conselho de turma para a criação e aplicação de actividades integradoras que promovam a formação dos meus alunos enquanto pessoa e

enquanto cidadãos e colaborarei com os restantes conselhos de turma, dentro das minhas possibilidades na criação e implementação de projectos semelhantes.

Procurarei em todas as turmas que me vierem a ser confiadas, negociar e desenvolver projectos com os alunos, de forma a permitir trabalhar problemas significativos para eles e centrar o ensino no aluno de forma a permitir que este construa o seu próprio conhecimento. Para tal, optarei pela diferenciação pedagógica, pela diversificação de meios e materiais de ensino e pela utilização de metodologias activas, investigativas e colaborativas.

Estive presente em todas as sessões da oficina e contribuí com a minha participação nos trabalhos de grupo realizados e em algumas intervenções que levaram ao esclarecimento e aprofundamento de alguns conceitos que estavam a ser abordados.

Em síntese, esta oficina de formação permitiu-me adquirir um suporte teórico e alguns instrumentos de trabalho que me serão úteis nas minhas práticas pedagógicas, com especial relevo para a criação e implementação de projectos curriculares integrados. Os debates gerados, a troca de ideias, a partilha de experiências com os meus colegas, foram muito salutares, esclarecedoras e enriquecedoras, quer a nível pessoal, quer profissional.

A maior consciência do papel que me cabe, como docente, na formação dos meus actuais e futuros alunos, enquanto pessoas e enquanto cidadãos foi, possivelmente, o que de melhor ganhei nesta formação.

Termino com a minha definição de educação na e para a cidadania: “é olhar-se, olhar o outro e caminhar lado a lado”.

Angra do Heroísmo, 22 de Junho de 2008

A formanda: Madalena

OFICINA DE FORMAÇÃO

*“EDUCAR PARA A CIDADANIA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS CURRICULARES”*

DA RESPONSABILIDADE DA MESTRE JOSÉLIA FONSECA

RELATÓRIO DE REFLEXÃO CRÍTICA

FORMANDA: Matilde

“Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares”

RELATÓRIO DE REFLEXÃO CRÍTICA

INTRODUÇÃO

O presente relatório de reflexão crítica é da responsabilidade da formanda Doroteia Dias, professora do Quadro de Nomeação Definitiva na Escola Básica Integrada dos Biscoitos e insere-se no âmbito da avaliação da Oficina de Formação designada por “Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares” e levada a cabo ao longo do ano lectivo de 2007/2008, na mesma escola, pela Mestre Josélia Fonseca, da Universidade dos Açores.

REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA E PRÁTICA DESENVOLVIDAS NA OFICINA DE FORMAÇÃO

Sendo que uma das suas principais recomendações no Ensino, nos dias actuais, é a de assegurar que a Educação para a Cidadania se afirme como uma componente do currículo de natureza transversal, a desenvolver em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, ao longo de todos os ciclos de ensino, e que a escola deve conceber os seus projectos educativos como projectos de cidadania global, que impliquem vivências de exercício da cidadania nos diferentes espaços curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como nos contextos extracurriculares e não formais, esta Oficina de Formação veio dar resposta às necessidades pessoais relativamente ao desenvolvimento de competências que permitissem implementar, gerir e melhorar os projectos curriculares de escola e de turma, através da articulação integrada e da promoção de actividades integradoras centradas na promoção da educação para a cidadania.

O facto de esta oficina ter partido da constatação de uma necessidade e interesse de formação dos docentes ao nível da implementação e melhoria de actividades integradoras dos valores universais, preconizados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico como fundamentais na formação dos alunos de uma escola, terá facilitado a existência de um impulso motivacional nos docentes formandos genuinamente interessados na melhoria das suas práticas pedagógicas.

Considerarei pertinentes e adequadamente tratados tanto os temas, como as metodologias e os conteúdos abordados.

As estratégias utilizadas ao longo das diferentes sessões, a reflexão e o debate promovidos, pareceram-me terem sido adequados tanto em termos de selecção, como de implementação, com o necessário equilíbrio entre a componente prática e a teórica.

Quanto aos meios utilizados, considerei a sua utilização adequada ao bom desempenho global na Oficina de Formação, materializados, também, através da implementação de uma comunicação mais estreita entre formadora e formandos e destes entre si, através do e-mail, e constituíram, para a minha prática docente, uma mais valia partilhada na escola onde pertenço, tornando incontornável considerar positivo o alcance desta formação.

Direi, ainda, que, numa realidade educativa em que a formação para a cidadania faz emergir a necessidade evolutiva de um aperfeiçoamento profissional dos docentes, esta Oficina de Formação teve o mérito de dotar-me com conhecimentos e ferramentas que me permitem perspectivar a sua aplicação como mais um recurso para a promoção de oportunidades de aprendizagem diversificadas ao nível disciplinar, ao nível interdisciplinar e ao nível transdisciplinar, para além de consubstanciar uma relação pedagógica diferente, eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos alunos, bem como do trabalho investigativo, colaborativo e reflexivo dos docentes.

Desta forma, globalmente, considerei que a acção foi bem sucedida, no formato em que decorreu, obedecendo a uma adequada gestão por parte da formadora, que, com grande empenho e motivação, desenvolveu uma perspectiva de formação em que a aplicação prática dos saberes aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promoveu o debate e a troca de experiências e saberes, constituindo um verdadeiro enriquecimento para mim e com claras implicações na minha actuação pedagógica quotidiana.

REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO INDIVIDUAL NA OFICINA

Perspectivando que a abordagem de questões relacionadas com a Educação para a Cidadania, na medida em que esta favorece a articulação dos saberes de diversas áreas curriculares, quer ao nível da reflexão sobre os direitos humanos, quer no que respeita

às questões emergentes na sociedade actual, penso que os meus objectivos para a participação na formação terão sido globalmente atingidos.

Assim, o projecto formativo em causa possibilitou-me a aquisição de competências que são, porventura, aquelas necessárias ao desenvolvimento de estratégias de acção que permitem assumir-me como professora interveniente, crítica, solidária e empreendedora na planificação e implementação de projectos educativos integrados e centrados nessa mesma abordagem.

Durante as sessões presenciais foram elaborados trabalhos no âmbito da articulação curricular, (anexo 1), nos quais participei de forma interventiva e interessada, bem como um trabalho de grupo cujo objectivo foi o elaborar um projecto de formação para a cidadania adequado e relevante para a escola em que trabalhamos (anexo 2). O grupo de trabalho foi constituído por três elementos e decorreu de forma bastante positiva uma vez que serviu de base para o trabalho que se desenvolveu de seguida e em que se pretendia a planificação, aplicação e avaliação de uma actividade integradora numa turma de 8º ano da escola.

Durante algumas das sessões presenciais e nas não presenciais elaborei e apliquei, conjuntamente com outros três elementos da oficina de formação, um projecto que consistiu numa actividade integradora centrada na temática da protecção ambiental enquanto valor a promover na turma-alvo e na escola. Foram, igualmente, construídos todos os materiais de suporte à implementação da actividade relativos às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que lecciono, bem como os instrumentos de auto e hetero-avaliação necessários. Foi elaborado um documento que pretendeu dar conta de todo o processo fundamentando-o e procedendo à sua avaliação, de acordo com as orientações da formadora (anexo 3).

Por fim, ainda no âmbito desta actividade, o grupo de trabalho procedeu à sua apresentação pública, durante um encontro promovido pela formadora em conjunto com Escola Básica Integrada dos Biscoitos, nos dias 6 e 7 de Junho, e em que participaram várias personalidades, nomeadamente a Professora Doutora Luísa Alonso e os Doutores Carlos Silva e Francisco Sousa. Para este evento foi elaborado um documento digital de suporte à apresentação da actividade integradora, (anexo 4).

Após uma análise detalhada da minha intervenção nesta acção de formação, poderei afirmar que resultou, para mim, uma mais valia de conhecimentos e de capacidades no âmbito da implementação e aplicação de estratégias conducentes à formação para a cidadania.

REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE GRUPO

Tal como já afirmei anteriormente, o primeiro trabalho de grupo desenvolvido durante algumas das sessões da oficina decorreu de forma bastante positiva tendo, acima de tudo, permitido a troca de conhecimentos, experiências e a discussão de metodologias e estratégias na planificação e apresentação de um projecto de Educação para a Cidadania na escola. Foi, assim, possível integrar várias perspectivas visto fazerem parte do grupo de trabalho docentes de diferentes áreas e com experiências diversificadas no ensino.

Quanto ao trabalho de desenvolvimento de uma actividade integradora, pela sua maior complexidade, apresentou, maiores dificuldades tanto na selecção do tema central, como das competências essenciais a privilegiar, dos conteúdos, estratégias e da sequência temporal a cumprir. Além disso, foi possível verificar alguma dificuldade, de alguns dos elementos do grupo de trabalho, na integração de estratégias/actividades centradas nos conteúdos atitudinais e também, alguma dificuldade de cumprir com a aplicação relevante e atempada das mesmas.

Talvez não deixasse de ser pertinente reflectir sobre o interesse de proceder implementação e à apresentação pública de dois trabalhos de grupo que utilizaram a mesma metodologia de desenvolvimento e aplicação, pois isso poderá ser facilitador de algum embaraço por parte dos elementos de ambos os grupos e do próprio público.

No entanto, posso afirmar que, de uma perspectiva pessoal, este trabalho foi bastante positivo permitindo a discussão e troca de experiências e ideias, o que nem sempre é possível de fazer de uma forma tão intensa, na nossa prática quotidiana, devido a limitações de tempo e disponibilidade pessoal para o fazer.

Biscoitos, 11 de Junho de 2008

Entidade Formadora: Universidade dos Açores

Oficina de Formação: “Educar para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares”

Local: EBI Biscoitos

Data: Ano Lectivo 2007/2008

Formadora: Mestre Josélia Fonseca

REFLEXÃO CRÍTICA

Joana

ÍNDICE

Introdução -----	3
Desenvolvimento -----	3
1. Reflexão sobre as aprendizagens realizadas -----	3
2. Projecto Curricular Integrado e Actividade Integradora -----	4
3. Reflexão/Avaliação da Actividade Integradora -----	6
4. Auto-avaliação -----	6
Conclusão -----	7

INTRODUÇÃO

A presente reflexão insere-se no âmbito da avaliação da Oficina de Formação intitulada: “Educação para a Cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares”.

Ao inscrever-me nesta Oficina de Formação tinha dois objectivos principais: em primeiro lugar, adquirir e desenvolver metodologias que promovessem a Educação para a Cidadania e, em segundo lugar, analisar e debater em Conselho de Turma as possibilidades de planificação intencional e articulada de atitudes e valores ou, dito de outro modo, como tornar a Escola um exemplo da vivência nos valores universais e, simultaneamente, um espaço de reflexão crítica sobre os contra-valores instalados em toda a sociedade?

A presente Oficina de Formação utilizou uma metodologia que promoveu o trabalho colaborativo entre professores, criando um espaço de discussão e de reflexão crítica sobre as concepções de educação, cidadania, currículo e prática docente.

DESENVOLVIMENTO

1. Reflexão sobre as aprendizagens realizadas

No que concerne às sessões presenciais da Oficina de Formação, a discussão e a reflexão sobre os conceitos de educação, cidadania, valores e currículo, possibilitou a clarificação destes conceitos. Esta clarificação, auxiliou os professores a tomarem decisões melhor fundamentadas e a aperceberem-se que as suas concepções têm implicações nas práticas pedagógicas e na qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos.

Relativamente às aprendizagens realizadas nesta Oficina, destaco o modelo de Projecto Curricular Integrado (PCI) e o conceito de Actividade Integradora.

O PCI encara o currículo como um projecto que se constrói recorrendo à investigação, reflexão e acção colaborativa do Conselho de Turma. A investigação faz-se analisando o contexto, as características, os interesses e as necessidades dos alunos. Recolhidos estes dados, há que reflectir sobre o modo de adequar o currículo às especificidades da turma e à vivência do aluno. Depois passa-se à acção, isto é, planificam-se as actividades integradoras. Cada actividade integradora é um tema ou uma questão central que vai ser investigado com a colaboração das diversas áreas

curriculares. Para cada actividade integradora deve-se elaborar o respectivo mapa de conteúdos (onde se incluem os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais que se vão trabalhar com os alunos) e, deve-se também, explicitar quais as competências transversais que se pretendem desenvolver. Para que a actividade integradora contribua para a formação integral dos alunos enquanto pessoas e cidadãos, é importante que as experiências de aprendizagem se baseiem em estratégias investigativas, reflexivas e colaborativas.

2. Projecto Curricular Integrado e Actividade Integradora

Como uma grande parte do trabalho desenvolvido nesta Oficina consistiu na planificação, aplicação e avaliação de uma Actividade Integradora, importa reflectir sobre as vantagens e desvantagens associadas a este modelo.

Em relação às vantagens, destaco as seguintes:

- Centra o processo ensino-aprendizagem no aluno;
- Incentiva o desenvolvimento dos processos de reflexão, avaliação, participação e aprendizagem ao longo da vida (de professores e de alunos);
- Incentiva o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a discussão, a cooperação e os afectos;
- Torna o currículo mais significativo para os alunos, devido à convergência entre os interesses escolares, os interesses dos alunos e a realidade envolvente, consequentemente, aumenta o grau de motivação para aprender e aprender a aprender;
- Favorece a implementação de práticas de diferenciação pedagógica, quer para os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, quer para os alunos que revelam maiores potencialidades.

Quanto às dificuldades associadas a este modelo, saliento as seguintes:

- No contexto actual de organização das escolas, sobrecarrega demasiado os professores porque exige trabalho colaborativo do Conselho de Turma. Trabalho esse que se desenvolve em muitas reuniões de discussão, reflexão, planificação e coordenação das actividades integradoras;
- As concepções dos professores sobre o ensino podem constituir um entrave à implementação do projecto, na medida em que o sucesso das actividades integradoras está directamente relacionado com as experiências de aprendizagem facultadas e os modos de organização da turma. Ora, estes aspectos são ainda considerados da

responsabilidade individual de cada docente, logo, exige que os professores sejam capazes de debaterem, partilharem e modificarem as suas práticas;

- O Sistema de Ensino encontra-se orientado para o desenvolvimento de competências, posteriormente avaliadas em provas/exames que testam essencialmente conteúdos conceptuais e procedimentais. Os professores também são avaliados e um dos aspectos a considerar é o “cumprimento do programa”. Deste modo, a análise do currículo e as decisões curriculares dos professores podem constituir mais uma responsabilidade acrescida com repercussões desconhecidas no futuro dos alunos e dos professores;

- Obriga a uma mudança na mentalidade dos professores: a mentalidade de “vou dar a matéria” tem de alterar-se para uma mentalidade de “vamos (alunos e professores) trabalhar o currículo”.

Perante este novo paradigma, a Escola terá de se organizar de modo diferente. Segundo o meu ponto de vista, eis alguns aspectos organizativos a considerar:

- Os Conselhos de Turma deverão ter o menor número de professores possível e as reuniões de trabalho colaborativo devem ser planeadas de modo a evitar-se sobrecarga horária para os docentes;

- Também os grupos disciplinares e os conselhos de professores deverão trabalhar em cooperação, aplicando práticas de desenvolvimento curricular de modo a contextualizá-lo e articulá-lo verticalmente entre os vários níveis de ensino (1º, 2º e 3º Ciclos). Este trabalho passa pela definição clara das finalidades, objectivos, conceitos, procedimentos e atitudes que constituem o Projecto Curricular da Escola;

- A própria organização das salas de aulas terá de ser repensada, a fim de facilitar o trabalho cooperativo entre os alunos e a acção do professor como orientador das actividades;

- O Projecto Curricular Integrado deverá ser implementado desde o 1º ano de escolaridade, possibilitando uma articulação vertical dos conteúdos, bem como o desenvolvimento articulado e equilibrado de procedimentos, atitudes e valores;

- Dever-se-á repensar as modalidades de formação contínua de professores. As evidências demonstram que a formação inicial de professores está demasiado centrada na acção individual baseada em práticas didáctico-pedagógicas, ou seja, estes profissionais têm um défice de formação ao nível de práticas de reflexão crítica e acção colaborativa. Por isso, a formação contínua deverá colmatar esta lacuna propiciando Oficinas de Formação orientadas para a acção colaborativa entre professores.

3. Reflexão/Avaliação da Actividade Integradora

Neste capítulo vou-me limitar a acrescentar alguns aspectos que não foram referidos na avaliação da actividade inserida no projecto apresentado pelo grupo. Importa acrescentar que continuo a subscrever o que foi previamente mencionado.

Quanto à planificação da actividade, teria sido importante discutir em grupo as experiências de aprendizagem, as competências transversais ao projecto e os modos de organização capazes de servirem os pressupostos da actividade integradora.

Actualmente, e apesar de se ter realizado a auto-avaliação em todas as aulas, procuraria realizar mais momentos de reflexão e auto-avaliação, porque parece-me que os alunos centraram-se mais na realização das actividades do que em reflectir sobre os objectivos das mesmas. Por outro lado, teria planificado actividades diferenciadas para os alunos que revelam menos dificuldades de aprendizagem mas mais dificuldades em assumirem as suas responsabilidades e em cooperarem com os outros. Portanto, para estes alunos eram necessários desafios e objectivos mais ambiciosos.

Como apliquei uma planificação semelhante nas outras turmas do 8º ano, verifiquei que existem grandes diferenças entre uma “actividade integradora” e “actividades desintegradas”. Há pormenores que fazem a diferença: colocar questões para incentivar a pesquisa de carácter interdisciplinar, planear o trabalho em pequenos grupos e articular conteúdos, experiências de aprendizagem e modos de organização da turma com outras áreas curriculares. Esta comparação permite-me concluir que a actividade integradora facilita a abordagem ao currículo, confere-lhe significado e coerência, quer para os professores, quer para os alunos.

4. Auto-avaliação

Analisando todo o percurso realizado nesta Oficina de Formação, considero que o meu desempenho individual foi muito bom, não só ao nível da participação e cooperação empenhadas em todas as actividades desenvolvidas, quer nas sessões presenciais, quer nas sessões de trabalho autónomo e de grupo, como também ao nível da qualidade demonstrada nos trabalhos desenvolvidos pelos grupos onde me encontrava inserida.

CONCLUSÃO

Nas sociedades industrializadas, predominam as tecnologias de informação de carácter individual e o modo de vida apressado/stressado. É pois necessário contrariar estas tendências e promover o desenvolvimento integral e equilibrado de todos os seres humanos. Este desenvolvimento só pode ser equilibrado e integral se contemplar a dimensão social do Homem que comunica e debate ideias, que é capaz de reflectir, de decidir de modo fundamentado, de resolver problemas, de interagir, de cooperar, de valorizar os seus direitos e de reconhecer os direitos dos outros, ou seja, os seus deveres.

A promoção da Educação para a Cidadania na Escola só é possível se a Escola for um exemplo de vivência na Cidadania. Isso é exequível se os Conselhos de Turma trabalharem de modo mais colaborativo, planificando, de modo articulado e intencional, os procedimentos, as atitudes e os valores que se pretendem trabalhar com os alunos.

Apesar de ter levado algum tempo a compreender a metodologia desta Oficina de Formação, actualmente percebo que só esta metodologia seria capaz de nos fazer debater as nossas concepções, reflectirmos sobre elas e mobilizarmos a nossa capacidade de decidir, de agir e de interagir de modo mais contextualizado e coerente.

Neste contexto, esta Oficina de Formação “obrigou”os professores a pararem para reflectirem. Reflectirem sobre as suas concepções, as suas práticas e a sua responsabilidade para com os outros. E a nossa responsabilidade é a de tomarmos as melhores decisões que contribuam para o desenvolvimento integral e equilibrado dos nossos alunos enquanto pessoas e cidadãos.



**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO**

**OFICINA DE FORMAÇÃO – “Educar para a Cidadania:
Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”**

Formadora: Mestre Josélia Mafalda Fonseca.

Formanda: Renata

Esta oficina de formação possibilitou-me uma reflexão sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana.

Ao longo das sessões foram abordadas diversas temáticas que se revelaram de grande interesse e de grande utilidade: diferença entre a educação e instrução; modelo de integração curricular; conceito de cidadania activa; elaboração de actividades integradoras. Para além disso, foi muito importante participar nos momentos de reflexão promovidos pelo Encontro – “ A Cidadania na Formação da ‘Pessoa’ e no Currículo”, onde se debateram temas relacionados com a cidadania e se apresentou, discutiu os trabalhos desenvolvidos na oficina de formação.

Todos os conteúdos explorados foram muito bem apresentados e tratados pela formadora. Considero que a formadora esteve sempre presente a esclarecer as nossas dúvidas, incentivando ao diálogo nas sessões de forma a que a aprendizagem não fosse apenas direccionada do formador ao formando, mas também através da partilha de conhecimentos e ideias entre formandos. Essas situações aconteceram nos momentos em que a formadora solicitava o desenvolvimento de discussões ao longo das acções de formação.

Os conhecimentos que adquiri na oficina de formação são agora uma ferramenta que me permitirá elaborar materiais mais diversificados. Sendo assim, esta oficina revelou-se benéfica e útil para o desenvolvimento de novos projectos e, ainda, se for possível a reformulação do projecto já desenvolvido.

Para além disso, permitiu-me concluir que a “Educação para a Cidadania”, pode e deve ser utilizada não somente nas áreas curriculares não disciplinares, mas também nas áreas curriculares disciplinares, de forma a promover e motivar os alunos para a aprendizagem.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho, penso que conseguimos atingir bons resultados, com bastante motivação, entusiasmo e participação por parte dos alunos envolvidos. Além disso, foi muito positivo a troca de ideias/pensamentos com os colegas na elaboração da actividade integradora.

A realização deste projecto (Actividade Integradora) deverá ser desenvolvido na comunidade escolar, preferencialmente envolvendo toda a comunidade educativa (os próprios pais). Contudo, existem limitações de vários tipos, desde as diferentes formas de pensar de cada um de nós, bem como do ambiente social em que a escola se insere. Para além disso, considero que o projecto deve ter apoio de outros professores e da própria comissão executiva, de forma a incrementar um trabalho corporativo.

Apesar de ter sentido algumas dificuldades, horário tardio (das 16h às 19h), imposições no cumprimento dos programas estabelecidos, realização das provas de avaliação sumativas, considero positivo o balanço final da oficina, que superou as minhas expectativas.

A formanda,
Renata



**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA
DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO**

**OFICINA DE FORMAÇÃO – “Educar para a Cidadania:
Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”**

Formadora: Mestre Josélia Mafalda Fonseca (Universidade do Açores)

Formanda: Rita

Relatório de Reflexão Crítica

A oficina de formação de “Educar para a Cidadania”, cujo título desde o início me pareceu apelativo, revelou ser de facto uma aposta deveras interessante. Ao meu gosto pela “Cidadania”, foi fácil aliar os conteúdos apresentados nesta oficina.

Ainda que à partida fôssemos levados a pensar que o elevado número de pormenores teóricos pudesse ser exagerado e entediante, a prática veio a provar o contrário. Impossível foi realizar a actividade final sem a teoria exposta oralmente e através de materiais didácticos (dilemas, excertos, sínteses em *PowerPoint...*).

As temáticas exploradas nas sessões presenciais revelaram-se bastante úteis e de uma pertinência singular: conceitos de educação para a cidadania; conceito de cidadania activa; dimensão transversal da cidadania no currículo; cidadania no PCT; desenvolvimento de competências e métodos e estratégias da educação para a cidadania. Não menos importantes foram os ensinamentos aprendidos durante o Encontro – “A Cidadania na Formação da ‘Pessoa’ e no Currículo”.

Como Directora de Turma, fui informando os colegas de Conselho de Turma acerca da aplicabilidade dos ensinamentos apreendidos durante a oficina. Reformulamos o PCT de acordo com os objectivos propostos para a Actividade Integradora a ser trabalhada na turma. Também fiz por impulsionar outros membros do corpo docente da escola a trabalharem a Cidadania de acordo com as novas aprendizagens, de uma forma integradora, globalizadora e construtivista.

No que concerne à gestão de tempo, poder-se-á dizer que este foi o único aspecto negativo da oficina, dada a sua calendarização tardia (das 16h às 19h) e prolongada ao

longo de vários meses, coincidindo com outros momentos de trabalho mais intenso (aplicação de PASE's; elaboração, aplicação e correcção de PASI's; reuniões diversas; realização de entrevistas a alunos de PROFIJ, correcção de testes sumativos, etc.)

Quanto à formadora, mostrou-se bastante solícita, actualizada e competente durante todas as fases da oficina de formação (teorização, produção e aplicação), sobretudo aquando da organização do Encontro final, que muito dignificou a nossa escola.

A nível pessoal, considerei esta oficina consideravelmente interessante, pois veio alterar substancialmente a minha maneira de encarar e trabalhar a Cidadania dentro e fora das aulas. Mas, indubitavelmente, que a experiência mais enriquecedora foi trabalhar em grupo aquando da planificação, criação de materiais e aplicação da Actividade Integradora a ser desenvolvida com a minha Direcção de Turma. Aprendi e reflecti muito com os meus colegas, o que veio a transparecer na aplicação da actividade (intitulada “Violência na Convivência Social”) junto dos alunos. Aos colegas agradeço toda a entajuda e solidariedade demonstrada aquando da apresentação da nossa Actividade durante o Encontro realizado no final da oficina.

Dado os resultados positivos obtidos após a aplicação das Actividades Integradoras, sugiro que estas sejam alargadas a mais turmas, para tal ponho os meus novos ensinamentos ao dispor da comunidade escolar.

Escola Básica Integrada dos Biscoitos, 12 de Junho de 2008.

A formanda,

Rita

**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO**

**OFICINA DE FORMAÇÃO – “Educar para a Cidadania:
Concepções e Implicações nas Práticas Curriculares”**

Formadora: Mestre Josélia Mafalda Fonseca

Formando: Roberto

Relatório de Reflexão Crítica

A educação para a cidadania tem sido objecto de interesse desde a antiguidade. Na Grécia antiga, a noção de cidadania estava ligada à comunidade de cidadãos e ao corpo de leis que os regiam. Os cidadãos eram cerca de 10% da população da cidade e diferenciavam-se dos não-cidadãos: as mulheres, os escravos, os metecos e os estrangeiros.

Em Roma, a qualidade de cidadão foi sendo outorgada a um crescente número de pessoas, mas, na realidade, era uma aristocracia política que dominava.

No final da Idade Média, no seio das cidades, das comunas, das corporações e das universidades, reanimaram-se os princípios de associação, de representação e das liberdades e franquias cívicas e pessoais.

Porém, a noção de cidadania só ressurgiu vigorosamente com a Revolução Inglesa de 1688, a Revolução Americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução Francesa (1789), desencadeando o conceito moderno de cidadania. A afirmação da vontade popular, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a identificação da soberania popular com a universalidade dos cidadãos franceses, a formação do Estado-nação, constituem os fundamentos do conceito moderno de cidadania.

O conceito de cidadania foi evoluindo conforme evoluiu o conceito da dignidade da pessoa humana.

Mais recentemente, os discursos políticos assumem-se como contraditórios: por um lado, defendem a educação para a democracia e para a participação e, por outro lado, são acérrimos defensores da domesticação da educação e da neutralidade da escola. É uma visão decorrente da degradação do Estado-providência e da concepção

individualista e limitada da cidadania que coloca em causa a educação para a democracia.

No que me diz respeito, esta acção de formação revelou-se muito útil na medida em que, até este momento, nunca me tinha envolvido com a temática de “educar para a cidadania”. E não só esta acção de formação foi útil como foi produtiva, não só pelo trabalho final desenvolvido mas também pelos conceitos e ideias discutidas. Penso poderei tirar frutos desta formação não só como professor, director de turma, na EBI dos Biscoitos, mas ao longo da minha vida, como membro integrante e participativa de uma sociedade que quero cada vez melhor.

De seguida, elaboro uma breve síntese do que acho mais importante resalvar do que aprendi nesta oficina de formação.

Para reflectir sobre a educação é necessário definir o conceito de homem, que no processo educacional é, ao mesmo tempo, educador e educando, num acontecimento, que poderíamos dizer, dialéctico. O homem é um ser inacabado e em construção.

Retirando o conceito da matemática, pode-se dizer que o homem é um espaço aberto. É um ser finito que teima em não se aceitar como tal, buscando, pois, a infinitude. Como inacabado, procura completar-se, num processo ao mesmo tempo infinito e impossível. Por outro lado, o homem, como dizia Aristóteles, é um ser social. O homem constrói-se, constrói o mundo material e simbólico, constrói a verdade no encontro com o outro. É no rosto do outro, no apelo que este rosto nos faz, na interiorização que este rosto nos leva a fazer que, em resposta, construímos o mundo. Nada existe em mim que não seja, queira eu ou não, partilha com o outro.

A partir desta concepção de homem não é difícil que se entenda a educação como o processo pelo qual o homem se constrói, na sua relação com o outro, com o mundo, e com o saber acumulado da sua espécie, da sua cultura, da sua sociedade.

Mas ainda baseado nesta concepção de homem, o processo educacional não é um acto de introspecção, ou seja, de preencher algum espaço vazio. Não existe espaço vazio para ser preenchido, mas uma estrada infinita, com infinitos entroncamentos e cruzamentos. O outro, o mundo material, o saber acumulado, o processo educativo, ao contrário de segurar a construção do homem em parâmetros estabelecidos, abre-lhe horizontes a partir do saber acumulado, não lhe dá certezas, a não ser a de que ele precisa se construir. Desta forma, o homem não é uma *tábula rasa*, onde se escreve o que se quer, mas um ponto no infinito, um ponto em expansão. Negar-lhe esta expansão é negar-lhe a sua essência.

Educar para a cidadania é nunca permitir que o dado seja aceito sem a necessária reflexão, sem consciência crítica; educar para a cidadania é ensinar a nunca se permitir ser objecto, mas sim, construtor da sua própria identidade, do seu próprio mundo; educar para a cidadania é mostrar a presença do outro, do rosto que apela por relação, do rosto que apela por verdade, justiça, igualdade e solidariedade; educar para a cidadania é mostrar a vida como dom, como construção, como tarefa inacabada mas bela, trabalhosa mas necessária. Educar para a cidadania é fazer pensar nos últimos minutos quando, antes do último passo, pudermos olhar para trás e, na areia fofa da vida, vislumbrarmos as nossas pegadas, pegadas ora firmes, ora indecisas, ora trôpegas, mas sinais da nossa caminhada.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho, penso que, para uma primeira tentativa de realização de uma actividade integradora no âmbito do tema “educar para a cidadania”, penso que conseguimos atingir resultados razoáveis, com bastante participação e motivação por parte dos alunos envolvidos. No entanto, o espaço temporal disponível para a realização desta actividade, não foi mais adequado. As avaliações de final de período assim como as provas de avaliação sumativa não me deixaram com grande espaço de manobra para a aplicação da mesma no meu espaço lectivo.

Em jeito de síntese, penso que, no geral, a acção de formação revelou-se deveras pertinente, não só pelo tema mas pela aproximação feita ao tema, através da discussão, do debate, da exploração de dilemas terminando com algo verdadeiramente útil para a nossa profissão como foi a planificação e execução de uma actividade integradora.

O formando

Roberto



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**OFICINA DE FORMAÇÃO: EDUCAR PARA A CIDADANIA:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
CURRICULARES
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO FORMADOR**

Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Junho de 2008

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objectivo apresentar e descrever as sessões e as actividades desenvolvidas na *Oficina de Formação Educação para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*, que decorreu na Escola Básica Integrada nos Biscoitos, de 10 de Janeiro a 29 de Maio de 2008.

Nos últimos tempos, a educação para a cidadania tornou-se uma preocupação de todo o sistema educativo europeu. Em Portugal, o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, enfatiza a necessidade de a escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. A publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que aprova a reorganização curricular do ensino básico, vem, em definitivo, consagrar a educação para a cidadania como um dos elementos essenciais desta reorganização e como um eixo estruturante de todo o Currículo Nacional. Este documento defende a integração da educação para a cidadania como dimensão transversal e transdisciplinar do ensino básico. Paralelamente, cria três áreas curriculares não disciplinares, sendo uma delas, Formação Cívica, definida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, da consciência cívica e da formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos.

Na mesma linha de orientação, o *Relatório dos Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, considera a *Cidadania Activa* como um dos cinco saberes básicos para este século. Este documento concebe a cidadania a partir de uma dimensão axiológica, consubstanciada na ética da responsabilidade, que visa o preparar as crianças e jovens para agirem responsabilmente no quadro das sociedades modernas, democráticas abertas e axiologicamente plurais, e responderem às exigências e desafios da sociedade globalizada, que se pretende livre, justa e solidária.

A educação para a cidadania tal como é concebida nestes dois documentos exige à escola e aos professores novas formas de trabalho e de gestão curricular: o currículo não pode continuar a ser entendido como um conjunto de normas que o professor cumpre de forma uniforme e acrítica em todas as salas de aula, mas deve ser considerado como o documento orientador do processo educativo que se pretende contextualizado, integrado e integrador e que visa o pleno desenvolvimento das crianças e jovens enquanto seres individuais e sociais.

A educação para a cidadania como eixo essencial, de carácter transversal, do currículo e a nova gestão curricular que ela pressupõe exigem mudanças e inovações nas práticas docentes. A estas, normalmente, estão associados responsabilidades, problemas e dificuldades para as quais os professores não estão ou não se sentem preparados.

Atendendo a essas dificuldades dos professores e acreditando que estas podem ser ultrapassadas se for criado um espaço onde eles possam expor as suas dúvidas, os seus problemas, as suas necessidades, onde clarifiquem os seus conceitos e onde reflitam as suas práticas e construam novos quadros conceptuais, organizamos esta Oficina de Formação.

Esta tinha como finalidade a criação de um espaço que promovesse a discussão e a análise reflexiva das concepções, finalidades e práticas a adoptar na educação para a cidadania, potenciase o debate entre os professores para identificar os principais problemas no desenvolvimento da formação cidadã e os levasse a apresentar propostas de intervenção pedagógica, que fossem ao encontro das dificuldades e necessidades diagnosticadas. Neste sentido, a formação valorizou a construção de novos quadros conceptuais da educação cidadã, a reflexão, a planificação e intervenção educativas e a avaliação da prática docente, no âmbito da educação para a cidadania.

Na oficina de formação foi trabalhado um conjunto de conteúdos considerados essenciais à promoção da cidadania activa, pela implementação de um projecto curricular integrado e transversal e pelo recurso a metodologias indutivas que favorecem o desenvolvimento de competências de cidadania. No leque de conteúdos abordados destacam-se:

- Concepções de educação para a cidadania;
- Cidadania activa como um saber básico do século XXI;
- Cidadania no currículo;
- Cidadania no projecto educativo e no projecto curricular de turma;
- Cidadania e desenvolvimento de competências;
- Métodos e estratégias da educação para cidadania.

Foram ainda explorados um conjunto de textos informativos, científicos e normativos, cuja análise e discussão auxiliaram os professores na clarificação e apropriação dos conceitos, na reflexão crítica e avaliação das suas práticas no domínio da educação para a cidadania.

Na verdade, pretendeu-se que, pela mobilização e articulação integrada dos conceitos e das suas experiências profissionais, os formandos desenvolvessem competências de cidadania activa, que tornem possível a promoção duma escola cidadã, através da construção contextualizada de um Projecto Curricular Integrado, flexível e relevante, concretizado a partir da investigação dos problemas e necessidades diagnosticadas e do trabalho colaborativo de todos os professores do conselho de turma.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica baseou-se na análise de concepções, na construção e experimentação de materiais curriculares que promovam a educação para a cidadania, numa perspectiva de investigação-acção colaborativa.

Atendendo ao facto de que a Oficina de Formação, de acordo com o regulamento para a acreditação e creditação de acções de formação, é “uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático (...) [que se ajusta] predominantemente à área (...) Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica”, desenvolvemos esta oficina com base na metodologia de investigação-acção colaborativa.

Esta metodologia assenta num paradigma interpretativo e crítico, que parte da análise do contexto de acção, social ou educativo, para promover a mudança. Esta é resultado de um processo reflexivo, investigativo e colaborativo sistemático dos investigadores, que são as próprias pessoas implicadas no contexto e na prática que se investiga.

A opção pela investigação-acção justifica-se pelo facto de actualmente se exigir que os professores sejam profissionais reflexivos que trabalham o currículo de uma forma crítica, contextualizada, desenvolvendo processos de acção que vão ao encontro das necessidades e dificuldades diagnosticadas no meio onde o trabalho decorre.

Hoje em dia pede-se ao professor que o seu conhecimento seja praxeológico, que se construa na articulação dialéctica entre a teoria e a prática, entre o saber, o saber fazer e o saber ser. Assim, toda a formação de professores deve promover o desenvolvimento da racionalidade crítica docente, que potencie a formação do professor crítico, reflexivo, cidadão activo, capaz de contribuir para uma escola cidadã.

Assim sendo, no decorrer da oficina foram criados vários momentos em que: se apresentaram conceitos, que foram analisados e discutidos com os formandos, procurando oferecer uma visão mais complexa a partir da multiplicidade de sentidos que aqueles revestem; se analisou os documentos oficiais e os produzidos pelos professores (Projectos Curriculares de Turma, planificações diárias, etc.) no âmbito da sua prática, visando a auto e hetero-reflexão dos processos educativos desenvolvidos e pretendendo verificar a coerência entre estes e o tipo de discurso e concepções que os professores mobilizam.

A adopção da investigação-acção colaborativa teve como objectivo que os formandos adquirissem e mobilizassem, de forma construtiva e interactiva, os conhecimentos teórico-práticos provenientes da sua prática docente com o trabalho realizado na oficina, de modo a:

- Compreender os conceitos, abordagens e metodologias de educação para a cidadania;
- Adotar saberes e metodologias específicas no domínio da educação para a cidadania, em diferentes contextos de intervenção educativa;
- Trabalhar colaborativamente na construção de projectos interdisciplinares, transversais e transcurriculares no âmbito do tema da oficina.
- Construir materiais curriculares que permitam uma intervenção individual e/ou colectiva no âmbito da cidadania;
- Desenvolver conhecimentos com vista à reflexão crítica sobre o seu papel enquanto educadores para a cidadania e sobre os materiais e estratégias utilizados neste domínio.

O papel do formador foi de *orientador/mediador*, foram criadas condições para que as concepções dos formandos fossem clarificadas, discutidas, reflectidas, gerando-se, muitas vezes, a reconceptualização e a conseqüente intenção de inovação de práticas. A orientação/mediação foi conseguida através da proposta de tarefas e consecução de actividades que facilitaram, de forma cíclica, a análise dos conceitos assimilados e utilizados pelos formandos na sua prática educativa e a reflexão e compreensão desta à luz desses conceitos. Recorrendo à maiêutica socrática, o formador lançou ideias e situações provocatórias que estimularam a inquietação, a dúvida e a necessidade de investigar para compreender o como, o quê, o porquê, o quando e a quem desenvolver a educação para a cidadania.

Em cada sessão, foi pedido aos professores que preenchessem uma ficha de avaliação diária da oficina (anexo I), que tinha como objectivo a *auto-avaliação* do desempenho dos professores, a reflexão sobre o que tinham aprendido de novo e/ou sobre o conhecimento que tinham consolidado. Esta ficha serviu também *para regular o processo formativo* desenvolvido na oficina, pois contemplava perguntas que nos permitiam compreender se o processo de ensino aprendizagem era o mais adequado para aquele grupo de professores, se ia ao encontro das suas necessidades ou se era preciso fazer alterações.

Uma das estratégias mais valorizadas nesta oficina foi o *trabalho em grupo*. No nosso entender, esta foi uma opção muito válida e importante, na medida em que permitiu desenvolver as competências: trabalhar colaborativamente na construção de projectos interdisciplinares, transversais e transcurriculares no âmbito do tema da oficina; construir materiais curriculares que permitam uma intervenção individual e/ou colectiva no âmbito da cidadania. Estes formandos tinham muito pouco o hábito de planificarem, discutirem e reflectirem estratégias e metodologias a partir de um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Na verdade, esta também foi uma forma de romper com as barreiras disciplinares e com os possíveis constrangimentos que possam ser sentidos por partilhar o trabalho em grupo. Com este trabalho todos ganharam: os professores adquiriram novas formas de trabalho, ganharam mais confiança e companheirismo e compreenderam que também eles têm de viver e agir na sua profissão segundo princípios de cidadania activa; os alunos passaram a ter um conjunto de aprendizagens significativas, deixando para trás a frase “o que estou a aprender na escola não me serve para nada”.

Em todas as sessões procurou-se estabelecer uma articulação contínua e em espiral que conduzisse ao *aprender a aprender dos professores* e ao *desenvolvimento do espírito crítico*. Estas aprendizagens exigiram que os professores fossem fazendo transferências das questões e saberes trabalhados na oficina para a realidade das aulas, favorecendo, deste modo, a reflexão sobre sua operacionalidade e ensaiando propostas de inovação e de mudança de práticas.

Tendo em conta que a oficina tinha momentos de trabalho presencial e autónomo, foi pedido ao professores que em grupo planificassem e implementassem uma Actividade Integradora⁵⁷ que tivesse como pilar estruturante a educação para a cidadania. O objectivo era que os professores promovessem a educação para a cidadania transversal e interdisciplinarmente. As últimas sessões da oficina serviram para elaborar esta planificação e para reformulá-la de acordo com as necessidades dos alunos e com as dificuldades sentidas pelos professores na sua implementação.

⁵⁷ Entenda-se por *Actividades Integradoras* o conjunto de aprendizagens interligadas, que se organizam a partir da articulação integrada dos conteúdos e competências das diferentes áreas. Estas aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais dos alunos, de forma a possibilitar a significatividade, a funcionalidade e uma visão mais complexa e integrada da realidade. O tipo de metodologia que utilizam é a investigação de problemas.

As *Actividades Integradoras* desenvolvem-se com base em 4 critérios essenciais: equilíbrio, articulação horizontal, articulação vertical e articulação lateral.

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Sendo coerente com a metodologia de trabalho de investigação-acção colaborativa adoptada para trabalhar nesta oficina, iniciamos a primeira sessão com a apresentação e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores antes do começo da oficina de formação. Este questionário permitiu-nos recolher informação sobre o modo como os professores que participantes concebiam e desenvolviam a educação para a cidadania e sobre os temas que aqueles gostariam de ver abordados nesta formação.

A discussão e apresentação dos resultados do questionário consistiu numa boa estratégia inicial de formação, pois os professores verificaram que aquele não foi um teste ao seu saber, mas sim um importante instrumento de trabalho que nos forneceu linhas de investigação e debate a serem exploradas ao longo da oficina.

Ainda nesta sessão foi apresentado o programa, que foi submetido à crítica dos formandos, sendo-lhes dada a oportunidade de fazer alguma alteração que fosse ao encontro dos seus interesses e necessidades no âmbito da educação para a cidadania.

Neste diálogo inicial uma das questões colocadas pelos formandos foi: em que consistia a “educação para a cidadania”? Segundo os seus relatos, nenhum deles tinha abordado este tema na formação inicial, alguns deles nunca a tinham trabalhado, outros, porque tinham sido directores de turma, foram auto didactas na construção dos conceitos e actividades de cidadania e conheciam o que os programas ou os vários manuais referem sobre o assunto.

A estratégia utilizada para responder a esta questão foi primeiro auscultar os formandos sobre o que é que alguns já sabiam e faziam nas suas práticas diárias, para a partir desse conhecimento construir novas dimensões dos conceitos.

Atendendo ao facto de que a educação para a cidadania é um tema complexo, que envolve a presença de dois termos bastante polissémicos, educação e cidadania, nas sessões seguintes foi abordado o conceito de educação, nos vários sentidos que tem assumido ao longo dos tempos. Assim, clarificou-se qual o principal sujeito da educação e estabeleceu-se a distinção entre o conceito de educação e alguns dos termos que lhe são associados, tais como: instrução, formação, criatividade, domesticação.

Seguindo a mesma linha de orientação, analisaram-se os diferentes sentidos que o vocábulo cidadania tem assumido ao longo da história, bem como as dimensões política e axiológica da cidadania. Não obstante a dimensão política da cidadania ser recorrentemente mais utilizada no processo educativo, reconheceu-se que esta dimensão

não pode existir isoladamente já que a ela está sempre subjacente um quadro axiológico e ético que não pode ser descurado. Política e axiologia são duas faces complementares da mesma moeda que é a cidadania.

A análise destas duas perspectivas tornou mais rico o debate sobre as finalidades da educação para a cidadania; foi enfatizado que a grande finalidade desta consiste na formação do homem enquanto pessoa e foi reconhecido que a cidadania e a convivência em sociedade são elementos essenciais na construção da identidade pessoal de cada ser humano.

O *Relatório dos Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, concebe *cidadania activa* como um desses cinco saberes. Este relatório foi apresentado aos formandos, que tanto em sessões presenciais como autónomas, analisaram e debateram em grupo o que o documento preconiza por saberes básicos e como caracteriza cada um desses saberes. Atendendo ao facto de que o tema da oficina era a cidadania, foi analisado com maior minúcia o conceito de “cidadania activa” e a dimensão da ética da responsabilidade que lhe está associada. A compreensão deste conceito revelou-se muito importante na medida em que permitiu o repensar das finalidades educativas da educação para a cidadania e a discussão da sua presença na filosofia curricular portuguesa.

Neste sentido, foi entregue aos formandos o Decreto-lei nº 6/2001, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico e consagra a educação para a cidadania como um dos fundamentos, de carácter transversal, do Currículo Nacional. Pelo estudo deste documento, os formandos compreenderam que, não obstante existir uma área curricular não disciplinar onde a educação cidadã assume particular relevo, a formação em cidadania só pode ser feita no verdadeiro sentido da palavra se assumir um carácter transversal e interdisciplinar.

Uma vez analisadas e reconhecidas as dimensões transversal e interdisciplinar da cidadania foi pedido aos professores que analisassem em grupo o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma e as suas planificações e que identificassem se a cidadania estava presente, quais as competências e conteúdos que lhe estavam associados e com quais disciplinas articulam esse trabalho. Esta foi uma actividade muito interessante, porque os formandos se aperceberam que a cidadania poucas vezes era intencionalmente planificada e quando o era ocorria numa disciplina isolada e assentava no desenvolvimento de determinadas atitudes ou procedimentos.

A realização desta actividade foi muito importante, na medida em que permitiu que os professores efectuassem uma reflexão crítica sobre o seu trabalho e ponderassem as articulações interdisciplinares estabelecidas, até ao momento, no âmbito da educação para a cidadania. Esta actividade também nos alertou para novas necessidades formativas dos participantes da oficina, nomeadamente para a pertinência: em explorar e discutir a dimensão tripartida dos conteúdos; em analisar e clarificar o conceito de competência; e em elencar as principais competências a desenvolver no domínio da cidadania.

Com o objectivo de consolidar, por parte dos formandos, alguns dos conteúdos da oficina e de avaliar, segundo o ponto de vista do formador, como estava a decorrer o processo de formação, foi pedido aos formandos que, em grupo, se colocassem no papel de um director de turma no início do ano lectivo e elaborassem um documento com as linhas orientadores para a promoção da educação para a cidadania na prática educativa de todo o conselho de turma. Ou seja, o documento deveria conter todos os elementos que os professores considerassem necessários para que a educação para a cidadania fosse um elemento estruturante da construção e do desenvolvimento, de forma interdisciplinar e transversal, do Projecto Curricular de Turma.

Os professores aceitaram a tarefa e consideraram-na importante na medida em que lhes permitiu fazer um balanço das temáticas abordadas na oficina, ao mesmo tempo que lhes possibilitou fazer a transferência destas temáticas para as suas práticas educativas diárias e contextualizadas.

A auto e hetero-avaliação do documento produzido não foram feitas de imediato, só na última sessão é que se pediu aos formandos que em grupo analisassem e discutissem o documento e fizessem as alterações que considerassem necessárias. As razões que nos levaram a adoptar esta estratégia de trabalho foram essencialmente duas: verificar se os formando, após este período de formação, eram capazes de analisar e reflectir criticamente o trabalho desenvolvido no início da oficina e se conseguiam complementá-lo em função das novas aprendizagens efectuadas.

Outro aspecto explorado na oficina foi as *estratégias e métodos* utilizados na educação para a cidadania. Estes não foram apresentados como simples receitas passíveis de serem aplicados em qualquer sala de aula, mas antes foram trabalhados de acordo com as finalidades que os professores concebem ou pretendem desenvolver nas suas práticas educativas. Assim, categorizamos as metodologias de acordo com o tipo de desenvolvimento moral que se pretende (desenvolvimento de uma consciência moral

heterónoma ou autónoma) e com o tipo de ensino que visam promover (ensino prescritivo ou ensino indutivo/construtivo).

Depois de trabalharmos as principais concepções, princípios e metodologias associadas à educação para a cidadania, consideramos que seria importante apresentar um modelo de gestão curricular que tornasse possível promover a cidadania activa de forma transversal e interdisciplinar. Assim, entendemos que a melhor maneira de o fazer seria pela planificação e implementação de um Projecto Curricular Integrado⁵⁸, através do desenvolvimento de actividades integradoras.

O Projecto Curricular Integrado desenvolve-se a partir da Metodologia de Investigação e Problemas e pretende promover a aprendizagem significativa, crítica, funcional e globalizadora, que ocorre através do diálogo entre os alunos, os conhecimentos que estes já possuem e os que devem assimilar e a realidade envolvente. Trata-se de um modelo de desenvolvimento curricular que pretende desenvolver um processo educativo adequado e relevante para os alunos, que se pretende que sejam sujeitos activos neste processo, que deverá ser aberto, contextualizado na realidade e que deverá promover a articulação vertical e horizontal dos conhecimentos.

A elaboração deste projecto curricular integrado, pelos formandos da oficina, não foi uma tarefa fácil, mas foi muito vantajosa para um trabalho educativo, que se quer consubstanciado no desenvolvimento da pessoa como cidadão.

Na reflexão que fizeram sobre esta actividade, os formandos reconheceram que foi uma actividade importante na medida que permitiu um trabalho interdisciplinar que se revelou bastante interessante e significativo para os alunos, assim como possibilitou uma maior reflexão dos professores sobre as finalidades do acto educativo e sobre as suas responsabilidades neste domínio. Os formandos apontam também para as dificuldades sentidas na concepção e implementação desta actividade, tais como: a dificuldade em encontrar um problema comum em que todas as disciplinas pudessem participar pela mobilização de competências e conteúdos próprios e cumprindo a finalidade de promover a educação para a cidadania; a falta de tempo para trabalhar,

⁵⁸ O conceito de Projecto Curricular Integrado foi criado pela Professora Dra. Luísa Alonso, em 1995. Este conceito foi contruído com os contributos das abordagens construtivistas, ecológicas e sociocríticas do currículo e das correntes humanistas que valorizam a formação pessoal dos alunos, na sua globalidade, assim como a importância das relações interpessoais e afectivas na concretização do currículo na prática.

O Projecto Curricular Integrado pressupõe um desenho aberto, flexível e dinâmico do currículo que procura envolver activamente os alunos e os professores na investigação de temas e problemas relevantes, funcionais e significativos para um determinado contexto escolar, e que exige a articulação das diferentes áreas de saber e da experiência.

consequência de horários muito intensos, sobrecarregados com o excesso de reuniões por vezes pouco produtivas. Este último aspecto levou a que se discutisse a necessidade que as escolas têm de repensar a sua forma de organização e gestão em função de prioridades educativas: este tipo de modelo curricular exige uma nova forma de organização da escola, que passa pela criação de condições que torne o trabalho colaborativo e interdisciplinar dos professores possíveis.

No fim da oficina realizou-se, nos dias 6 e 7 de Junho, o Encontro ***A cidadania na Formação da “Pessoa” e no Currículo***, (anexo II) cujos objectivos consistiram em: reflectir sobre a importância da cidadania na formação da pessoa humana; compreender a dimensão ética da educação para a cidadania; analisar as implicações curriculares da educação para a cidadania; reflectir sobre a educação para a cidadania como uma dimensão integrada e transdisciplinar do currículo; apresentar e discutir o trabalho desenvolvido na oficina de formação *Educar para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*.

Neste Encontro estiveram presentes especialistas do Desenvolvimento Curricular, tais como: a professora doutora Luísa Alonso, que tem um vastíssimo trabalho desenvolvido nesta área do qual se destaca o facto de ter sido: autora do conceito de Projecto Curricular Integrado, consultora científica de vários projectos, no âmbito da Reforma e da Reorganização Curricular do Sistema Educativo, tendo elaborado o "Parecer sobre a GFC" em 2001 e o trabalho sobre a "Reestruturação do Currículo Nacional do EB", e participado na construção do "Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos em Portugal"; o professor doutor Francisco Sousa, que se tem dedicado às questões da diferenciação curricular; o mestre Carlos Silva, que se encontra a fazer o doutoramento no âmbito do currículo e supervisão pedagógica.

Para além destes especialistas, esteve também presente a senhora Directora Regional da Educação e o senhor Inspector Regional da Educação, que enaltecem o trabalho desenvolvido nesta oficina de formação, afirmando que se tratava de um trabalho pioneiro. O senhor inspector referiu que em tantos anos no cargo nunca tomou conhecimento de um trabalho do género e com tanta qualidade, salientou também que era com muito gosto que assistia à abertura das portas do saber universitário às escolas, enfatizando o quanto esta abertura era especial pelo facto de ocorrer através da consecução de um trabalho tão inovador e significativo, consubstanciado nas dimensões construtivista e humanista da escola e do currículo.

Também estiveram presentes investigadores da Universidade dos Açores e professores de outras escolas da ilha Terceira, que manifestaram interesse pela iniciativa e nos solicitaram que, no futuro, realizássemos o mesmo tipo de formação e trabalho nas suas escolas.

A realização deste Encontro foi muito importante, pois foi criado um espaço onde os professores tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido na oficina e com os seus alunos e puderam discuti-lo com especialistas e com os colegas da sua e de outras escolas. Através deste Encontro iniciou-se a quebra da inibição dos professores de falar em público e partilhar o trabalho que desenvolvem.

O receio de falar da sua acção educativa e pedagógica é, no nosso entender, um obstáculo ao desenvolvimento da educação para a cidadania, pois um professor que tem dificuldades em partilhar e discutir o seu trabalho à partida terá mais dificuldade em quebrar as tradicionais fronteiras disciplinares e em desenvolver experiências de trabalho colaborativo e interdisciplinar.

As dimensões colaborativa e interdisciplinar do trabalho pedagógico são factores essenciais do desenvolvimento da educação cidadã, por duas grandes razões: 1) porque a cidadania activa só é possível quando as pessoas de uma determinada comunidade/sociedade se unem para analisar, discutir, reflectir e agir em prol do bem comum. A escola, enquanto espaço comunitário que prepara o homem para a vida em sociedade, deve permitir esse trabalho, a vivência dessa união; 2) A partir do trabalho cooperativo dos professores quebram-se as barreiras disciplinares que favorecem o ensino compartimentado e estaque e promove-se um processo de ensino-aprendizagem articulado e com sentido, onde os alunos compreendem a coerência e a utilidade das aprendizagens exigidas no currículo escolar.

Em síntese, foi muito enriquecedor para todos – professores, alunos, investigadora – a partilha de conhecimentos e experiência que ocorreu neste Encontro. Aqui se começou a inventariar algumas dificuldades e necessidades sentidas pelos professores no domínio da educação para a cidadania e a elencar possíveis inovações que a escola terá de efectuar, para que a cidadania activa se torne uma experiência efectiva no contexto escolar. Do conjunto dessas inovações destacam-se: a necessidade de uma nova organização escolar, que crie condições para o trabalho colaborativo e interdisciplinar dos professores e para uma gestão mais flexível do currículo. Esperemos que os frutos deste Encontro se continuem a manifestar nas práticas destes professores e da escola onde a oficina se desenvolveu.

CONCLUSÃO

A realização desta oficina permiti-nos compreender que a vivência da cidadania na escola só é possível se, para além da articulação interdisciplinar dos conteúdos, os professores mantiverem uma vivência cidadã. Neste sentido, torna-se imperativo que os professores desenvolvam entre si um processo de aprendizagem e de trabalho cooperativo.

Pela experiência desenvolvida nesta oficina de formação, verificamos e compreendemos o quanto é difícil colocar os professores a trabalhar em conjunto e a interrelacionar as suas disciplinas de forma natural, isto é, sem forçar uma articulação onde muitas vezes, por exemplo, se recorrer às disciplinas da língua para escrever os textos sínteses ou traduzir o panfleto produzido.

Esta dificuldade é ainda maior quando não se aposta numa formação adequada de professores, que os prepare para o desenvolvimento de uma racionalidade crítica no âmbito da sua acção educativa, que só é possível quando são criados espaços e tempos onde estes possam clarificar os seus conhecimentos e reflectir sobre as suas práticas, para poder mudá-las e/ou inová-las.

Ao longo desta Oficina de Formação todos os professores desenvolveram as competências inicialmente previstas e foram capazes de:

- Identificar e analisar concepções de educação;
- Identificar e reflectir sobre as diferentes dimensões do conceito de cidadania;
- Compreender as finalidades e as exigências da educação para a cidadania;
- Analisar o conceito de cidadania activa;
- Reflectir sobre o papel da educação para a cidadania no currículo;
- Analisar e reflectir o lugar da educação para a cidadania no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Turma;
- Reflectir sobre a sua responsabilidade enquanto educadores para a cidadania;
- Identificar e discutir as dificuldades dos professores no âmbito da educação para a cidadania;
- Construir materiais que permitam a promoção interdisciplinar, transversal e transcurricular da educação para a cidadania;
- Analisar e desenvolver os métodos e as estratégias utilizadas na educação para a cidadania.

Esta Oficina de formação foi, desde o seu início, objecto de avaliação dos formandos que lhe identificaram aspectos positivos e negativos: dos primeiros destacam-se, o facto de a considerarem muito pertinente e útil para o seu trabalho pedagógico, na medida em que promoveu um maior conhecimento e alteração das suas práticas neste domínio; para além disso, os professores também definem a oficina como um importante espaço de reflexão das suas concepções, práticas e responsabilidades no contexto pedagógico e na educação para a cidadania; dos segundos o mais apontado foi o facto de ter ocorrido em horário pós-laboral, o que consistiu para os professores mais uma sobrecarga de trabalho.

AVALIAÇÃO

Os critérios utilizados para a análise do trabalho desenvolvido pelos formandos foram estabelecidos no início da oficina de formação, numa tomada de decisão conjunta da formadora e dos formandos, ambos apresentaram os critérios que consideravam ser pertinentes ter em consideração, tais como:

1. **Mobilização dos conteúdos** na análise das situações, no levantamento de potencialidades e de constrangimentos e na proposta de soluções.
2. **Reflexão e problematização da sua própria prática educativa**, identificando situações concordantes ou não com as concepções abordadas e sugestão de formas de mudança pessoal e dos seus grupos de trabalho.
3. **Manifestação de espírito crítico, criatividade e originalidade** na mobilização dos conteúdos e na realização das actividades propostas.
4. **Participação** viva nas sessões presenciais.
5. **Realização das tarefas** inerentes ao trabalho autónomo.

Os cinco critérios foram considerados na análise do trabalho dos formandos, quer a nível individual, quer a nível do grupo, considerando-se que, em todas as situações, os formandos apresentaram uma grande evolução na capacidade de reflexão e problematização das suas práticas, na mobilização dos conteúdos (conceptuais, atitudinais e procedimentais) no domínio da educação para a cidadania e na inovação e mudanças das práticas, que passaram a ser mais intencionais, com carácter transversal e interdisciplinar, onde a cidadania foi de facto um pilar essencial do projecto curricular que tiveram a oportunidade de desenvolver.

A avaliação destes critérios foi possível não só no decorrer desta oficina, mas também no Encontro *A Cidadania na Formação da “Pessoa” e no Currículo*, onde todos os professores apresentaram publicamente as aprendizagens realizadas na oficina e o projecto que desenvolveram no âmbito da educação para a cidadania.

Com o grupo como base, os formandos desenvolveram um trabalho colaborativo, debateram concepções, metodologias, falaram abertamente das suas experiências educativas e dos constrangimentos que muitas vezes estas proporcionam. Viveram no grupo da oficina a educação cidadã e compreenderam o quanto é importante o trabalho colaborativo entre professores para que a cidadania possa ser uma realidade aprendida, conhecida, vivida pelas escolas, pelos professores e pelos alunos. Os formandos tiraram frutos deste trabalho colaborativo, não só porque conceberam e implementaram uma

Actividade Integradora que desenvolveram com os alunos, mas também porque foram capazes de partilhar a sua experiência com um público mais vasto, ansioso por saber das inovações ocorridas nas práticas destes docentes, no Encontro *A Cidadania na Formação da “Pessoa” e no Currículo*.

As finalidades desta acção foram conseguidas, tal como demonstra o trabalho⁵⁹ desenvolvido pelos formandos ao longo da Oficina de Formação e que pode ser consultado nos Relatórios Individuais de Reflexão Crítica.

⁵⁹ Os trabalhos elaborados pelos participantes encontram-se anexados a cada relatório de reflexão crítica.

PROPOSTRA DE CLASSICAÇÃO

Por tudo o que foi dito, proponho que os formandos tenham a classificação de Excelente (10 valores) e concedidos os créditos máximos atribuídos a esta Oficina.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA NA OFICINA

- Alonso, L. (2000a). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. *Revista de Educação*, vol. IX, nº1, pp. 53-67.
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Território Educativo*, nº7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (coord), Alaiz, V. e Peralta H. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Março (80 pp.) Publicado em: <http://www.deb.min-edu.pt>
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004). “Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e de mudança” In António Nóvoa et al. *Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2007). “Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. ” In Maria Assunção Flores et. al. *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores m tempos de Mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Alves, R. (2002). *A Escola com que Sempre Sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asa*. Porto: Edições Asa.
- Barbosa, M. (Ed.) (2001) *Educação do Cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga. Edições APPACDM de Braga.
- Barbosa, M (2006). *Educação e Cidadania Renovação da Pedagogia*. Amarante: Agora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica editora.

- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una signatura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004) *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.) (2005). *A Educação para a Cidadania, como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cortina, A. *La educación del hombre y del ciudadano*. [http:// www.campus-oei.org/oei/virt/rie07a02.htm](http://www.campus-oei.org/oei/virt/rie07a02.htm).
- Cortina, A. (1997a) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cortina, A. (2003) Ética global de la responsabilidad. *Revista Portuguesa de Filosofia, tomo LXI, Fasc.1*.
- DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2001). *Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: ME-DEB.
- Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Gimeno, J. S. (2001) *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Imberón, F. (coord.) (2002) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Patrão-Neves, M. C. (1998a). Paideia e Ethos (Educação e Valor). *Arquipélago. Série Filosofia* 6, pp. 83-95.
- Perrenoud, P. (1994) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002) *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. e al. (2002) *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed Editora.

- Pinto, F. (2004) *Cidadania sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. Guimarães, H. e Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

A formadora,

Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA
DA OFICINA DE FORMAÇÃO**

***EDUCAR PARA A CIDADANIA:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES***

Formadora: **Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca**

Especialista: **Maria Luisa García Alonso**

Universidade do Minho

Entidade formadora
Universidade dos Açores

1. Relevância da Acção de Formação para a inovação

A temática abordada nesta acção de formação designada por "*Educar para a cidadania: concepções e implicações nas práticas curriculares*" parece-nos de grande relevância no contexto das políticas curriculares actuais no nosso sistema educativo (Decreto Lei nº 6/2001), em que se pretende introduzir mudanças substanciais na concepção e gestão curricular nas escolas, para o qual é fundamental que os professores se tornem construtores de currículo, de forma a poderem fazer uma mediação de qualidade entre as necessidades das populações escolares e as propostas curriculares que a escola lhes oferece. Para isso, torna-se imprescindível que as equipas de professores estejam capacitadas para, numa perspectiva colaborativa, desenhar, desenvolver e avaliar Projectos Curriculares bem fundamentados e adequados às características e exigências dos diferentes contextos educativos.

É neste cenário que esta acção de formação adquire uma grande relevância e oportunidade para a formação de professores que os capacite para realizar nas escolas uma "gestão participada e integrada do currículo".

Por outro lado, é de realçar o facto de esta acção centrar-se numa problemática estruturante do Currículo Nacional como é a "Educação para a Cidadania", que pretende contribuir para preparar as crianças e jovens para agirem responsabilmente no quadro das sociedades modernas, democráticas, abertas e axiologicamente plurais, e responderem às exigências e desafios da sociedade globalizada, que se pretende livre, justa e solidária.

Esta oficina, que se enquadra num estudo mais abrangente de doutoramento, debruça-se sobre perspectivas e formas de inserir esta problemática transversal nos projectos curriculares de escola e de turma, o que requer um trabalho colegial e reflexivo por parte dos professores para sua concretização.

Enquanto orientadora da dissertação de doutoramento, acompanhei de perto todo o processo de concepção e desenvolvimento desta acção de formação que, na sua globalidade, considero de grande interesse e relevância para o desenvolvimento profissional dos professores e a mudança das práticas educativas nas escolas.

2. Adequação da modalidade de formação utilizada – Oficina

De acordo com as perspectivas *cultural* e *ecológica*, actualmente prevalecentes no campo da formação de professores, em que o desenvolvimento profissional deve ser

contemplado em estreita articulação com o desenvolvimento organizacional das escolas, a formação em contexto de trabalho ou formação centrada na inovação apresenta-se como uma abordagem a privilegiar.

Assim, de entre as diferentes modalidades de formação previstas na legislação que regulamenta a formação contínua de professores, a modalidade oficina, quando é bem desenhada, apresenta imensas potencialidades para a mudança das práticas educativas, já que permite conceber a formação como uma actividade eminentemente exploratória, investigativa e orientada para a reflexão-acção, superando a linearidade aplicativa dos modelos tecnicistas e academicistas da formação.

Tal como se verificou nesta acção, os formandos envolveram-se num processo de investigação-acção colaborativa que proporcionou situações para contextualizar a teoria e teorizar a prática e a experiência, melhorando, ao mesmo tempo, a racionalidade, as práticas e os contextos sociais das escolas e das aulas. Isto permite articular a formação com a inovação, o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional e organizacional.

Esta modalidade de oficina permite também ultrapassar o individualismo ainda predominante na prática de formação de professores, ao centrar-se na resolução de problemas a serem investigados e resolvidos de forma colaborativa por professores da mesma escola ou agrupamento de escolas. A discussão e troca de perspectivas entre os formandos para dar resposta a desafios da prática são uma via fundamental na construção do conhecimento profissional partilhado.

Finalmente, salienta-se o entendimento dos formandos como sujeitos de formação, como adultos com experiência capazes de participar activamente nesta construção do conhecimento, a partir da explicitação e partilha das suas teorias práticas, desafiando e confrontando as práticas e o pensamento que as orienta.

3. Abordagem teórico-prática

O conteúdo desta acção de formação, pertencente ao campo científico do currículo e da filosofia da educação, foi organizado a volta do conceito de *cidadania activa*, pretendendo abordar as diferentes perspectivas e dimensões que contribuem para a sua emergência, tais como: Concepções de educação para a cidadania; cidadania activa como um saber básico do século XXI; Cidadania no currículo; cidadania no projecto educativo e no projecto curricular de turma; cidadania e desenvolvimento de competências; métodos e estratégias da educação para cidadania.

Como se revela nos relatórios de reflexão dos professores, a abordagem destes temas foi muito importante para sua formação, tornando-os mais conhecedores, críticos e competentes na planificação de ações tendentes à construção de uma *escola cidadã*.

Por outro lado, o domínio da teoria de Projecto Curricular Integrado que sustentou a elaboração de pequenos projectos de intervenção – Actividades Integradoras, mostrou-se com grande potencial para a concepção, desenvolvimento e avaliação de unidades de ensino e aprendizagem que visam a educação para a cidadania.

4. Abordagem metodológica

Em coerência com as opções epistemológicas acerca da inovação curricular que sustentam esta acção e com a perspectiva praxeológica de formação de professores, a abordagem metodológica utilizada – investigação-acção colaborativa, privilegia uma *interacção constante entre a teoria e a prática*, exigindo dos formandos um papel de questionamento reflexivo e de investigação no processo de compreensão de novos conceitos e da construção de propostas de intervenção adequadas às necessidades e características do contexto da escola de pertença dos professores que frequentaram esta acção.

Por outro lado, este processo de construção é realizado com base numa *organização em equipas*, que privilegia a colaboração e a partilha de conhecimentos e experiências entre os diferentes actores, algo imprescindível na abordagem interdisciplinar e transversal da educação para a cidadania que orienta esta acção de formação.

O papel da formadora foi de *orientador/mediador*, tendo sido criadas condições para que as concepções dos formandos fossem clarificadas, discutidas, reflectidas e reconstruídas. Recorrendo à maiêutica socrática, "o formador lançou ideias e situações provocatórias que estimularam a inquietação, a dúvida e a necessidade de investigar para compreender o como, o quê, o porquê, o quando e a quem desenvolver a educação para a cidadania".

5. Resultados conseguidos

Numa análise dos resultados e materiais e elaborados no decorrer desta acção, podemos ressaltar os seguintes aspectos:

a) *Fichas de avaliação de cada sessão*, tendo como objectivo a auto-avaliação do desempenho, a reflexão sobre as aprendizagens realizadas ou consolidadas e a regulação do processo formativo tendo em vista a sua constante adequação.

b) *Registos de análise* de documentos orientadores da política educativa/curricular da escola: projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e de Turma, planificações, etc.

c) *Elaboração de Actividades Integradoras*, inseridas no Projecto Curricular de Turma que organizam as competências e os conteúdos das diferentes áreas disciplinares em torno de problemas significativos e relevantes a serem investigados e trabalhados pelos alunos. Nestas actividades a Educação para a Cidadania funciona como eixo transversal que cruza os diferentes saberes e impregna todo o processo de construção de conhecimento. Estas actividades permitiram aos formandos mobilizar de maneira integrada os diferentes conhecimentos e estratégias adquiridos ao longo da oficina.

Por fim, ainda no âmbito desta actividade, o grupo de trabalho procedeu à sua *apresentação pública durante um encontro* promovido pela formadora, em conjunto com a Escola Básica Integrada dos Biscoitos, nos dias 6 e 7 de Junho, e em que tive a oportunidade de estar presente e verificar a qualidade dos projectos apresentados e discutidos pelas equipas participantes nesta oficina de formação.

6. Avaliação da acção

Para podermos fazer uma análise dos processos e resultados da avaliação desta acção foram consultados e analisados os seguintes instrumentos de avaliação utilizados:

- *Relatório de avaliação da formadora.*
- *Relatórios de reflexão/avaliação dos formandos.*

Da análise do *relatório da formadora* pode-se concluir que as finalidades desta acção foram amplamente conseguidas. Alguns indicadores desta conclusão estão explícitos nas seguintes afirmações:

"Os cinco critérios de avaliação foram considerados na análise do trabalho dos formandos, quer a nível individual, quer a nível do grupo, considerando-se que, em todas as situações, os formandos apresentaram uma grande evolução na capacidade de reflexão e problematização das suas práticas, na mobilização dos conteúdos (conceptuais, atitudinais e procedimentais) no domínio da educação para a cidadania e na inovação e mudança das

práticas, que passaram a ser mais intencionais, com carácter transversal e interdisciplinar, onde a cidadania foi de facto um pilar essencial do projecto curricular que tiveram a oportunidade de desenvolver".

"Com o grupo como base, os formandos desenvolveram um trabalho colaborativo, debateram concepções, metodologias, falaram abertamente das suas experiências educativas e dos constrangimentos que muitas vezes estas proporcionam. Viveram no grupo da oficina a educação cidadã e compreenderam o quanto é importante o trabalho colaborativo entre professores para que a cidadania possa ser uma realidade aprendida, conhecida, vivida pelas escolas, pelos professores e pelos alunos.

"Os formandos tiraram frutos deste trabalho colaborativo, não só porque conceberam e implementaram uma Actividade Integradora que desenvolveram com os alunos, mas também porque foram capazes de partilhar a sua experiência com um público mais vasto, ansioso por saber das inovações ocorridas nas práticas destes docentes, no Encontro *A Cidadania na Formação da Pessoa e no Currículo*".

Relativamente aos *relatórios de reflexão/avaliação* dos formandos, podemos relevar os seguintes aspectos por eles valorizados:

- *A satisfação das expectativas iniciais* – conceber e desenvolver um projecto contextualizado e integrado de Educação para a Cidadania;
- *O esclarecimento e a clarificação de conceitos e metodologias* assentes no saber da experiência reflectida;
- *A orientação para a acção e a mudança* com base numa relação constante entre o "saber" e o "saber fazer";
- *A troca de perspectivas e de experiências* que abre, amplia e diversifica as concepções e práticas estabelecidas.

Apresentam-se, de seguida, alguns excertos do discurso dos professores que exemplificam estas ideias:

"Globalmente, considerei que a acção foi bem sucedida, no formato em que decorreu, obedecendo a uma adequada gestão por parte da formadora, que, com grande empenho e motivação, desenvolveu uma perspectiva de formação em que a aplicação prática dos saberes aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promoveu o debate e a troca de experiências e saberes, constituindo um verdadeiro enriquecimento para mim e com claras implicações na minha actuação pedagógica quotidiana".

"Assim, o projecto formativo em causa possibilitou-me a aquisição de competências que são, porventura, aquelas necessárias ao desenvolvimento de estratégias de acção que permitem assumir-me como professora interveniente, crítica, solidária e empreendedora na planificação e implementação de projectos educativos integrados e centrados nessa mesma abordagem".

"Na nossa escola, os professores dos diferentes conselhos de turma procuram uma articulação curricular de forma a favorecer o sucesso educativo dos alunos. Ora, as novas perspectivas e propostas de trabalho apresentadas na oficina de formação vão um bocado para além disso, apontam para a necessidade de um diálogo interdisciplinar cada vez maior e mesmo para um rompimento das fronteiras disciplinares".

"Os alunos manifestaram muito interesse pelo tema do projecto, reflectiram, debateram, tiraram conclusões, ou seja, participaram activamente e de forma entusiástica nas experiências de aprendizagem realizadas. Quanto aos efeitos da aplicação do projecto à turma, as sementes foram lançadas e, tendo em conta a reacção dos alunos durante a implementação do mesmo (o empenho e a satisfação manifestados), tenho esperança de que alguns bons frutos advirão".

"Em síntese, esta oficina de formação permitiu-me adquirir um suporte teórico e alguns instrumentos de trabalho que me serão úteis nas minhas práticas pedagógicas, com especial relevo para a criação e implementação de projectos curriculares integrados. Os debates gerados, a troca de ideias, a partilha de experiências com os meus colegas, foram muito salutareis, esclarecedoras e enriquecedoras, quer a nível pessoal, quer profissional".

"Como apliquei uma planificação semelhante nas outras turmas do 8º ano, verifiquei que existem grandes diferenças entre uma "actividade integradora" e "actividades desintegradas". Há pormenores que fazem a diferença: colocar questões para incentivar a pesquisa de carácter interdisciplinar, planear o trabalho em pequenos grupos e articular conteúdos, experiências de aprendizagem e modos de organização da turma com outras áreas curriculares. Esta comparação permite-me concluir que a actividade integradora facilita a abordagem ao currículo, confere-lhe significado e coerência, quer para os professores, quer para os alunos".

7. Uma palavra sobre a formadora

Duma leitura atenta do dossier e dos relatórios de avaliação podemos acrescentar que grande parte do êxito desta acção de formação deveu-se ao profissionalismo (saber, saber fazer, saber ser e saber relacionar-se com os outros) da formadora que numa atitude investigativa, reflexiva e inovadora, possui a qualidade de partilhar e confrontar o seu saber de forma simples, aberta, empática e rigorosa, com os saberes e práticas de

outros professores, criando um clima facilitador da procura, do questionamento e partilha de experiências. Isto vem confirmar a necessidade da selecção e formação de formadores capazes de motivar e desafiar os professores para a aprendizagem ao longo da vida.

8. Proposta de créditos aos formandos

Pelas razões acima expostas e, na sequência da proposta da formadora, sou do parecer que se devem atribuir 2.4 créditos a cada um dos formandos que participaram activamente nesta oficina de formação e a concluíram com sucesso e satisfação pessoal e profissional.

Braga, 7 de Julho de 2008

A Especialista na Matéria da Acção de Formação

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Luisa García Alonso', is centered on a light yellow rectangular background.

Maria Luisa García Alonso

(Professora Associada)

Anexo VIII

Entrevistas em grande grupo

MATRIZ ENTREVISTA EM GRUPO II

- 1) Definem-me Educação para a Cidadania.
- 2) Como é que podem promover e/ou como promovem a educação para a cidadania?
- 3) Quais são as finalidades da educação para a cidadania?
- 4) O que é para vocês ser bom cidadão?
- 5) Quais os temas que associam à educação para a cidadania?
- 6) Relatório dos saberes básicos quando define a Cidadania Activa como “ *agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas. (...) Aqui privilegia-se a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade.*”

Como é que vocês concebem esta ética da responsabilidade na educação para a cidadania?

- 7) Qual é o vosso papel no desenvolvimento dessa Ética da Responsabilidade na educação para a cidadania?
- 8) Como é que vocês a desenvolvem na prática? Dêem exemplos muito concretos.
- 9) A que tipo de metodologias recorrem para promover a educação para a cidadania?
- 10) Qual tem sido a participação dos alunos no processo de planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da cidadania?
- 11) Como avaliam a educação para a cidadania no processo de ensino aprendizagem?
- 12) Enquanto professores e educadores, qual é a vossa responsabilidade no desenvolvimento da educação para a cidadania no Currículo?
- 13) Como é que organizam o vosso trabalho nesse domínio?
- 14) Na outra reunião vocês disseram que a oficina foi útil mas que têm sentido alguns constrangimentos e dificuldades em aplicar o conhecimento aí desenvolvido, porque há uma falta espaço nas reuniões do conselho de turma para trabalharem as questões da articulação disciplinar. Como é que se articulam disciplinarmente a educação para a cidadania? Exemplos muito concretos.
- 15) Como é que vocês têm planificado a educação para a cidadania?
- 16) Todos vocês a tem feito ou tem-na deixado para a Formação Cívica e para o D.P.S.?

- 17) Na última reunião, a P. também referiu que sente necessidade de articular o seu trabalho e deu o exemplo das questões da saúde que precisava de trabalhar as atitudes relacionadas com a saúde com outros colegas. Que atitudes eram essas?
- 18) Também foi referido que essa articulação entre as diferentes disciplinas não tem sido fácil porque a Formação Cívica são só 45 m. e têm que se tratar dos problemas que tem que ser tratados em formação Cívica. Quais são esses problemas?
- 19) Continuam a achar a Formação Cívica como eixo articulador e dinamizador da educação para a cidadania?
- 20) Quais são as disciplinas que mais podem contribuir para a educação para a cidadania?
- 21) Dêem exemplos de como cada uma delas pode contribuir.
- 22) Como é que a educação para a cidadania se pode tornar um eixo articulador do vosso projecto curricular de turma? Dêem exemplos concretos.
- 23) Tem sido? Porquê?
- 24) Na outra reunião elegeram como valor principal da educação para a cidadania a responsabilidade e afirmaram que outros lhe estavam associados. Quais são esses valores?

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS EM GRUPO I

Investigadora Principal – Gostava de saber se vocês estão a rentabilizar ou não o conhecimento e as competências que foram desenvolvendo na nossa oficina? Se não estão a conseguir essa rentabilização porque há entraves, dificuldades? Se, em parte estão arrependidos por nós termos feito aquele processo? No fundo quero fazer um balanço.

Também gostaria de saber se existem coisas que vocês gostariam de trabalhar ou de discutir que não foram trabalhadas e que precisam que eu vos ajude em alguma coisa?

Os conteúdos, tanto conhecimentos como competências que trabalhamos foi-vos útil, tem servido, vocês têm aplicado ou não?

Afonso – Nós estamos, eu e Renata, envolvidos num projecto, que é o projecto Equal. Eu a Renata e os nossos colegas quase todos porque fazemos parte dos mesmos conselhos de turma. Resolvemos pôr em prática os nossos conhecimentos do ano passado e fazer uma actividade integradora subordinada ao tema Igualdade de Género. O projecto Equal pretende promover igualdade no local de trabalho, entre os dois sexos. Nós vamos, através destas duas turmas, utilizando os nossos conhecimentos da oficina de formação do ano passado tentar implementar o projecto. Estarão envolvidas várias disciplinas, contribuindo com várias actividades.

Renata – Já fizemos a planificação, já fizemos aquele mapa de conceitos, que nós fizemos da última vez. Já tivemos a produzir algumas actividades, quer para D.P.S., Formação Cívica e Português. Agora os colegas, à medida que a actividade vai avançando, vão produzindo os materiais e nós vamos articulando.

Investigadora Principal – Tem sido fácil conseguir?

Renata – Sim, para já nós estamos só a começar com Formação Cívica e D.P.S. E depois conseguimos com os outros colegas ver o ponto em que se consegui articular com cada conteúdo em cada disciplina. Eu acho que está-se a consegui.

Afonso – Depois um grande número desses professores fez parte da Oficina do ano passado.

Investigadora Principal – Fico contente.

Afonso – Há também outros colegas, os contratados, que se juntaram a nós. O “cancro” está-se a alastrar.

Investigadora Principal – O projecto é o ano todo?

Renata – É. A nossa escola aderiu em Outubro. Nós começamos pelo tema a família, começamos por fazer em inquéritos, vamos fazer o tratamento estatístico e depois estávamos a pensar no final fazer uma peça de teatro.

Investigadora Principal – Igualdade de Género porquê? É sugerido pelo projecto?

Afonso – É sugerido pelo projecto. O projecto mesmo é sobre a Igualdade no local de trabalho.

Investigadora Principal – Vocês foram buscar o projecto porquê?

Renata – Aquilo foi uma formação que eu estive a fazer. Como nós fizemos a formação, a CGTP e a Direcção Regional mandou um Quit aqui para a escola para saber se nós estávamos interessados em participar.

Investigadora Principal – Até parece que foi a talho de foice, porque igualdade de género é um tema da educação para a cidadania.

Afonso – Pensamos logo.

Renata – Também introduzimos o Projecto Afectivo Sexual, também tem a ver.

Afonso – A semente foi lançada.

Investigadora Principal – Mais coisas que vocês estejam a fazer para além do Projecto? Têm continuado o trabalho disciplinar, têm rentabilizado algum conceitos de cidadania, que tipo de conceitos, por exemplo?

Joana – Eu acho que o trabalho foi útil, mas a aplicabilidade está muito dificultada. Por exemplo para trabalhar ao nível das atitudes promotoras da saúde, eu sinto uma necessidade de articular com a Formação Cívica e D.P.S., mas o facto é que não se tem trabalhado. Nos conselhos de turma, nós continuamos a trabalhar as coisas mais formais. Nós continuamos carregados de trabalho, se formos para as coisas mais informais passamos o dia todo aqui na escola.

Investigadora Principal – Mas por um lado já é bom, a Joana já está a trabalhar as questões das atitudes, já sente necessidade da relação interdisciplinar, se calhar já tem outro conceito de atitude.

Joana – Sim foi útil. E sinto essa necessidade, sinto que é importante.

Renata – Não tem sido fácil.

Matilde – O comentário que fizeste foi engraçado, porque estão aqui as directoras de turma, e isso não passa apenas pelas directoras de turma. Por exemplo, no meu caso, a Formação Cívica são só 45 m. não dá para grandes projectos, como é evidente. Além disso há aqueles problemas que nós sabemos que têm que ser tratados em Formação Cívica, porque senão só se nos encontrarmos com os alunos nos intervalos. O que

acontece é que, por exemplo, na minha turma não sou eu que tenho D.P.S. este ano, portanto limita-me um bocado, eu sinto-me muito limitada. Se bem que eu e a Ana estamos a articular essas coisas.

O que eu concordo a 100% com o que a Joana disse é que os conselhos de turma, nós temos uma data de coisas formais, que têm mesmo que ser feitas. Mas falta um espaço em que os membros do conselho de turma se possam reunir à parte das burocracias que são necessárias para articularem. Porque o que acontece é que no final, ou a meio da reunião, vem na ordem de trabalhos aquele ponto da articulação curricular. Atiram-se algumas ideias, algumas muito válidas que seriam muito interessantes, mas depois acaba por não acontecer: porque depois um não tem tempo, porque não existe o momento. Vocês, outro dia estavam a ter, estavam sentados só a fazer aquilo. Vocês estavam os dois e iam chamando os colegas, porque é que isso pode acontecer, porque vocês já têm o projecto pensado. E havia a necessidade do conselho de turma se sentar e pensar no projecto e depois, então, as outras questões poderiam acontecer como vocês estavam a fazer. Essa parte não está a funcionar.

Renata – Se marcarmos uma reunião para isso, eles comem-nos vivos.

Joana – Isso também passa pela gestão da escola. Isto não pode significar mais carregamento para cima dos professores, tem que se geri a escola: os conselhos de turma continuam enormes. Eu caí de pára-quadras numa turma na área de projecto, sou mais um elemento do conselho de turma, que não conhece os alunos que não consegue articular com nada porque só vou ali fazer a área de projecto. Ao nível de gestão, podia-se tornar os conselhos de turma o mais pequeno possível, porque é que os professores não pode dar D.P.S. e Formação Cívica?

Matilde – Há algumas turmas que assim está a funcionar e há outras que é um exagero.

Afonso – Isso também o facto de sermos uma escola pequena.

Investigadora Principal – Isso também pode passar por haver uma gestão de escola que implique uma gestão curricular integrada.

Matilde – Neste momento o que nós vamos conseguindo é, articulando com os nossos conteúdos programáticos, dar enfoque às atitudes e valores e depois tentar articular com algumas pessoas, pontualmente.

Investigadora Principal – Para além da questão da interdisciplinaridade, acho que foi uma das coisas que mais vos marcou...

Matilde – Sem duvida!

Investigadora Principal – ...Na oficina. Eu às vezes ao falar com as minhas orientadores, refiro que nós estamos a trabalhar bem, mas que a questão da ética e da responsabilidade foi o que menos vos marcou. Vocês têm outras necessidades e interesses.

Para além dessa questão que vos marcou mais e que foi uma forma de trabalhar, mas para além de ser uma nova forma de trabalhar eu vi que os valores não ficaram completamente esquecidos: nós falamos da divisão tripartidas dos conteúdos e eu acho que vocês já também muito bem que há certas atitudes que evidenciam determinados valores. E que há certos conteúdos que são precisos dar para que os alunos tenham valores, por exemplo: quando estava a rever os vossos projectos lembrei-me da questão ambiental. Como é como é que um aluno pode ter responsabilidade ambiental se não conhece o nível de poluição, o que é que provoca a poluição, as consequências da poluição. Ele tem muito mais dificuldade.

Investigadora Principal – Para além da questão da organização e da interdisciplinaridade que uma das coisa que mais vos marcou na oficina....

Matilde – Sem dúvida!

Investigadora Principal – Em conversa com as minhas orientadoras, eu disse: professora nós estamos a trabalhar bem, mas a questão da ética e da responsabilidade é o que menos marca os professores, eles têm outras necessidades, outros interesses. Eu disse: eu acho que os valores estão um pouco esquecidos. Mas eu acho que eles não ficaram completamente esquecidos, porque...

Matilde – Não, não!

Investigadora Principal – Pois, porque nós falamos da visão tripartida dos conteúdos, nós conseguimos ver e vocês conseguiram ver isso muito bem que há as atitudes que evidenciam valores e que há certos conteúdos que é preciso dar para que os alunos tenham valores. Por exemplo, quando eu estava a ver os vossos projectos lembrei-me da questão ambiental. Como é que os alunos podem ter responsabilidade ambiental se não conhece o nível de poluição, o que é que provoca a poluição, as consequências da poluição? Ele tem muito mais dificuldade em compreender como é que vai respeitar o ambiente e qual é a sua responsabilidade.

Todos – Exactamente.

Investigadora Principal – E têm muito mais dificuldade, quando falamos ao nível da responsabilidade moral em reflectir sobre os problemas, que é diferente de impingir regras, como por exemplo: não podes deitar lixo para o chão. Se não se

trabalha os conteúdos próprios da educação ambiental eles têm, por exemplo, dificuldade em reflectir porque é que não se deve deitar lixo para o chão e em perceber se aquilo é uma boa ou má conduta.

Portanto, eu acho que aí os valores, de uma forma implícita, estão presentes, mas não foi aquela coisa que vos marcou como o fez o projecto integrado, as actividades integradoras. Se bem que olhando para o trabalho feito eu vejo que há competências que evoluíram, por exemplo olhando para os vossos projectos curriculares de turma e para as vossas planificações, eu vejo que há já uma preocupação vossa de apresentarem competências ligadas às atitudes e aos valores, de uma forma mais contextualizada na turma.

Mas eu também gostava de perceber, que para além da dimensão interdisciplinar e transversal do currículo, se há alguma coisa mais que alterou o vosso conceito de cidadania, que vos levou a pensar diferente, a trabalhar diferente os temas, se há temas que até deixaram de trabalhar. No fundo, se a oficina serviu para alguma coisa, não só na parte da implementação e da gestão curricular, mas também na parte da concepção. Vocês acham que o vosso conceito de educação ficou na mesma, ou não, e isso reflecte-se nas vossas práticas? Porque as vossas práticas são sempre contextualizadas nos vossos conceitos.

Para além dessa parte prática, vocês acham que a vossa concepção de cidadania ficou alterada?

Joana – Eu acho que sim. Por exemplo, eu agora estou muito mais interessada em que eles façam uma reflexão sobre as suas atitudes. Mas agora estamos com um outro problema, na realidade as pessoas conhecem as atitudes, os valores, que estão por detrás dessas atitudes. Entre essa parte e a parte prática, entre as atitudes que se devem ter e as que se têm, vai uma grande distância! O meu problema agora é que eu não sei como é que se trabalha isto? Como é que se consciencializa as pessoas de que, efectivamente, se elas têm consciência de qual a atitude correcta e de quais são os valores estão por detrás delas, porque é que elas não praticam as atitudes correctas?

Hoje foi um exemplo óbvio, eles preencheram um inquérito e depois estiveram a discutir as atitudes e os valores e eles próprios perceberam que todos sabiam as atitudes correctas, mas que a maioria não as pratica. Agora, como é que se resolve este problema.

Investigadora Principal – Por exemplo, uma coisa que se pode fazer é perguntar porque é que eles não o fazem. Depois levam-nos a reflectir porque é que eles próprios não o fazem.

Joana – Eu acho que é também por imaturidade moral, ou seja, mais faz aquilo que se os outros fizerem e não se faz algo diferente, porque se tem medo de ser diferente.

Investigadora Principal – Pois, mas aí é que entra o nosso papel como professores que é nossos os espicaçarmos, sejam com jogos, com dilemas, até mesmo com uma conversa normal. Mas porque é que não fazes, mas achas que fazendo isto para os outros acharem que és *cool*, porque nós até podemos utilizar a linguagem que eles utilizam. Eu acho que tem que se desmistificar as atitudes. Porque é que ages assim? Porque os outros acham feio que eu aja de outra forma, mas o que é que é mais importante é magoares o teu colega ou não fazer isso para os outros não te julgarem.

Joana – Sim, eu coloco questões para os levar a reflectir e provocar esse choque. E eles chegam às conclusões que se pretendem, mas daí até praticarem, não sei.

Investigadora Principal – Isto também já é uma forma de promover a reflexão e de ir mexendo com eles e de eles verem que aquilo que eles são como pessoas passa pelo juízo que na comunidade fazem, mas também passa por aquilo que eles querem ser. Isto é muito importante, sobre tudo nesta fase que eles estão agora, que é uma fase de redefinição da sua identidade eles perceberem eu sou assim porque não quero ser julgado pelos outros, mas também porque eu me sinto bem assim. Eu acho que passa pró aí e eu acho que fazes bem essa reflexão.

Joana – Pois, mas eu acho que agora talvez eu estou mais preocupada em obter resultados e talvez reflexão. Por isso é que, até certo ponto, eu acho que eles estão a precisar ser atacados em várias vertentes, por outros colegas. Que eles estivessem a trabalhar aspectos assim, mas em concordância.

Investigadora Principal – O que eu acho que o que estás a fazer é uma boa estratégia, porque os alunos, e mesmo os professores, precisam ver que os alunos têm a necessidade de reflectir de construir, de problematiza. Isso é importante, educar para valores passa por aí, por promover o desenvolvimento do raciocínio e da inferência moral, que é isso que estás a fazer. Mas não podes esperar que hoje os levas a reflectir e que amanhã eles façam. Tens é que ser consequente, continuares a fazer esse processo. De facto, eles depois vão conseguir melhorar a sua acção, as suas atitudes, mas não é de um dia para o outro.

Afonso – Eu também fiz isso na minha direcção de turma, em Formação Cívica eu dei-lhes um questionário sobre a sua perspectiva sobre a escola, a importância da escola, os comportamentos incorrectos. E eles todos consideravam que a escola era chata, mas importante, todos consideravam que fazem barulho e que conversam demais, mas daí a mudar vai uma mudança, que eu ainda não vi grandes frutos. Eu fiz isso porque já os conhecia do ano passado, porque sabia que o problema era a conversa, a atitude que eles tinham perante a escola. Mas eles todos têm a consciência que a escola é muito importante, que eles vão precisar disto tudo, que o problema é a conversa, mas daí a mudar vai uma distância muito grande.

Investigadora Principal – Mas eu acho que vocês estão no bom caminho, se calhar tem que diversificar um bocadinho mais as estratégias, podem criar uma situação na sala de aula de que aquilo que queiram melhorar esteja em evidência.

Não há receitas.

Investigadora Principal – Digam coisas, o que é que se alterou?

Matilde – Independentemente da parte prática que nos fascinou...

Investigadora Principal – Quando eu vos trouxe o projecto curricular integrado, eu pensei se queremos tornar a educação para a cidadania um pilar estruturante ela tem que se dada de forma transversal e interdisciplinar . E quando eles estão a preparar e se estão a reunir e a discutir os valores e as atitudes que lhe estão inerentes eles estão a pensar no modelo de aluno que querem formar. E é o aluno como um todo. Vocês, a teoria já sabiam, a Lei de Bases do Sistema Educativo diz que vocês têm que formar alunos cidadãos livres, autónomos e responsáveis e eu acho que vocês queriam saber como.

Eu gostava também de saber que valores associam à educação para a cidadania?

Constança – Para mim, um valor que eu já dava, mas que sinto necessidade de dar este ano em especial, porque sinto a falta da sua demonstração, é o valor da responsabilidade. Tenho tentado sensibilizar os alunos para a importância da responsabilidade nas várias vertentes da vida, e em particular na vida escolar. Tenho tido muitas dificuldades este ano. Mas há uma onda de uma inconsequência e de uma irresponsabilidade a todos os níveis: pessoal, escolar, aspirações futuras. Tenho-me preocupado imenso e tenho-me sentido muito frustrada, porque de todas as maneiras que eu tenho tentado ajudá-los, eu tenho sentido uma grande dificuldade em atingir e fazer com que eles reflectam sobre as suas atitudes, sobre aquilo fazem bem e menos

bem, na escola e não só. Portanto, o principal valor que eu acho que deveria ser mais focado era ao nível da responsabilidade, mas em todas as vertente.

Investigadora Principal – Mas que tipo de responsabilidade? A responsabilidade de arcar com as consequências, a responsabilidade de ter que responder aos outros. Nós podemos ver a responsabilidade a dois níveis, eu disse-vos na oficina, a responsabilidade como imputação e a responsabilidade como algo que deva ser prospectivo.

Constança – Eu acho que neste momento é de uma forma geral: é na forma como eles encaram a vida, na forma como eles encaram os desafios da escola, mas não só. Todos os desafios que eu consigo perceber quando falo com eles e da maneira que eles reagem às coisas. É uma falta de objectivos de vida, é uma falta de sentido no que estão aqui a fazer na escola. Nós pedimos um trabalho e eles não conseguem ver sentido, nem a utilidade daquilo que eles fazem aqui na escola. Nem conseguem reflectir sobre o seu papel na construção da sua própria pessoa. Eles rejeitam qualquer tipo de esforço. Tudo o que implique esforço e trabalho é completamente posto de lado. De duas ou três turmas que eu tenho, se eu consigo ter dois ou três alunos que eu tenho noção que têm consciência, têm gosto por aquilo que fazem, se responsabilizam por aquilo que fazem. Eu sei que eles estão a passar por uma fase da adolescência muito complicada, que é tudo muito importante. Mas é de uma irresponsabilidade tal, que me está a assustar.

Renata – É geral!

Madalena – Eu tenho uma direcção de turma que é aquela que me dá mais trabalho. É impressionante, são só sete alunos! Tenho um aluno, que por muito que eu e o meu par pedagógico utilizemos estratégias que são muito inovadoras e muito interessantes, que não quer fazer nada. Nós já lhe perguntamos, mas então o que é que tu gostarias de fazer na sala de aula? A resposta é sempre nada. E, de facto, é nada. Qualquer estratégia que se utilize não o consegue cativar. A única estratégia que resulta é deixá-lo dormir.

Mas houve um dia que eu disse à minha colega, hoje vais-me dar 20 m. do início da primeira aula que eu vou tentar fazer um tratamento de choque. Então, dei-lhe uma folha de papel em branco. Eles ficaram a olhar para o papel e perguntaram: para que é este papel professora? E eu disse, é para vocês escreverem.

E eles disseram: e o que é que a professora quer que escrevamos?

Eu disse: vocês vão pôr aí quais são as perguntas que vocês fazem a vós próprios todas as noites quando se vão deitar. Vocês com certeza que pensam no vosso dia, como

é que correu, o que é que aconteceu de bom de mau? Quais são as perguntas que vocês fazem a vocês próprios?

Matilde – Nenhuma!

Madalena – Nenhuma! Eu disse, não acredito! De certeza que vocês fazem perguntas a vocês próprios quando se deitam, porque eu faço! E a minha colega disse, eu também faço.

Afonso – Eles chegam à cama às tantas, depois de beberem.

Madalena – E eu disse-lhes: então a vossa vida é isso, uma folha de papel em branco! Vocês já pensaram nisso, no que é que vai ser a vossa vida se vocês não são capazes de escrever o que é que vocês pensam à noite?

Se vocês não escrevem nada alguém vai ter que escrever por vocês, vai ter que ditar a vossa vida! Vocês não pensam em nada, não decidem nada para o vosso futuro! Então, alguém vai ter que decidir por vocês, já viram? Se calhar é triste! Mas, pronto já que vocês não querem partilhar comigo as vossas perguntas, eu vou vos pôr aqui as minhas, só as que diziam respeito à escola.

Pus várias perguntas: se eu me esforcei ao máximo? Se dei as aulas da maneira que melhor podia e sabia? Se eu me relacionei bem com os meus alunos? Se me relacionei bem com os meus colegas?

E eles começaram: a professora faz muitas perguntas! A professora não dorme?

Eu durmo, às vezes bastante tarde mas durmo, senão não tinha cabeça para estar aqui! E esse dia correu um pouco melhor eles até tentaram trabalhar, conseguimos ter 20 minutos de sossego. Isto foi a lição nº 38. E eu disse para a minha colega, daqui a 38 aulas vão ter mais 20 minutos de sossego na aula.

Investigadora Principal – Mas resultou.

Madalena – Sim penso que terá ficado qualquer coisa!

Renata – Isto é uma onda de irresponsabilidade que parece que estamos no 3º período. Sinto que a nível de motivação dos alunos, ao nível da responsabilidade deles, ao nível das atitudes que eles têm na sala de aula, parece que estamos no 3º período.

Afonso – Isto a mim não me surpreende nada. Isto tem a ver com o estado do país, com a política. A partir do momento que nós temos um computador de graça, sem nos esforçarmos! A partir do momento que temos 150€ escalão para gastar em roupa e naquilo que quisermos! A partir do momento que podemos comprar 5/6 capas por ano, quando eu tinha uma capa para o ano, que eu tive uma mochila do 7º ano ao 9º, etc., e

que estimava aquilo ao máximo. Agora não! Nós vamos colher esses frutos daqui a uns anos.

Joana – É tudo materialista! Não tem que se esforçar por nada, não têm que trabalhar por nada!

Investigadora Principal – Então, vocês acham que é a responsabilidade?

Constança – A responsabilidade, sendo a base de tantos valores, eles não tendo responsabilidade pelas coisas mais básicas, é muito difícil, eles trabalharem outros valores que implicam que eles primeiro percebessem que são responsáveis pela sua própria vida e responsáveis também pela sociedade e pelo conjunto que é a turma, nesta primeira instância. Mas eu acho que tem sido muito difícil desenvolver e trabalhar certos valores, porque esta a faltar o essencial: que é eles fazerem o papel deles!

Madalena – Eu acho que os nossos alunos não foram muito habituados a pensar, eu acho que eles têm um défice muito grande de hábitos de reflexão, de questionarem os seus comportamentos, os seus valores, de questionarem os seus próprios comportamentos. A culpa poderá ser, em grande parte desta nova tecnologias que eles têm em volta deles, já vem tudo pronto a consumir.

Matilde – Eles só vão para a cama quando têm sonho, nós íamos mais cedo e ficávamos para ali a reflectir. É uma grande falta de acompanhamento, eles fazem o que querem.

Afonso – Fazem porque não há consequências! Não há consequências na escola, não há consequências na sociedade! Eu posso matar uma pessoa que praticamente não me acontece nada. E se eu for para lá e me portar muito bem dali a meia dúzia de meses eu estou cá fora! Nós temos uma presidente de Câmara que se dá ao luxo de aparecer em frente à sua lareira, em pose, a gozar com a cara do 10 milhões de portugueses e a dizer que há pessoas que estão acima da justiça e que não lhes acontece rigorosamente nada. E os nossos alunos também não são parvos, vão vendo essas coisas e sabem que nada lhes acontece.... Isto é problema político.

Investigadora Principal – Falta de justiça social?

Afonso – Exactamente! A escola é um espelho da sociedade.

II PARTE

Matilde – A minha filha está a assistir àquilo. Eles são esponjas.

Afonso – As crianças vão assimilando isso tudo. Da mesma maneira que os jovens quando se vão a formar, estão a ver televisão, estão a absorver aquilo tudo. E aquilo tem que se reflectir mais cedo ou mais tarde.

Matilde – Só um exemplo, o do telejornal: tens o telejornal, que era suposto dar-te as notícias do país e do mundo para tu seres um cidadão informado, dá-te metade do telejornal a falar dos problemas do Benfica.

Afonso – Outra nojeira é da Casa Pia, faz agora sete anos que aquilo começou. Sempre a bater na mesma tecla e nós a vermos que a justiça não funciona, a vermos que isto tudo é uma palhaçada. É bem pior.

Matilde – Exactamente! É isso que os nossos filhos assistem. É isso e as novelas.

Renata – Os alunos reflectem as coisas.

Afonso – O problema é político!

Joana – Depois há os jogos de computador e a violência, a bandeiras despregadas.

Matilde – E a impunidade, que isso transmite, porque inconscientemente nos jogos, está provado, que se tu ficas impune constantemente todas as noites horas seguidas, tu tens essa sensação de impunidade. Eles matam, matam, esfolham, esfaqueiam naqueles jogos e até ganham vidas a seguir e nunca morrem: é essa a ideia, inconscientemente que os miúdos ficam. Que podem fazer, e acabam por fazer: aqui nas escolas e lá fora roubam vão a tribunal, mas depois vem cá para fora. É nas escolas, pintam o caneco dentro das salas de aulas, até se vierem para a rua é muito bom.

Joana – Depois vem para as aulas de olhos vermelhos para a sala de aula e está tudo bem!

Afonso – Depois chagam ao Natal e têm um telemóvel top de gama!

Matilde – Essa irresponsabilidade depois subdivide-se. Se calhar ponhamos irresponsabilidade em letras maiúsculas e depois ponhamos uma data de palavras ali: impunidade, etc.

Estamos a fugir ao assunto.

Investigadora Principal – Não estão a fugir à pergunta, porque eu perguntei qual era o valor e vocês disseram responsabilidade. Eu vou dizer o que interpretei daquilo que vocês me disseram: que é necessário responsabilidade e que irresponsabilidade que

se vive se deve à grande falta de responsabilidade social, que é um grande problema político. Que resulta de uma grande impunidade e da informação que não passa bem, que passam uma grande parte de informação não tem importância e que leva a que se invertam os valores.

Matilde – A informação é falaciosa e leva a que se invertam os valores.

Investigadora Principal – Eu pensei, bem o que eles estão a falar é uma questão crassa, que está associada à educação para a cidadania, que é a questão da crise dos valores sociais.: a questão do homem light, que não tem valores, a questão da informação não ser fidedigna, mas falaciosa, e a necessidade que há em preparar os nossos alunos para perceberem se aquela notícia é ou não verdade. Vocês também abordaram a questão da violência, a violência dos jogos, que é preciso fazer a desmontagem. Penso que vocês continuam a achar premente, urgente ter que educar para valores nas pequenas coisas da sociedade como sejam: os media, a televisão, os jogos, as relações. Coisas que não passam só pela sala de aula e que são reflexo da crise de valores que nós temos. Esta é a minha síntese. E a questão mesmo do consumismo, os 3 o 4 telemóveis. É por isso que vocês acham que o grande valor tem que ser a responsabilidade.

Joana – É.

Afonso – E nós vamos fazendo o que pudermos.

Joana – Os que tem formação acabam por sofrer. É que levam pancadaria, e são apontados como sendo diferentes porque têm educação.

Matilde – Ah, não tenhas dúvidas, os bons alunos são muito mal vistos hoje em dia, são massacrados mesmo!

Afonso – Os bons alunos e os bem-educados!

Investigadora Principal – No nosso tempo também já havia.

Matilde – Mas agora é um bocadinho mais grave, porque é: mas tu vais fazer isso para quê?

Afonso – É a passividade, o incentivo para não fazer!

Matilde – É o incentivo para não fazer. A não valorização, quem sabe não é valorizado, nem sequer se vai atrás daquela pessoa, para quê? Porque nós andávamos atrás daqueles que sabiam mais do que nós, nós queríamos saber se o nosso trabalho estava certo. Agora é mais cruel ainda, por que é o período do não quero saber. E são esses que são considerados *cool*! Esses são os fixos da escola. E claro que é óbvio que

as crianças que estão numa fase de desenvolvimento muito crítica, têm os seus grupos, e funcionam por imitação. Estes miúdos vão imitar quem é fixe!

Madalena – E depois, o sistema confirma isso! Eu que não fiz nenhum o ano inteiro passei, tal como...

Matilde – Exacto, tive o telemóvel e a playstation. Qual é o meu mérito?

Eu vou partilhar com vocês: o ano passado, minha filha chegou a um ponto que estava completamente passada: porque havia um aluno na escola, que nunca fez nada o ano inteiro estava à beira de perder, um dia tinha feito o trabalho de casa, e meteu o dedo no ar e participou. O que é que acontece? Esse que participou uma vez, muito bem, mas que bom, que está a participar! E ela chegou a casa e partilhou isto comigo: aquele que nunca, fez nada, fez uma vez e levou aqueles parabéns todos, nós que estamos sempre a participar nunca ninguém nos dá os parabéns de nada! Ninguém nos valoriza. Ela estava extremamente frustrada.

Afonso – Nós fazemos isso, sem querer mas fazemos. A preocupação por aquele mau, por aquele aluno fraco.

Investigadora Principal – Mas aqueles que fazem também tem que ter reforço positivo para voltar a fazer.

Matilde – Foi uma coisa que me marcou muito. Eu nunca mais vou fazer uma coisa dessas, agora qualquer aluno que participe eu faço uma festa medonha, porque aquilo foi mesmo um desabafo. Eu sei que as nossas intenções são boas, porque eu também o fiz, nós inconscientemente estamos a valorizar o mau e não se passa cartão ao bom. Que é o que acontece cá fora também com eles, eles valorizam o que fez uma asneira, porque tem graça e nunca valorizam o que teve uma boa nota.

Renata – Devia-se criar aqui algo na escola para se valorizar os alunos.

Matilde – Já foi proposto, eu apresentei um projecto no Pedagógico, nunca foi implementado.

Investigadora Principal – É a questão da justiça, outro valor.

Matilde – Eles têm consciência disso, nunca pensei.

Investigadora Principal – É que depois a responsabilidade não é compensada!

Afonso – O ano passado houve um aluno do PROFIJ que disse à directora de turma: mas para que é que a senhora está sempre com esses discursos se já sabe que nós vamos passar todos?

Matilde – Pois é o que acontece! Porque é o sistema.

Afonso – Obrigam-nos por fazer isso.

Renata – Nós não fazemos, mas quem está acima de nós faz!

Investigadora Principal – A responsabilidade também tem que trazer justiça. Porque depois esses alunos sentem-se injustiçados. Eles pensam: para quê ser responsável, para quê ser bom aluno, para quê ter autonomia de pensar?

Matilde – Alguns desses alunos vão se tornando responsáveis.

Renata – Nós nas reuniões de avaliação devemos destacar os alunos pela positiva.

Matilde – Pois foi uma das coisas que eu pus. A gente lê as actas e nunca se fala dos bons.

Investigadora Principal – Mas eu notei que vocês nas vossas reuniões do conselho de turma, vocês tinham e quem se destaca pela positiva.

Afonso – Também me chegaram a dizer que eu não podia reprovar um aluno. Era só por uma questão de justiça, nada mais.

Matilde – Acho que se fez passar durante algum tempo, ao nível de sistema, tentar assustar os professores que não conseguem fazer e que têm que passar e muitos casos de injustiça houve. Foi uma grande injustiça para os outros. Às vezes o que nós fazemos depois tem repercussões muito graves na vida futura dos alunos, porque eles estão numa idade em que precisam ser responsabilizados, precisam aprender. Eles não podem aprender sozinhos, nós, adultos, temos alguma responsabilidade de lhes dar algum exemplo.

Mas a verdade é que se nós pararmos e pensarmos; eu faço as coisas bem, as coisas estão preparadas, os apoios foram dados, todas as estratégias foram tentadas, está tudo bem dado, está tudo correcto, está tudo bem feito, o rapaz merece perder, perde! Porque atenção, ninguém está acima da lei! A ideia que se passou foi, é melhor passar para não ter problemas. Só tem medo quem foge ao sistema. Se eu tenho as coisas certas, é par chumbar chumbo.

Renata – Já me aconteceu, noutra escola, eu chumbar no conselho de turma e o Conselho Pedagógico passar!

Matilde – Mas é assim, tu enquanto professora nunca deixarás de estar em paz com a tua consciência. Os teus alunos podem dizer: Oh professora, eu afinal passei. Mas tu dizes não fui eu que te passei, portanto tu comigo continuas a ter as mesmas regras. Imagina que isso acontece no 7º ano e tu apanhas os alunos no 8º, que credibilidade é que tu tens, que ética, que idoneidade é que tu tens para dizeres olha eu vou-te marcar uma falta, oh não fizeste o trabalho de casa. O aluno vai-te dizer: quero lá saber professora, quando chegar ao fim do ano eu passo da mesma maneira. Tu enquanto estás

no teu papel deves ser sempre exemplar! Tu és correcta. Estabeleces as regras, as regras têm que ser cumpridas. É óbvio que nós negociamos regras, que nós estabelecemos compromissos. Agora não é coisas dessas, eles brincaram, brincaram e sou eu que lhe vou dar o 3? Não quem quiser dar que vá dar. Eu, perante o trabalho que eu fiz as regras que eu estabeleci, a nota dele é esta.

Afonso – O que é que nós podemos fazer com um aluno que na aula tinha o sentimento que podia fazer o que quisesse que ia passar?

Investigadora Principal – Como é que nós, professores, podemos educar para a cidadania para ir ao encontro de uma educação democrática? Uma vez que vocês acham que a democracia está a falhar?

Matilde – Isso é a grande pergunta do século XXI! Nós vivemos no século XXI, sem dúvida que a democracia nos modelos em que estão...em crise

Afonso – A democracia está em perigo. Alguém já me disse que a seguir a uma democracia tem que uma ditadura, eu, na altura, não compreendi mas agora eu concordo.

Matilde – Nós devíamos ter aprendido e o grande problema está que nós não aprendemos, que a seguir a uma democracia não é necessário uma ditadura.

Afonso – Eu concordo que a democracia é o melhor sistema político que existe, mas...

Joana – A democracia tinha que ser de participação social. As pessoas têm efectivamente que participar na construção da sociedade.

Investigadora Principal – Vocês estão a voltar ao centro do problema que é a crise de valores. A democracia está-se a perder porque se está a perder os valores instituídos da democracia que são: a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a justiça. Se temos uma sociedade, como M, referiu há bocado que promove a irresponsabilidade como é que nós vamos educar para a cidadania se a própria democracia se está a corromper?

Matilde – Ela não se está a corromper, está corrompida! Neste momento não há volta atrás. Algum passo pode ser dado em frente dentro do mesmo sistema, esperemos que sim.

Afonso – As pessoas cada vez se estão a afastar mais, mais de 60% que não votaram para as suas eleições mais importantes.

2ª ENTREVISTA EM GRUPO

19 de Janeiro de 2009

Concepção para a cidadania de Joana e Constança – Agente entende que a educação para a cidadania é uma educação que promova o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam para a formação do aluno, enquanto pessoa e cidadão, consciente, responsável, participativo e cooperante, com os outros e com o meio em que se integra.

Concepção de cidadania de Renata e de Vitória – Formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, despertando nos nossos alunos a responsabilidade, o sentido de justiça, tolerância e liberdade.

Concepção de cidadania de Matilde e Madalena – Educar para a cidadania é promover no adolescente o auto conhecimento, o conhecimento do outro, a aceitação de si e do outro, bem como despertar nele o desejo contínuo de aperfeiçoamento. É promover também a integração na sociedade, o que pressupõe o seu conhecimento e compreensão, perspectivando uma intervenção positiva na mesma, mantendo uma atitude crítica e responsável.

Investigador Principal – Desmontando um bocadinho as vossas definições e começando aqui pela definição de Joana e de Constança. Vocês dizem que a educação para a cidadania consiste em promover o desenvolvimento de atitudes e de valores. E eu pergunto-vos quais são as atitudes e os valores para se ser bom cidadão? E dizem promover atitudes e valores para que os alunos sejam conscientes, conscientes de quê? O que é para vocês ser consciente?

Constança – Valores: responsabilidade, justiça, igualdade, respeito pelos outros e pelas diferenças.

Joana – Tolerância, solidariedade.

Investigador Principal – Respeito é uma atitude. E o que é para vocês estar consciente?

Joana - É ter o conhecimento de si próprio, ter o conhecimento dos outros, ter o conhecimento daquilo que o rodeia.

Investigador Principal – E como que vocês acham que isso se pode trabalhar ao nível do 3º ciclo? Como é que vocês acham que é possível trabalhar este vosso conceito de cidadania, na vossa realidade, na vossa escola, nas vossas turmas. E como é que vocês estão a trabalhá-lo?

Joana – Eu acho que para se trabalhar isso tem que se fazer uma planificação, em que tem que estar bem claro quais são os vários tipos de conteúdos que estão envolvidos: os atitudinais, os de valores. Depois tem que se ter estratégias que promovam o desenvolvimento de atitudes: debates, trabalhos em pares, trabalhos em grupo, confronto de ideias.

Constança – Tentativa de uma articulação maior dos conteúdos à realidade circundantes dos alunos e aos interesses também dos mesmo.

Investigador Principal – E vocês têm trabalhado a esse nível? Ou tem sido difícil.

Joana – Tem-se trabalhado a esse nível, eu acho. Mas o que eu acho que continua a ser difícil é a articulação horizontal.

Investigador Principal - Difícil a que nível: dos conteúdos, das atitudes dos valores?

Joana – A todos os níveis. Para isso eu acho que era importante o conselho de turma se sentasse e fizesse o tipo de trabalho que nós fizemos o ano passado: desmontar tudo, procurar os pontos de ligação, definir as atitudes que nós vamos valorizar e trabalharmos todos no mesmo sentido.

Investigador Principal – Ou seja trabalhar a educação para a cidadania como eixo estruturante do projecto curricular de turma, é isso?

Joana – É isso!

Investigador Principal – Os outros colegas podem ir acrescentando ideias e podem ir comentando.

Bem, a definição de Renata e de Vitória fala de que educar para a cidadania é educar para valores como a justiça, a liberdade, a tolerância. E eu pergunto-vos, qual é a utilidade de formar nestes valores? Qual é a importância? Porque é que vocês elegeram esses valores?

Renata – Porque eu acho que estes valores são os pilares de todo o resto. Porque se realmente nós conseguirmos formar e inculcar nos nossos alunos esses valores é muito bom: a seguir já é um bom caminho para eles estarem na sociedade de uma maneira “correcta”.

Investigador Principal – Fizeste a seguinte afirmação” para os alunos estarem de forma mais correcta na sociedade. E isto leva-me a pensar nas finalidades que vocês estipulam para a educação para a cidadania. Quais são essa finalidade?

Renata – É mesmo estarem integrados nessa sociedade. Hoje em dia, nos nossos alunos, às vezes vê-se que falta muito o respeito pelos outros. A questão da justiça, da tolerância. Eu acho que estes valores sejam importante ter.

Investigador Principal – E essa integração é a que nível? É conhecer as leis para agir bem? É para eles serem mais consciente e participativos? Esta vossa definição leva-me a questionar, então para vocês qual é a finalidade da educação para a cidadania? Com que objectivo se educa para a cidadania?

Madalena – O meu principal objectivo para a cidadania é: primeiro é fazer os meus alunos mais felizes, acho que se os alunos se conhecerem melhor, tiverem esse autoconhecimento, se conhecer também melhor os outros e os aceitarem vão ser mais felizes. No fundo, é para isso que nós vivemos é para sermos felizes!

Vitória – Inicialmente eles têm que saber isso e depois colocar em prática com os colegas todos, para os respeitar, o que às vezes falha, par então depois passar para a sociedade. Eles já o fazem.

Investigador Principal – Como é que vocês na vossa prática diária desenvolvem essa educação para a cidadania? Podem dar exemplos muito concretos.

Vitória – Por exemplo resolvendo os conflitos na sala de aula.

Investigador Principal – Então só o fazem de uma forma espontânea, ou vocês também intencionalizam, planificam?

Renata – Sim mas Às vezes surgem aqueles problemas e nós temos que desenvolver. Mas claro que também preparamos actividades. Debates, análise de textos.

Vitória – Análise de textos levados por nós ou até pelos alunos. Discussão de dilemas, filmes.

Investigador Principal – há uma parte que é intencionalizada?

Renata – Sim!

Investigador Principal – E é trabalhada individualmente, por vocês, colectivamente?

Renata – Na minha turma, nós estamos a dar a par algumas disciplinas com alguns conteúdos. Em geral temos 5/6 professores que estão nisso. Estamos a trabalhar a igualdade entre homem e a mulher.

Investigador Principal – Perante a vossa concepção (definição de Matilde e Madalena) qual é a finalidade de educar para a cidadania?

Matilde – Eu acho que uma das finalidades Madalena já disse.

Madalena – A finalidade é a pessoa em si ser feliz e agir activamente para que os outros também o sejam. E isso só se consegue com a tal justiça, com a tolerância, com a cooperação, com a responsabilidade.

Matilde – E a partir do momento e que eles sabem o que é que são limitações, sabem as suas potencialidades. É claro que isso é uma caminhada. Promovendo em primeiro lugar a responsabilidade, depois a organização, depois uma data de coisas que vão surgindo conforme as necessidades deles. E claro que quando chegam ao 9º, que é o último ano deles, pretendemos que, de alguma maneira, sejam capazes de se conhecer e, através do seu conhecimento, de conhecer os outros e sejam capazes de os tolerar. Porque se nós não conhecemos não toleramos, só quando conhecemos é que somos capazes. Acham que são 3 coisas muito importantes: a responsabilidade, o conhecimento de si próprio e a tolerância. A parte da integração tem sido mais difícil! Mas estamos limitados pelos conteúdos que têm que ser dados, por uma data de actividades que temos que desenvolver no âmbito do currículo que depois nos roubam um bocadinho de tempo para nós planificarmos com um bocadinho de mais peso, mais ênfase actividades de intervenção na sociedade. No que ao longo dos anos tem havido cada vez menos actividades de intervenção na sociedade.

Investigador Principal – Vamos ver assim, nós podemos categorizar a integração na sociedade em 3 níveis. Por exemplo vocês têm como objectivo endoutrinar os vossos alunos.

Todos os professores – Não!!

Investigador Principal – Vocês querem socializá-los, no sentido de os ajudar a conhecer as normas, as regras. Ou vocês querem socializá-los tendo em vista a reconstrução social, ou seja, para que eles, conhecendo as normas, as regras e as leis e sendo responsáveis, justos, tolerantes, etc, sejam capazes sejam capazes de agir e interagir na sua sociedade.

Todos os professores – Sim, sim, sem dúvida!

Matilde – Quando eu falo em intervir não é no sentido de os endoutrinar. É eles próprios sentirem vontade de intervir, através da caridade, através do saber ser exemplares para os outros. Depois de eles saberem o que é que é bom para si, nunca antes, nunca dizer vocês agora vão fazer isto. Eles no 8º e no 9º ano devem começar ter

um papel mais interventivo, mas a partir da responsabilidade deles e do conhecimento que eles têm de si e dos outros, da tolerância que começam a ter. Mas a vontade tem que partir sempre deles. Eu acho que nós só podemos ser interventivos na sociedade quando gostamos de fazer isso, quando ficamos felizes com isso.

Investigador Principal – Ou seja, eles devem agir não porque fica bem ou porque vocês dizem que eles devem agir assim, mas porque eles consideram que aquela acção é a melhor de acordo com aquilo que eles conhecem e sabem. É isso?

Matilde – É.

Investigador Principal – É nesse sentido que vocês falam de auto-conhecimento e de conhecimento do outro?

Matilde – É.

Investigador Principal – Como é que vocês estão a promover esta educação para a cidadania? Vocês podem responder a dois níveis: por um lado como consideram que seria o ideal promover, por outro o ideal não é possível, mas dentro do que é possível o que é que vocês estão a fazer?

Madalena – Eu estou-me a lembrar, por exemplo, uma aula que eu estive a preparar ontem que era sobre a União Europeia. Eu tinha vários conteúdos que poderia abordar, mas resolvi acrescentar um deles, que foi fazer referência ao ano de 2008, como o ano europeu diálogo intercultural. E isto deu azo a nós falarmos na aceitação das diferenças, que nós somos todos diferentes uns dos outros. E a tudo isso eles chegaram sozinhos. Nós somos diferentes uns dos outros e nós nos devemos aceitar, mas não devemos copiar os erros.

Investigador Principal – Quais são os temas que vocês associam à educação para a cidadania? Temáticas que possam estar nos vossos conteúdos programáticos, que vocês possam sugerir, que vocês acham que é importante trabalhar. Por exemplo, verifiquei na entrevista anterior que vocês continuam a trabalhar muito questões de cidadania na disciplina de Formação Cívica, que é o local privilegiado para o efeito.

Que temas são que trabalham nessa disciplina, que temas é que trabalham interdisciplinarmente. Quando vocês promovem a educação para a cidadania vocês pensam que temas é que vou dar, não é?

Madalena – Depois de todas aquelas acções, de tudo aquilo que se passou no ano passado na nossa actividade, eu procuro encontrar em todos os temas uma coisinha de cidadania. Por exemplo, o exemplo que dei há bocadinho. Eu procuro em tudo ou quase

tudo. É claro que se eu estiver a dar as escalas, como estou a dar no 7º ano, não é tão fácil.

Investigador Principal – Pois, mas para além há outros temas, por exemplo F há pouco dizia que estão a trabalhar a igualdade de género que é um tema que está incluído na educação para a cidadania.

Para além desse tema, há outros?

Madalena – Demografia, ambiente.

Matilde – Eu acho que os próprios currículos já estão organizados para que as temáticas de base estejam lá. A forma como nós organizamos é que depende de nós. Por exemplo, o tema da escola, eu posso passar por ele sem falar da cidadania.

Investigador Principal – E como é que trabalhas, por exemplo, as questões da cidadania no tema Escola?

Matilde – Foi através do Bullying, da violência na escola. A última tarefa dessa unidade foi quais são os problemas escolares. Eles falaram do copiar, do enganar e eu a partir daí levei um texto e eles analisaram. O texto falava de duas colegas, uma tinha ido para a festa e não fez os trabalhos de casa e no outro dia pediu para copiar pela colega. A colega ficou chateada com ela e não lhe deu. A partir daí estivemos a ver o que é que eles achavam, o que é que não achavam, o que é que eles fariam ou não fariam. Depois falamos da violência, eles foram consultar um site, foram fazer uma data de actividades à volta disso. Mas há sempre qualquer coisa, estou a falar agora da alimentação. Estivemos a falar da comida rápida, dos problemas de alimentação que eles têm. Se tivesse no 9º ano se calhar falaria na fome no mundo, neste caso é um 8º. Eu vou sempre buscar, há sempre. Isto é em Inglês, na Formação Cívica cabe tudo.

Investigador Principal – Um exemplo desse tudo?

Matilde – Foi combinado com o conselho de turma, porque estavam a surgir alguns problemas do copy/paste da internet, estamos a falar agora deles: do direito de autor, do direito de autoria, do respeito pela autoria... Estamos a discutir sobre isso, estamos a dar exemplos muito práticos.

Investigador Principal – Mais temas?

Constança – Os problemas ambientais, também faz parte do currículo de Físico-Química e de Ciências. Saúde e higiene pessoal.

Joana – A vivência da sexualidade saudável também acho que encaixa.

Matilde – Por exemplo o projecto de educação afectivo-sexual.

Joana – Eu já estou um bocadinho como MV, fiquei um bocadinho radical depois da formação. Eu acho que a educação para a cidadania pode estar em todos. Há temas que propiciam mais.

Investigador Principal – Queres dar um exemplo prático de como pode estar em todos? Um exemplo que antes achas que não poderia ter cidadania e que agora faz todo o sentido que tenha?

Madalena – Eu estou-me a lembrar. A partir da formação eu fiquei um bocadinho mais atenta àquilo que se passa na sala em termos de cidadania, mesmo não tendo nada a ver com os conteúdos, e resolvi nunca deixar passar em claro uma atitude negativa que aconteça, sem fazer com que os alunos reflectam sobre aquilo que se tinha passado, por mais insignificante que seja, questiono os alunos e faço-os reflectir um bocadinho.

Por exemplo, quando um aluno diz, porque eles têm a mania de dizer, tu és um deficiente. Eu fico furiosa! Ou quando um deixa cair a caneta e o outro vai com um pé e atira a caneta para longe. Nunca deixo passar em branco.

Investigador Principal – São regras cívicas que são aproveitadas.

Investigador Principal – Uma questão que me foi suscitada agora pela intervenção de Madalena é, a educação para a cidadania surge de forma espontânea na sala de aula, mas também já percebi, desde a passada reunião, que vocês tem intencionalizado bastante a educação para a cidadania nos vossos conteúdos. E isso aparece nos vossos objectivo, aparecem nas vossas actividades planificadas?

Renata – Sim!

Investigador Principal – Essa intencionalidade tem sido trabalhada transversalmente, interdisciplinarmente?

Joana – Essa parte é que é pior!

Renata – Ambas as coisas. Mas é muito difícil, depois de tanto trabalho que nós temos estar a marcar reuniões.

Investigador Principal – Mas fazem algum trabalho?

Renata – Sim! Quando nós estivemos a fazer o projecto da igualdade não marcamos, mas sentamo-nos e conseguimos fazer isso. Mas havia necessidade de nos sentarmos mais um bocadinho.

Matilde – Mas às vezes com pequenas coisas consegue-se fazer, é melhor do que não fazer.

Investigador Principal – Eu também quando digo interdisciplinarmente não se estou só a referir a que todas as disciplinas do conselho trabalhem aquele tema num dado momento.

Joana – Nós articulamos verticalmente.

Investigador Principal – Quais são as metodologias a que vocês recorrem?

Matilde – Em Formação Cívica é sempre uma metodologia mais de discussão, de partilha de ideias, de debates, ou a partir de um exemplo, de um acontecimento. Agora nas nossas disciplinas são sempre as metodologias que estamos a utilizar.

Joana – Eu uso mais a descoberta guiada para os meus alunos; desenho as actividades e faço pares ou grupos e põe-nos a trabalhar. Às vezes dá certo às vezes não dá.

Investigador Principal – Mas vocês têm trabalhado aquelas metodologias que nós falámos, a clarificação de valores, a discussão de dilemas, as assembleias de turma?

Matilde – Sim, a assembleia sempre, mensalmente e às vezes não chega.

Investigador Principal – Isso em Formação Cívica. E no resto?

Matilde – Eu falo do Inglês. Estás a imaginar? Isto tem que ser em inglês! Não é muito fácil, as estratégias são sempre muito pensadas no sentido de eles desenvolverem a comunicação na língua estrangeira. Em princípio as minhas são sempre estratégias viradas para a comunicação, guiadas, levanta-se o problema, mas depois a comunicação é guiada. É um debate guiado, porque eles ainda não têm a capacidade de chegarem lá sozinhos.

Investigador Principal – Mas já é um começo.

Matilde – Um debate guiado, centrado na comunicação. Porque é um debate guiado no sentido da comunicação. São levantadas ideias. Por exemplo, nós levantamos uma série de ideias à volta do tema da saúde, eles falam de problemas de saúde, de tratamentos, de pessoas envolvidas na saúde e depois forma de falar sobre aquilo. Depois juntamos aquilo e tentamos formar comunicação na língua estrangeira, no meio disso, às vezes meio escondido, é óbvio que vão ficando algumas coisas. Como a discussão do pequeno-almoço, a discussão do deitar o lixo para o chão, da sala estar suja.

Constança – Na minha turma, eu faço mais intencionalmente na Formação Cívica, agora espontaneamente vai ocorrendo. Propositadamente, é em Formação Cívica, porque nós temos que pensar actividades para ocorrer naquela aula.

Joana – Eu está-me a lembrar agora a questão da sismologia. Parece que não tem nada a ver com a educação para a cidadania, mas que dá para tratar imensos valores: a solidariedade, etc.

Vitória – Normalmente aparece alguma coisa em algum texto, em português então!

Joana – Em Físico-Química tem aquela parte da velocidade que pode ser muito trabalhado naquela parte da prevenção rodoviária.

Constança – Nós estamos a dar.

Joana – É um grande problema em Portugal e tem a ver com a falha na educação para a cidadania. As pessoas pegam num carro e não sabem o que têm na mão.

Renata – Há pessoas que pensam que o uso do cinto é só para o polícia não multar.

Joana – Eu no conceito de saúde aproveitei para fazer uma actividade só com coisas concretas. Ponha a situação e o que é eu eles achavam. Uma das situações era: às 9 horas há sempre carros parados em frente à farmácia dos Biscoitos, os lavradores mudam as vacas às 9 horas. Foi para mexer um bocado com as cabeças.

Matilde – Essas situações funcionam muito bem, porque são situações muito reais que eles identificam com o dia-a-dia. Eles a partir daí vão buscar uma data de coisas.

Investigador Principal – Quando se fala da resolução de problemas não precisa ser a partir de grandes dilemas, pode ser mesmo a partir da prática deles e levá-los a discutir para promover a reflexão. Isto está enquadrado nas metodologias construtiva/indutivas. Esses procedimentos são diferentes de dizer não se faz, não se deve fazer e dar um “sermão”.

Joana – Essa história dos lavradores mudarem as vacas foi giro porque foi na turma e havia filhas de lavradores. Então surgiram ambas as perspectivas: a dos lavradores e a perspectiva dos outros que querem andar. Houve perspectivas diferentes, eles debateram ideias e eles ficaram a conhecerem, até eu fiquei a conhecer muito mais a perspectiva dos lavradores.

Investigador Principal – Vocês lembram-se quando eu vos dei o Relatório dos Saberes Básicos? Tinha lá que um dos saberes básicos seria a Cidadania Activa, que é definida do seguinte modo: *“agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas. (...) Aqui privilegia-se a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade.”*

Eu gostava de saber como é que vocês interpretam esta definição, mais especificamente como é que concebem esta ética da responsabilidade na educação para a cidadania.

Renata – Eu acho que muito a ver com aquilo que dissemos na nossa definição.
(Silêncio)

Constança – Mas tu queres é descodificar o papel da responsabilidade?

Investigador Principal – Não, eu quero que me interpretem esta definição. Como é que vocês a vão desenvolver? Como é que vocês entendem esta ética da responsabilidade na educação para a cidadania?

Se vocês lessem isto como normativa para darem as vossas aulas em termos gerais e sabendo que a cidadania activa é um dos cinco saberes como é que vocês concebem esta definição? Como é que vocês a assimilam para depois a transporem para a vossa prática?

O Decreto-lei ,de 2001, que refere a Reorganização Curricula, fala da cidadania como um dos eixos estruturante do currículo, assim como a Língua Portuguesa e as TIC. Depois vocês têm o Relatório dos Saberes Básicos que fala dos 5 saberes nos quais está incluído a Cidadania Activa. A mim interessa saber como é que concebem esta definição.

Constança – Uma cidadania activa implica que o cidadão seja capaz de intervir e participar construtivamente, no sentido do seu próprio bem e do bem dos outros. É não existir passivamente numa sociedade e saber analisar as situações que rodeiam o cidadão e saber como é que pode participar de forma a melhorar o seu bem-estar e o bem-estar dos outros.

Matilde – A ética é um conjunto de pressupostos de acção, não é? E a responsabilidade, portanto, trata-se de agir em responsabilidade. O que nós temos que ensinar ao nossos alunos, ou despertá-los para, é formas de serem responsáveis. Responsáveis para consigo, para com os outros para com a sociedade.

Madalena – Assumirem os seus actos.

Matilde – Eu digo aos meus alunos, se vocês forem responsáveis está tudo seleccionado: vocês nunca chegam tarde às aulas, vocês nunca se esquecem dos deveres. Portanto tudo isso vos leva a coisas positivas. E a responsabilidade serve para isso, é sempre uma perspectiva construtiva da vida deles, porque depois deles entenderem que ser responsável é uma forma deles estarem na vida, eles serão responsáveis pelo que fazem de bom e de mau, pelas ideias que defendem, serão

responsáveis por fazer coisas como respeitar os outros. É sempre da responsabilidade deles, pelas mentiras que dizem, como eu há bocado estava a trabalhar com uma encarregada da educação.

Investigador Principal – Qual é o vosso papel no desenvolvimento dessa ética da responsabilidade?

Madalena – Dar o exemplo.

Investigador Principal – Em que sentido?

Matilde – Por exemplo pedir desculpa é dar o exemplo. Se eu me comporto, se eu chego cedo às aulas isso é dar o exemplo.

Madalena – Eu hoje marquei falta a um aluno que estava na sala. Eu estava a ver quem é que estava na sala, estava dizer o nome dos alunos e disse M. não está e o aluno disse: oh professora, eu estou aqui. Eu então disse, desculpa.

É sermos rápidos na correcção dos trabalhos deles, porque se nós somos rápidos eles também têm a obrigação de ser, eles também têm que cumprir os prazos que nós estabelecemos. Quando eu dou teste num dia e no outro dia o trago corrigido, eles dizem: eh professora, foi rápido. Eu digo-lhes, estão a ver, eu fiz o meu trabalho de casa.

Matilde – É por aí que começa.

Investigador Principal – Acham que deve ser só a esse nível?

Matilde – Não, isso é só um princípio!

Madalena – Não, isto é só um exemplo! Mas para mim é o principal, tem a ver com a coerência.

Matilde – Depois às vezes é espicaçá-los um bocadinho. Porque às vezes eles não pensam porque, pura e simplesmente, não se deram ao trabalho e ninguém perguntou. Porque há uma falta de comunicação muito grande entre esta população escolar que nós temos e os pais, ao nível da formação, ao nível da ideias. Há muito cultura da televisão, do calar, de cada um fechado no seu quarto.

Madalena – Eu uso muito a estratégia do questionamento.

Investigador Principal – O seu exemplo da folha branca foi uma clarificação de valores, foi pôr os alunos a pensar e a clarificar os seus valores e os objectivos que têm para a sua vida.

Constança – Eu acho que foi mais clarificação da ausência de valores.

Investigador Principal – Mas eles aperceberam-se que não tinham valores.

Constança – Eles se calhar ganharam consciência.

Investigador Principal – Acham que fica só por aí ou tem algo mais a acrescentar?

Constança – E mesmo através dos conteúdos que a gente trabalha, estamos a dar as ferramentas para que eles possam criar a sua autonomia e o seu conhecimento, que é a base para depois eles saberem agir perante o mundo.

Investigador Principal – E vocês enquanto professores, acham que também têm o dever de desenvolver essa ética da responsabilidade? Sim porque nós não paramos. Não estou a dizer que vocês são irresponsáveis, nada disso! O que eu estou a dizer é que há bocadinho quando falaram da educação para a cidadania definiram-na como um processo de aperfeiçoamento e esse processo de aperfeiçoamento. Esse processo de aperfeiçoamento não acaba quando nós chegamos à fase adulta, nós enquanto adulto continuamos o nosso processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Vocês acham que essa ética da responsabilidade também passa pelo desenvolvimento pessoal e social do professor? A que nível?

Matilde – Da formação.

Investigador Principal – Exemplos concretos.

Madalena – Estar disponível para o aluno, para as diferenças.

Matilde – Eu acho que passa pela formação. E essa formação não tem só a ver com as oficinas de formação, tem a ver com nós nos formarmos a nós próprios, aderirmos aos desafios, não parar no tempo. Aprender coisas novas, eu aprendo com os nossos alunos. Estarmos despertos e aberto isto também se interliga com o que eu disse de servir de exemplo. Eu estou aberta a novas coisas que vocês me queiram ensinar. Desenvolvermos os nossos conhecimentos, a nossa capacidade crítica e sabermos reflectir sobre isso.

Vitória – Também nos colocarmos perante a folha branca.

Investigador Principal – Como é que acham que isso se reflecte nas vossas práticas? Eu até posso reflectir muito em casa, mas depois chegar à minha sala de aula e achar que aquela minha reflexão é inglória porque eu estou a reflectir sozinha.

Matilde – Mas numa escola há sempre partilha de ideias. Estavas a dizer partilharmos e falarmos, mas eu acho que há. Se bem que nós hoje estamos cada vez mais envolvidos nos nossos trabalhos. Há sempre tempo para partilhar ideias.

Investigador Principal – Como tem sido o vosso trabalho na educação para a cidadania? Tem sido individual, cooperativo, trabalham pontualmente com alguns professores?

Constança – Individual e pontual com alguns professores.

Matilde – Não se tornou uma prática corrente o trabalho cooperativo. Primeiro porque uma parte do grupo foi-se embora. Cada um de nós tenta, mas repara que nós já falamos com uma outra linguagem, que os colegas que não tiveram na formação, que não acompanharam o processo, que não assistiram à apresentação, para eles não lhes diz nada. Portanto, é um bocadinho complicado e nós transmitimos o básico, mas a filosofia subjacente a todo o percurso que nós fizemos não é transmitida aos colegas. Nós tentamos inculcar práticas mas não a filosofia que está subjacente a isso. É difícil chegares a uma reunião, que é suposto durar 1 hora e 30 minutos, e explicar-lhes todo o percurso. Até porque alguns não querem mesmo entender!

Investigador Principal – Qual tem sido o papel dos alunos no processo de planificação e desenvolvimento da educação para a cidadania? Os alunos têm participado convosco? São vocês que pensam e planificam e planificam sozinhos? São vocês que são os protagonistas? É um trabalho mediado entre aquilo que conhecem dos alunos e dos interesses e necessidade manifestos por estes?

Joana – É um trabalho mediado. Apesar dos alunos, quando perguntamos o que é que eles querem saber, o que é que eles acham, ficam praticamente calados. Eles estão habituados a agente chegar lá e despejar, quando a gente começa a pedir o que é que vocês querem tratar, o que é que vocês querem aprofundar eles ficam meios à nora, sem saber bem o que se está a passar. Nota-se que é falta de eles próprios participarem na sua aprendizagem.

Investigador Principal – Porque se calhar falta a autonomia do pensar, a autonomia do participar.

Investigador Principal – Vocês avaliam a educação para a cidadania? Ou os frutos da educação para a cidadania?

Constança – Eu avalio em Formação Cívica e também temos critérios de avaliação nas restantes disciplinas, que têm a ver com a responsabilidade, a autonomia, com comportamento, com a falta de respeito pelos outros ou pelos materiais.

Investigador Principal – Vocês quando fazem a avaliação do período também fazem a avaliação das atitudes e valores que eles têm?

Madalena – Todas as disciplinas têm. Estou a lembrar da minha disciplina eu tenho 15% para a participação, a participação em si já é cidadania. Depois tenho o comportamento, a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, a organização, tudo isso também.

Investigador Principal – Então vocês fazem uma avaliação contínua e sistemática?

Madalena – Exactamente.

Investigador Principal – Eu noto que ao longo desta conversa como na reunião anterior vocês continuam a falar da Formação Cívica como eixo articulador e dinamizador da educação para a cidadania. É isso?

Matilde – Para tratar de uma forma mais explícita talvez seja. Depois todos nós participantes nesta formação já fazem com mais intencionalidade nas unidades. Por exemplo, o *Bulying*, se calhar no início davas uma aula acerca do tema, agora já preparas toda uma tarefa, um conjunto de actividades à volta desta temática.

Constança – A Formação Cívica é a área onde é mais explícita a formação para a cidadania.

Matilde – Sim há disciplinas em que é mais fácil, por exemplo em Físico-Química não deve ser tão fácil como em Português ou em Inglês.

Joana – Mas no geral, em termos de atitudes, todas as disciplinas contribuem.

Matilde – Sim, mas em termos de conteúdos.

Investigador Principal – Portanto, vocês acham que todas as disciplinas podem trabalhar a educação para a cidadania, uns ao nível das temáticas, outras ao nível das atitudes?

Madalena – Todas ao nível das atitudes e muitas ao nível das temáticas específicas.

Investigador Principal – Numa sessão da oficina, pedi-vos que pensassem que eram coordenadores dos directores de turma e que fizessem uma planificação em que tornassem a educação para a cidadania como o eixo estruturante de todo o projecto curricular de turma. Agora gostava de saber como é que isso é possível?

Renata – Quando definimos estratégias para resolver problemas, estratégias uniformes para todos nós, como as regras, as atitudes, a gente no início define, todos nós contribuímos para isso. Fica no PCT, definimos estratégias, avaliações. Todos nós contribuímos. Uma das coisas que temos no PCT é que ir buscar ao PEE objectivos como: “formar cidadão....”.

Investigador Principal – Também foi referido que essa articulação entre as diferentes disciplinas não tem sido fácil porque a Formação Cívica são só 45 m. e têm que se tratar dos problemas que tem que ser tratados em Formação Cívica. Quais são esses problemas?

Joana – Problemas de comportamentos.

Renata – De pontualidade, assiduidade, responsabilidade.

Matilde – Até mesmo dificuldade que eles têm: adaptarem-se a novos professores a novos métodos, fase de adaptação nas relações pessoais. Às vezes não são só problemas de comportamento, mas o facto de saber como é que poderiam agir numa determinada situação. Se é criada depois uma relação, porque não sei se sabes mas têm-se mantido o mesmo director de turma ao longo dos três anos do 3º ciclo, e isto ajuda nesta relação. Algumas vezes servimos de confidentes para problemas do seu dia a dia escolar.

Por exemplo de outra que eu dou e que está incluído na educação para a cidadania é a moda, o seguir os ídolos. Estou a levar para esse caminho do seguir os ídolos, da diferença entre a sua personalidade e a personalidade por imitação.

Investigador Principal – Que é uma questão da identidade pessoal.

Matilde – Exactamente.

Investigador Principal – Pelo que me apercebi as questões do desenvolvimento pessoal e social, da identidade, do auto-conhecimento, do auto-conceito, da auto-estima são questões que vocês também trabalham. E apercebi-me disso até pelas vossas concepções de cidadania.

Madalena – Na minha direcção de turma normalmente os problemas que surgem são: assiduidade, pontualidade, problemas de relação entre eles, a falta de trabalho. Este é um problema contínuo e regular. E é claro quando se prepara uma temática, seja ela qual for, para resolver estes problemas está-se a dar cidadania.

Investigador Principal – Por aquilo que eu entendi vocês para além de trabalharem os grandes chavões que estão associados com a educação para a cidadania, para além de trabalharem as regras cívicas, vocês também se preocupam muito com a pessoa que é o aluno, com a sua identidade, com o seu auto-conhecimento, com o saber a gostar de si, com os gostar de si, a ter uma auto-imagem positiva.

Madalena – Nós temos algum cuidado porque a auto-estima dos alunos é bastante baixa.

Investigador Principal – Eu também vejo, pelo exemplo que D deu dos ídolos, vocês também se preocupam que eles tenham noção da afirmação da sua identidade, se querem ser cópias dos outros, o que eles querem ser efectivamente.

Investigador Principal – Eu tinha outra questão, na outra reunião elegeram como valor principal da educação para a cidadania a responsabilidade e afirmaram que outros

lhe estavam associados. Quais são esses valores? Mas já me apercebi que esses valores são, de acordo com o que vocês me disseram: a justiça, a autonomia, a liberdade, a tolerância.

Matilde – Há muita a falta nós nos sentarmos no concelho de turma e saberemos e conhecermos as planificações anuais dos colegas. Para depois pensarmos assim, nós vamos dar isto. Mas nós estamos assoberbados de burocracias que não nos sobra tempo para fazermos isto. Porque a partir daqui, isto seria muito ainda o picar pedra, mas daqui a uns anos depois de conhecermos os programas dos outros torna-se muito mais flexível.

Joana – Eu estou a fugir muito ao programa, porque estou muito mais interessada em mexer com aquelas cabeças, levar ao crescimento em fazer com que eles sejam capazes de reflectir de analisar... Claro que isto está incluído na educação para a saúde, que visa o bem-estar social. Se não há bem-estar social onde está a educação para a saúde?

Matilde – O ano passado o que cativou os alunos da minha turma foi eles sentirem que todos nós estávamos a trabalhar o mesmo tema e que aquilo que a gente dizia em inglês servia para responder certo em Ciências, etc. Eles adoraram!

Investigador Principal – Ou seja o tema estava tão articulado e integrado, essa é a política do projecto curricular integrado, que os próprios alunos sentiam utilidade e significância nos próprios conteúdos. E essa a conclusão a que nós podemos todos chegar.

Joana – E foi mais fácil. Para nós foi muito mais fácil. E dar o programa tornou-se ligeiríssimo., porque não eram coisas estanques e a educação para a cidadania era muito mais fluente.

Matilde – Quando fazes a tua planificação sobre um determinado conteúdo, tu tens que começar, dar prosseguimento e terminar. O ano passado, uma foi começando e outros continuavam, houve no fim de contas coisas que não precisaste repetir, houve coisas que já estavam dadas. Portanto, aligeirou a nossa carga e aligeirou a deles que não tiveram que ouvir várias vezes a mesma coisa.

Joana – E percebem as relações sobre as coisas.

Investigador Principal – Por isso eu vou defender na minha tese que o a utilização do modelo curricular integrado é uma forma dos professores desenvolverem uma ética da responsabilidade na educação para a cidadania.

Joana – Eles próprios em grupo.

Investigador Principal – Sim eles próprios em grupo, porque eles estão a pensar o modelo de aluno que querem formar, o modelo de cidadão, de pessoa. Estão a ter em conta as fragilidades e os contexto onde vão trabalhar.

Matilde – Os interesses.

Investigador Principal – Por outro lado é uma forma de promover a ética da responsabilidade nos alunos. Porquê? Porque os alunos sentem utilidade naquilo que aprendem e são capazes de identificar a funcionalidade do ensino. Por exemplo, até são capazes de seres responsáveis pelo ambiente, porque eles compreendem o ambiente como um todo e não o ambiente dado espartilhadamente em cada uma das disciplinas. Um saber muito fechado no âmbito de cada disciplina, perante o qual os alunos sentem muita dificuldade em transpô-lo para a realidade, para o dia a dia.

Matilde – Exacto!

Investigador Principal – Pois como são diferentes ciências são diferentes são diferentes olhares sobre a mesma realidade. E isso é enriquecedor.

Renata – Articular nós já articulamos, mas falta dar continuidade a uma actividade. Apesar de nós colocarmos que há articulação.

Matilde – Faltam as actividades, articulamos temas, mas não articulamos as actividades.