

Pedro Daniel Gonçalves Lima Nunes Pereira

**A educação para a cidadania no primeiro ano do
ensino básico**

**Reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de
Formação Cívica no primeiro ano nas escolas do “Monte” e
do “Chalet”**



Universidade Portucalense

Porto 2007

Pedro Daniel Gonçalves Lima Nunes Pereira

**A educação para a cidadania no primeiro ano do
ensino básico**

**Reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de
Formação Cívica no primeiro ano nas escolas do “Monte” e do
“Chalet”**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D.
Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e
Planificação da Educação**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Portucalense
Porto 2007**

Resumo

A presente dissertação de Mestrado aborda a problemática da educação para a cidadania enquanto área e/ou preocupação curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal fim contribuir para a reflexão sobre as finalidades e a natureza da nova área curricular não disciplinar de Formação Cívica criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, bem como analisar, por meio de um estudo de caso comparativo, a vivência concreta da referida área curricular por professores e encarregados de educação.

Procurando elucidar sobre a importância da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no contexto de uma comunidade escolar, adoptou-se um quadro paradigmático de investigação devedor da perspectiva sócio-crítica, privilegiando o uso de instrumentos qualitativos como a análise de documentos e as entrevistas a docentes do Primeiro Ciclo, bem como o emprego de instrumentos quantitativos como os questionários aos pais e encarregados de educação.

Através da análise das entrevistas realizadas junto aos professores é possível detectar duas perspectivas diferentes relativamente à área da Formação Cívica. Estas duas perspectivas não são alheias às condicionantes inerentes às diferenças sociais e condições de ensino de uma escola oficial *versus* privada, bem como dos reflexos que estas condicionantes têm no desenvolvimento social ou pessoal que é necessário trabalhar com os alunos. Quanto aos pais e encarregados de educação, a temática da Formação Cívica é, de uma maneira geral, muito valorizada em ambas as escolas, embora se verifiquem algumas diferenças de posicionamento consoante a escola.

Palavras-chave: cidadania; currículo; ética; formação; transversalidade.

Abstract

This Master's dissertation examines the question of citizenship education as an area or curricular concern in the First Cycle of Basic Education. Its general aim is to contribute towards reflection on the objectives and the nature of this new curricular area, not yet an academic discipline, of Civic Education, created as a result of the curricular reorganization of Basic Education, in agreement with law 6/2001. It also aims to analyze through a comparative case study, experiences lived in this curricular area by teachers and educators.

With the aim of explaining the importance of the new curricular area of Civic Education in the context of the school community, it was adopted a paradigmatic model of research which privileges the socio-critical perspective and the use of qualitative methods such as document analysis, as well as interviews with primary school teachers, and the use of quantitative methods such as questionnaires to parents.

From the analysis of the interviews with teachers two different perspectives can be detected regarding the question of Civic Education. These two perspectives are not unrelated to the conditioning resulting from social differences and the teaching conditions of an official as opposed to a private school, or to the effect that this conditioning has on the social or personal development which as to be worked on with the students. As regards the parents and educators, the theme of Civic Education is, in general terms, highly valued in both schools, though there are some differences of position between one school and the other.

Key-words: citizenship; curriculum; ethics; education; transversality.

Agradecimentos

À minha família por todo o apoio recebido desde a primeira hora.

À Professora Doutora Alcina Martins e à Mestre Alexandra Carneiro pela orientação, apoio, colaboração e incentivo dados à realização deste trabalho.

À Inês Bragança pela disponibilidade e companheirismo demonstrados.

À Direcção do Externato Almeida Garrett pela possibilidade concedida ao nível da entrevista à docente do 1º Ciclo bem como da entrega dos questionários aos pais e encarregados de educação dos discentes do 1º ano.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas do Interior da Lourinhã pela facilidade encontrada para a entrevista ao professor do 1º Ciclo assim como pela realização dos questionários aos pais e encarregados de educação dos alunos do 1º ano.

**“Não se pode ensinar alguma coisa a alguém.
Pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.”**

Galileu Galilei

Siglas e abreviaturas

A.F.I.R.S.E. - Association Francophone Internationale. de Recherche Scientifique en Education

C.D.C.C. – Centro de Divulgação Científica e Cultural

C.I.D.R.E.E. - Consortium of Institutions for Development and Research in Education

comp. – Compilador

comps. – Compiladores

coords. -Coordenadores

C.N.E. – Conselho Nacional de Educação

dir. - Director

D.P.S. – Desenvolvimento Pessoal e Social

E.C.P. – Educação Cívica Politécnica

ed. – Editor

eds. - Editores

E.M.R.C. – Educação Moral e Religiosa Católica

E.U.A. – Estados Unidos da América

F.P.S. – Formação Pessoal e Social

G.E.P. – Gabinete de Estudos e Planeamento

G.F.C. – Gestão Flexível do Currículo

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

O.C.D.E. – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos

p. – Página

pp. – Páginas

P.P.U. – Projeto Pastoral Urbana

P.U.F. – Presses Universitaires de France

P.S.E. – Personal and Social Education

S.C.E. – Serviço Cívico Estudantil

S.P.S.S. - Statistical Package for the Social Sciences

U.E. – União Europeia

U.N.E.S.C.O. – Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Sumário

Resumo

Abstract

Siglas e Abreviaturas

Introdução	1
1 – O currículo e a educação para a cidadania.....	6
1.1 – A democracia e o currículo	9
1.2 – As reformas educativas das décadas de 80 e 90.....	9
2 – A educação para a cidadania.....	14
2.1- O desenvolvimento sócio-moral	14
a) Abordagem da “clarificação de valores”	21
b) Abordagem Kohlberguiana do desenvolvimento moral.....	23
c) Abordagem “educação do carácter”	27
2.2- O pensamento educativo ocidental e a educação para a cidadania	31
2.3 -O papel da educação para a cidadania no currículo	39
3 – A reforma educativa portuguesa: tendências globais e especificidades.....	49
4 – A área curricular não disciplinar de Formação Cívica.....	60
4.1 – O conceito de cidadania	63
4.2 – A tensão entre formação ética e formação cívica.....	66
4.3 – Presença da educação para a cidadania no sistema educativo português	69

5 – O processo de desenvolvimento curricular da Formação Cívica	74
5.1 – Intenção do estudo	74
5.1.1– Os objectivos	75
5.2 – Pressupostos epistemológicos	75
5.3 – Caracterização geral dos sujeitos.....	77
5.3.1 – A população.....	77
5.3.2 – A amostra	77
5.4 – Caracterização dos elementos em estudo.....	79
5.5 – Os instrumentos de observação: métodos e técnicas de recolha de dados.....	80
5.5.1 – A entrevista.....	80
5.5.2 – O questionário.....	82
6 – Apresentação dos resultados	83
6.1 – Características pessoais.....	83
6.1.1 – Idade.....	83
6.1.2 – Sexo.....	84
6.1.3 – Estado civil	85
6.1.4 – Grau de escolaridade	85
6.1.5 – Profissão	86
6.2– Apresentação dos resultados das entrevistas.....	87
6.3– Apresentação dos resultados dos questionários.....	91
7– Análise e interpretação dos resultados	92
Considerações Finais	99
Anexos	120

Introdução

Quando, no decurso de um percurso pessoal e profissional de professor, formando e formador que, ao longo de mais de uma década, foi acompanhando muito de perto a implementação da Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.) – uma componente curricular de educação para a cidadania introduzida no currículo pela Lei de Bases do Sistema Educativo e depois operacionalizada pela reorganização dos planos curriculares em 1989 –, foi-se apercebendo, primeiro, dos condicionalismos impostos pela solução legislativa adoptada e, em seguida, das sucessivas hesitações e contradições por parte da administração educativa e da imensa desproporção entre retórica e realidade. Percebe-se melhor a que se referia Goodson (1997, p. 18) quando chamava a atenção para os limites que o currículo prescrito (ou formal) impõe ao trabalho nas escolas, sobretudo em países de tradição centralizadora, como Portugal. Foi assim que, seguindo o conselho do mesmo autor, optou-se por subir ao terreno elevado de nível macro curricular à procura das racionalidades e dos discursos que presidiram às decisões educativas e curriculares que foram sendo tomadas, suspeitando fortemente de que as opções foram umas mas podiam ter sido outras (Santos, 1996, pp.15-33) e também já alertados para o afrontamento de concepções educativas e curriculares que, pelo menos numa fase inicial, tinha marcado a introdução desta área no currículo (Campos, 1991, p.15).

Entretanto, enquanto a evidência do fracasso da implementação da F.P.S. se ia impondo de uma forma primeiro impressionista – tão nítida era a quase invisibilidade da sua presença nas escolas – depois confirmada por vários estudos académicos, anunciavam-se, e experimentavam-se já, novas direcções para a abordagem curricular da educação para a cidadania no âmbito do projecto da gestão flexível do currículo (Decreto-Lei 6/2001), deixando perceber que, independentemente dos pressupostos que as determinaram, mais uma vez se preparam para cumprir uma outra etapa num caminho em que raramente se pára para pensar e aprender com as lições do passado, sem antes se ter a percepção exacta do que se tinha efectivamente passado com a Área de Formação Pessoal e Social. De qualquer forma, mesmo se a oportunidade do momento educativo parece inegável, acredita-se que se justificaria sempre uma abordagem à problemática da educação para a cidadania enquanto área curricular a

partir do campo epistemológico e conceptual que a teoria do currículo e desenvolvimento curricular, no mais largo contexto das ciências da educação, tem vindo a construir nas últimas décadas e que só mais recentemente tem vindo a ser incorporada no quadro paradigmático da investigação educacional realizada em Portugal.

Por último, mesmo reconhecendo a dificuldade da clarividência nos tempos paradoxais que se atravessam, em que a consagração e globalização do ideal democrático caminha lado a lado com o crescimento das desigualdades e a diminuição da participação dos cidadãos na causa pública, espera-se que o presente trabalho - ainda que num território limitado - possa, de alguma forma, contribuir para repensar e reconceptualizar o lugar no currículo da educação para a cidadania, resolvendo assim, as já referidas hesitações e contradições de que esta área curricular tem padecido e procurando ultrapassar a imensa desproporção entre retórica e realidade.

Adoptando um quadro paradigmático de investigação devedor da abordagem mista, a investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, entrevistas a docentes do primeiro ciclo, bem como a utilização de questionários aos pais e encarregados de educação, assumiu-se como objectivos do presente trabalho: (a) situar a reforma do sistema educativo português, nomeadamente a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, no contexto das reformas educativas dos anos de 1980 e 1990, bem como do debate que articula democracia e currículo; (b) identificar, por meio de revisão bibliográfica, perspectivas teóricas que constituem referências para a reflexão sobre o desenvolvimento sócio-moral; (c) identificar as finalidades e a natureza da nova área curricular não disciplinar de Formação Cívica, no contexto da reforma educativa portuguesa; (d) analisar, por meio de um estudo de caso comparativo, a vivência concreta da referida área curricular por professores e encarregados de educação, no quotidiano de duas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Cumprir referir que se procura encontrar, no presente trabalho, possíveis caminhos para reflexão sobre as seguintes questões:

- Como a área curricular não disciplinar de Formação Cívica apresenta-se no contexto da reforma do sistema educativo?

- Como se implementa a área curricular não disciplinar de Formação Cívica na escola?

- Qual o papel do professor na formação cívica do aluno?

- Que função têm as famílias na educação para a cidadania dos seus educandos?

Finalmente, cumpre dizer que se organizou a presente dissertação em sete pontos, sendo que nos quatro primeiros procedeu-se à revisão de literatura, desdobrando pelos capítulos restantes o estudo que se realizou sobre o processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.) no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90 e, com o Decreto-Lei 6/2001, o estabelecimento de uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrando na matriz curricular a área não disciplinar de Formação Cívica.

No primeiro ponto, começou-se por se reequacionar o binómio educação e democracia, deduzindo daí a centralidade do currículo no seio do actual debate educativo. Clarificada a concepção de currículo, concluiu-se este ponto com uma breve panorâmica sobre as reformas educativas dos anos 80 e 90, nomeadamente as europeias, onde se salienta o aparecimento de componentes curriculares como a Área de Formação Pessoal e Social.

Iniciou-se o segundo ponto com a revisão dos entendimentos e das propostas que ao longo do século XX – de Dewey e dos pedagogos da Educação Nova às abordagens das últimas décadas, como a “clarificação de valores”, a Kohlberguiana e a “educação do carácter” – foi merecendo a educação para a cidadania enquanto área e/ou preocupação explícita. Desta perspectiva diacrónica, em que as diversas perspectivas surgem sempre inseridas nos contextos político e sócio-histórico em que emergiram, passou-se depois a uma aproximação às muitas questões e problemas que atravessam esta área na actualidade – a forma de abordar os valores na escola, a presença da religião no ensino público, o tratamento a dar a aspectos controversos como a educação sexual ou para a paz. Este ponto terminou com uma interrogação sobre o lugar que deve ocupar a educação para a cidadania no currículo, o que implicou necessariamente ter em conta questões tão complexas como a ambiguidade sobre o papel que verdadeiramente pode aí representar a sua presença, a difícil identificação dos registos identitários com que chegou aos nossos dias ou aspectos nunca resolvidos satisfatoriamente, de que são exemplos a difícil e decisiva escolha das estratégias de operacionalização a adoptar

No terceiro ponto, incidiu-se a atenção sobre as características determinantes da reforma educativa portuguesa do ponto de vista das políticas educativas e curriculares, tendo em atenção o confronto decorrente da multiplicidade de intervenientes e da diversidade de interesses, o enlace entre especialistas das ciências da educação e as decisões políticas, a intervenção de mecanismos da administração periférica ou informal, os (não) efeitos da lógica centralizadora da “reforma – decreto” e a

discrepância entre os objectivos enunciados e a realidade do empenho político e das práticas nas escolas. Procurou-se sempre articular a análise feita com as tendências globais, não esquecendo as especificidades de um país semiperiférico como Portugal.

O quarto ponto é dedicada à nova área, dita "não disciplinar", de Formação Cívica. Situa-se num quadro mais geral da educação para a cidadania na educação básica. Na sequência do projecto da gestão flexível do currículo, o Decreto-Lei 6/2001, estabelece-se uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrando-se na matriz curricular a área não disciplinar de Formação Cívica. Situando-a no quadro dos respectivos projectos curriculares de turma, o Decreto-Lei 6/2001 estabelece que o desenvolvimento da área curricular não disciplinar de Formação Cívica é da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º ciclo, e do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos. Seguidamente, clarificou-se o conceito de cidadania tendo em conta a identidade, os valores, o compromisso político e os pré-requisitos sociais. Trata-se de um conceito muito rico, mesmo sem sair do contexto das sociedades democráticas ocidentais. Consequentemente, muitos dos debates acerca da sua interpretação e justificação estão relacionados com tradições políticas fundamentais, e com os compromissos que delas derivam. Esta situação traduz bem a complexidade do universo conceptual da educação para a cidadania e a diversidade das propostas educativas que suscita gerando, assim, uma tensão entre a formação ética e a formação cívica. Concluiu-se este ponto verificando que a revisão participada do currículo consagra a operacionalização transversal da Educação para a Cidadania em todas as disciplinas e áreas curriculares e de projecto, dos vários graus de ensino. A Educação para a Cidadania embora possa ter um referencial comum a todas as instituições, deve adaptar-se em função das prioridades e necessidades identificadas pelos professores face aos alunos com os quais trabalham, pelo que ela é componente do Projecto Educativo da Escola: concretiza-se tanto no âmbito da relação da escola com a comunidade, como no da dinâmica da organização escolar, das áreas disciplinares e da área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

No quinto ponto procurou-se esclarecer acerca do quadro paradigmático de investigação utilizado, os objectivos a atingir e a metodologia empregue. Foi neste ponto que se definiu a intenção do estudo e se voltaram a formular as questões consideradas pertinentes e que suscitaram a investigação. Também se apresentaram as limitações do estudo e se definiram os objectivos de estudo a docentes e a encarregados de educação. No que toca à metodologia empregue, foi definida a abordagem

quantitativa como sendo a mais adequada para tratamento da informação recolhida através do inquérito por questionário estruturado aos pais e encarregados de educação e da análise de conteúdo do inquérito por entrevista aos docentes.

No ponto sexto procedeu-se à caracterização das escolas e dos docentes que participaram na investigação e no sétimo ponto explanaram-se detalhadamente os dados tratados através da análise de conteúdo dos questionários e entrevistas – organizando-os por objectivo de investigação e apresentando-os separadamente na sua descrição.

Conclui-se o presente trabalho com um breve esboço de interpretação conjunta dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista estruturada aos docentes e do inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação, a partir dos quais se tecem algumas considerações finais sobre a implementação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica e seu impacto na educação para a cidadania no quadro de um projecto educativo democrático e pertinente.

1 – O currículo e a educação para a cidadania

1.1 – A democracia e o currículo

Os resultados relativos às trajetórias escolares constantes de um importante, pela dimensão da amostra e credibilidade das entidades envolvidas, inquérito sociológico à população juvenil portuguesa (Villaverde Cabral; Pais, 1998, pp. xi-xii) evidenciam que o abandono e o insucesso escolar continuam a ser, de longe, os mais sérios problemas com que se defronta o sistema educativo português: metade dos inquiridos concluiu o seu percurso académico com habilitações iguais ou inferiores ao 2º Ciclo do Ensino Básico e 63% já reprovaram pelo menos uma vez, sendo que ambos os fenómenos, para além de massivos, são igualmente cumulativos e selectivos. Cumulativos, porque mais de metade dos que reprovaram fizeram-no por mais de uma vez, e selectivos porque tanto o abandono como o insucesso aparecem fortemente associados aos jovens oriundos das classes populares, sobretudo das zonas rurais e com pais com baixa escolaridade. Quando questionados sobre as razões explicativas para o seu abandono da escola, os jovens apontam várias razões de natureza familiar mas, em primeiro lugar, note-se,

atribuem às dificuldades sentidas na sua integração no mundo dos saberes formalizados, mais precisamente, à sua relação com o saber oficial veiculado pela escola ... é uma vez mais o modo de funcionamento da escola e a distância cultural que se estabelece entre o tipo de conhecimentos que ela transmite e aqueles de que os jovens são portadores, que está a origem das decisões que inviabilizaram o prosseguimento dos estudos de quase metade dos inquiridos. (Alves, 1998, p. 75).

A leitura destes dados, mesmo admitindo não serem propriamente surpreendentes e estarem longe de evidenciar um problema circunscrito a Portugal, obriga a recolocar em cima da mesa o binómio democratização e educação, dois conceitos há muito associados nas sociedades modernas, e hoje referenciados por Connell (1997, p. 24) quando aponta como razões justificadoras da profunda inter-relação entre educação e justiça social o facto de o sistema educativo ser um bem público que, comportando enormes gastos financeiros, obriga necessariamente a colocar a questão de quem são os seus beneficiários; a evidência de que o bem público educação será ainda mais importante na sociedade de informação do futuro; finalmente, o carácter moral da educação, que faz com que a injustiça sobre alguns implique a degradação da qualidade da educação de todos.

Contudo, a reanálise desta “velha questão” dos sistemas educativos e das sociedades não pode iludir o facto indesmentível de as políticas educativas das nações industrializadas estarem, desde há muitas décadas, orientadas precisamente para a promoção da igualdade de oportunidades. Mesmo em Portugal, apesar da massificação escolar tardia, a expansão continuada do sistema ter sido iniciada ainda antes do 25 de Abril de 1974 e, sobretudo depois da revolução, se ter apostado muito na adopção de “estratégias compensatórias” (de que são exemplo os sucessivos programas promotores do sucesso educativo), agora necessariamente em causa.

Sendo assim, e voltando-se ao inquérito à população juvenil portuguesa que inicialmente se convocou, urge reconhecer que a primeira razão explicativa dos alunos para deixar a escola antes de cumprida a escolaridade obrigatória – a difícil relação com o saber veiculado pela escola – tem quase o sinal de uma revelação ou, para se ser mais exacto, de uma confirmação. No complexo conjunto de factores presentes na problemática que envolve as relações entre democracia e educação, situar-se-á, como um dos elementos fundamentais, colocado no âmago do próprio processo educativo, o currículo – entendendo-se este como “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes.” (Tadeu da Silva, 1994, p. 126). Trata-se, sobretudo, como defende Connell (1997, pp. 24-25), de uma questão de justiça curricular, isto é, de poder construir um currículo que seja, simultaneamente, comum na preparação de todos os cidadãos para a participação democrática e diverso porque assente nos interesses dos menos favorecidos. Deste modo, fica assim plenamente reconhecida a centralidade do currículo no seio do processo educativo e do debate actual das grandes questões da educação (Roldão, 1999 a, p. 16). Como afirma Tadeu da Silva (1994, p. 126):

o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjectividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afectivas corporificadas no currículo.

Escusado será dizer que, com estes pressupostos, está-se muito longe daquela concepção de currículo que, desde a importação da teoria habermasiana dos interesses constitutivos do saber para o campo dos estudos curriculares, é hoje comumente denominada de técnica, limitando-se ao como metodológico da selecção, organização e avaliação e ignorando as questões-chave sobre que conhecimentos devem ser ensinados e quem decide, afastando dessa forma do debate educativo o conflito curricular e político. Bem pelo contrário, a concepção de currículo em que assenta o raciocínio

entende-o como uma construção cultural formada e modelada ideologicamente, já que, como diz Pacheco (1996, p. 19):

toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflitos de interesses ... Pode ver-se também o currículo numa dimensão política da educação, ou seja, como um instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos.

A adopção desta perspectiva obriga também a ter em conta a relação entre educação e poder tal como foi levantada pelos estudos educativos críticos, nomeadamente por autores como Michael Apple (1997) que, na esteira dos trabalhos de Basil Bernstein e Michael F. D. Young, chamou a atenção para o facto de o currículo da escola não ser um conhecimento neutral mas sim o resultado de complexas relações entre a educação e os diferentes poderes políticos, económicos e culturais, daí chegando ao conceito de conhecimento oficial. Nas suas próprias palavras,

O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, aparecendo de certa forma nos textos e salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém da visão de um grupo de conhecimento legítimo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 1997, p. 131).

Admitir a noção de currículo não neutral porque resultante de uma selecção social, política e cultural, e que mesmo que de forma não explícita privilegia objectivamente um conhecimento de “posição social alta” e silencia as vozes minoritárias, ou social e culturalmente desfavorecidas, não significa, contudo, que se aceitem determinismos sociais e culturais ou que se admita a existência de um currículo oculto planificado intencionalmente por “mentes conspiradoras e maquiavélicas com o objectivo de incomodar as classes trabalhadoras.” (Torres, 1995, p. 115).

Significa, tão só, que as sociedades contemporâneas, como alerta Tadeu da Silva (1994, p.127), são “centralmente atravessadas por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio”, pelo que se torna particularmente importante o processo de desconstrução desses discursos e narrativas, supostamente tidos como naturais ou consensuais, procurando, nomeadamente, desocultar os interesses envolvidos na elaboração das políticas, neste caso educativas e curriculares, nunca esquecendo que esse processo, que tem hoje nas sociedades democráticas o Estado como arena fundamental,

nunca será completamente coerente; será sempre expressão de conflitos, desequilíbrios, contradições e de uma frágil estabilidade na elaboração da política, existindo sempre uma distância entre os alvos e os objectivos das políticas estatais afirmados politicamente e os seus resultados reais. (Morrow; Torres, 1997, p. 335).

No campo do currículo, a expressão dos diversos interesses em presença evidencia-se através de uma particular selecção de cultura, mas também de um determinado esquema socializador e formativo, que se realiza nos conteúdos, forma e práticas daí resultantes (Gimeno, 1996, p. 17). Independentemente da óbvia importância que tantos conteúdos (em si) como práticas assumem no contexto que se está a abordar, alguns autores atribuem à forma uma particular relevância quando se trata de descobrir o papel da ideologia na educação (Apple, 1997, p. 44) e, genericamente, de estabelecer relações entre a escola, o currículo e a sociedade (Apple, 1999, p. 11).

1.2 – As reformas educativas das décadas de 80 e 90

As décadas de 80 e 90 assistiram ao desencadear de reformas educativas em muitos países. Um estudo comparativo efectuado no âmbito da União Europeia sobre o período que medeia entre 1984 e 1994 (Eurydice, 1997) revela que aconteceram processos de reforma em praticamente todos os países europeus, sendo alguns de carácter estrutural (como foi o caso de Portugal) e outros de partes significativas sistema. Em todo o caso, atestando bem a crescente importância e centralidade das questões curriculares, a totalidade dos países analisados neste estudo modificou, de uma ou de outra forma, os currículos do ensino obrigatório. Esta “remake” das estratégias dos anos 60 e 70 (Canário, 1992, p. 196) não deixa de traduzir a preocupação e a dificuldade de os sistemas educativos europeus (e mundiais) acompanharem as profundas mudanças económicas, sociais e tecnológicas vividas nestas últimas décadas. Como diz Pérez Gómez (1997, p. 16):

A dependência política e económica do sistema educativo está a provocar, de forma permanente, mudanças e reformas legais, institucionais e curriculares em função das mudanças de governo ou das exigências das crises e transformações económicas mas, no fundo, a qualidade dos processos educativos segue inalterável porque nem os professores nem os estudantes se sentem implicados numa mudança radical, num processo de procura e experimentação reflexiva de alternativas à cultura escolar em que vivem.

Este estado de quase reforma permanente não deixa igualmente de corresponder, como refere Gimeno (1997, p. 46), à crescente debilidade do papel cultural da escola face à importância crescente de outras instâncias socializadoras como os meios de comunicação ou o próprio mercado, servindo como “argumento justificador de que existe uma estratégia política para melhorar o serviço educativo.” Skilbeck (1992, p. 152), por sua vez, lembra que as reformas, particularmente as dos programas (curriculares), também são um campo de acção política que os governos utilizam estrategicamente para melhor assegurar o controle da economia e a manutenção da ordem social, o que não deixa de ir ao encontro de Popkewitz (1994, p. 26), para quem a melhor forma de compreender as reformas educativas, depois de as inserir num determinado contexto histórico e social, é precisamente considerá-las como parte do processo de regulação social em que “os múltiplos elementos produtores de poder ... ordenam e regulam como se deve contemplar o mundo, actuar sobre ele, sentir e falar sobre ele.” Claro que as reformas educativas em países democráticos são processos complexos, pressupondo a intervenção de múltiplos actores e a presença de interesses diversos, mesmo se, como Lundgren (1992, pp. 93-94) chama a atenção, a ideologia está muitas vezes “invisível” porque oculta por detrás de decisões administrativas e técnicas, aparentemente neutras ou consensuais, muitas vezes legitimadas pela própria investigação educativa,

(...) o problema principal radica no facto de entrarmos numa fase do desenvolvimento curricular em que as reformas ou mudanças surgem como reformas burocráticas apoiadas ou legitimadas pela investigação educativa. O truque ou ilusão reside na aparente racionalidade – a neutralidade – deste desenvolvimento.

Apesar da invisibilidade da ideologia e da ilusão de neutralidade de que fala Lundgren e mesmo se o relatório Eurydice (1997) sobre as reformas educativas europeias refere que “as soluções adoptadas são normalmente objecto de consenso mínimo necessário à sua adopção”, muitos autores não têm dúvida em afirmar que as reformas educativas dos anos 80 e 90 foram claramente um “período recessivo para os movimentos sociais e progressistas na educação e na política educativa” (Gimeno, 1997, p. 46), tendo imperado uma agenda política global de direita – cujos inícios correspondem às administrações Reagan – Thatcher nos Estados Unidos da América e Reino Unido – visível na popularização de um discurso com características bem marcadas:

A esfera da educação constitui uma área em que a Direita vem evidenciando cada vez mais a sua influência. O objectivo social democrático de alargar a igualdade de oportunidades (em si mesma uma reforma bastante limitada) perdeu grande parte do seu potencial político e da sua capacidade de mobilizar pessoas. O “pânico” face a padrões em declínio, ao abandono escolar e ao iletrismo, o medo da violência nas escolas, a preocupação com a destruição dos valores da família e da religiosidade – tudo isto tem as suas consequências. (Apple, 1998, p. 4).

).

Como têm sublinhado Apple (Ibidem) e outros, esta “restauração conservadora” contém em si uma tensão, só aparentemente contraditória, entre valores neoliberais, essencialmente desregulamentadores, de minimização do Estado e exaltação das virtudes do mercado, e valores neoconservadores, marcadamente regulamentadores, que reclamam um Estado interventor no controle da autoridade, na preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho e na aprendizagem de “conhecimentos, normas e valores correctos.”. No campo educativo, esta tensão, afinal de complementaridade, não deixou de se evidenciar, como Bernstein (1998, p. 90) chama a atenção, na defesa simultânea de uma estrutura de gestão prospectiva (de tipo empresarial) e de um discurso pedagógico retrospectivo, baseado na revalorização do predomínio segmentador das disciplinas – “sobretudo as disciplinas “básicas” ou “tradicionalis.”” (Goodson, 1997, p. 18). – mas, igualmente, na defesa de uma formação moral assente nos valores também eles “tradicionalis”. Mesmo tendo em conta que esta agenda político-educativa foi sobretudo evidente nos países centrais anglo-saxónicos (Kenway, 1997, p. 188) – Estados Unidos da América, Reino Unido ou mesmo Austrália – e que muitas das suas variáveis foram “obscurecidas ou mitigadas” (Gimeno, 1997, p. 46) noutros países centrais ou semiperiféricos, nem por isso os seus efeitos deixaram de se fazer sentir no conjunto das reformas europeias dos anos 80 e 90. Foi assim que, por exemplo, e apesar das diferentes agendas políticas nacionais e tradições educativo-curriculares, a generalidade dos sistemas educativos europeus adoptou o discurso pedagógico retrospectivo, mantendo ou reforçando o modelo de organização disciplinar e valorizando as matérias académicas como a Matemática ou a língua oficial de cada Estado. (Eurydice, 1997).

Contudo, não se pode esquecer que o campo educativo é um terreno pleno de contradições (aparentes ou não) e de afirmação de interesses diversos, e essa predominância de currículos de colecção e modos burocráticos de organização não obsteu a que, simultaneamente, essa mesma lógica disciplinar fosse de alguma forma

contrariada, pelo menos ao nível das intenções e da retórica. Surgiram assim, resultando das críticas e pressões a que os modelos burocráticos têm sido sujeitos, sinais de uma abordagem transicional (Young, 1998, p. 97) – assumindo, normalmente, uma forma transversal (portanto, de tipo relacional) – onde se incluem novas componentes curriculares que, se por um lado parecem incorporar importantes tensões de inovação, potenciando o empowerment dos participantes no processo educativo ou constituindo mesmo o gérmen de uma renovação mais profunda, por outro lado podem funcionar, a nível micro, como autênticas medidas de legitimação compensatória porque, entre outras razões, são “adoptadas como acrescentos aos programas, deixando o currículo tradicional intacto.” (Sultana, 1992, p. 170). A introdução nos planos curriculares da generalidade dos sistemas educativos europeus dessas componentes curriculares transicionais está bem evidenciada no estudo Eurydice (1997) que se tem citado:

Dada a complexidade das sociedades contemporâneas, gerada por numerosos factores interdependentes, importa introduzir nas escolas critérios válidos de interpretação dos fenómenos sociais, que de outro modo escapam à compreensão dos jovens, bombardeados como são por informações que, por vezes, nada têm que ver umas com as outras e para as quais os meios de informação não oferecem nenhuma chave. Numa sociedade onde os valores tradicionais parecem desmantelar-se, os sistemas educativos esforçam-se por propor aos jovens valores capazes de servir de regras de comportamento ético a aplicar racionalmente até que surjam novos valores capazes de substituir os antigos com a mesma intensidade.

Repare-se nas duas razões justificadoras da introdução destas novas componentes nos planos curriculares: 1) a necessidade de introduzir “critérios válidos de interpretação dos fenómenos sociais” (Ibidem), pelo que urge tratar na escola matérias relativas à análise da problemática actual e, frequentemente em associação, 2) “propor aos jovens capazes de servir de regras de comportamento ético” (Ibidem) através do tratamento de matérias relativas ao comportamento cívico e social. Relativamente aos primeiros conteúdos, está-se a falar do que Gimeno (1996, p. 69) considera as exigências de um currículo moderno e Ranaweera (1990, p. 23) relaciona com os problemas da vida quotidiana e que, exigindo um tratamento de tipo integrado ou interdisciplinar, pode envolver tópicos diversos como a educação ambiental, a educação sexual, a prevenção rodoviária, a prevenção do uso de drogas, as relações interpessoais, etc. Quanto às matérias relativas ao comportamento cívico e social, tanto podem dizer respeito às questões morais e éticas levantadas pela abordagem daquelas temáticas de actualidade e de vida, como aos mais concretos e específicos

“conhecimentos e comportamentos necessários à inserção na vida civil da sociedade e nos seus mecanismos políticos” (Roldão, 1999 b, p. 9).

Uma destas novas componentes curriculares transicionais surgidas no âmbito das reformas educativas europeias das décadas de 80 e 90 – também ela associando o tratamento de temáticas de actualidade e de vida com as mais ambíguas e polémicas questões da educação de valores, moral e cívica – foi a portuguesa Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.) criada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e que, posteriormente, foi substituída pela Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica, aquando da nova organização curricular para todos os ciclos do Ensino Básico introduzida pelo Decreto-Lei 6/2001. Como objecto central de análise do presente estudo, e ainda antes de se abordar a Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica no interior da realidade contextual portuguesa da reforma educativa e da nova organização curricular do Ensino Básico, procurar-se-á, seguidamente, rever a sua conceptualização e formatos de operacionalização que, de acordo com diversos autores, insere-se no âmbito vasto e complexo da educação para a cidadania.

2 – A educação para a cidadania

2.1 – O desenvolvimento sócio-moral

Diz Giroux (1993, p. 21) que um vocábulo como cidadania “não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública.”, pelo que a sua abordagem conceptual só tem sentido enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. No âmbito da educação cívica, talvez até por maioria de razão, mais se justifica que qualquer aproximação a esta problemática tenha que ter em conta este pressuposto, até porque à escola

sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania. Através da instrução e do acesso à cultura letrada, da disciplina e da hierarquização de funções, do ensino explícito ou implícito de valores, e de muitos outros modos, a escola forma para a inserção numa sociedade. (Roldão, 1999 b, p. 9).

Contudo, mesmo não nos sendo possível abstrair desta concepção abrangente de educação para a cidadania e da sua indissolubilidade com as funções, pelo menos implícitas, da escola, é ainda assim possível ensaiar-se uma abordagem à educação para a cidadania num sentido mais estrito, enquanto área curricular explícita que ao longo da história da pedagogia foi assumindo as mais variadas formas e denominações, de acordo, precisamente, com os contextos históricos, as tradições curriculares dos vários sistemas educativos e os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos que rodearam a sua conceptualização e operacionalização. Neste último sentido, a educação para a cidadania surge genericamente relacionada com o desenvolvimento da escola pública na segunda metade de século XIX e primeiras décadas do século XX e com a ideia de que a educação era um importante factor de progresso e melhoria social e, de forma particular, com “a preocupação com a função da escola na promoção de uma sociedade democrática” (Idem, pp. 10-11) e “o sentido de que a vida pública requeria uma permanente preocupação em reconstituir as escolas na base de valores democráticos.” (Giroux, 1993, p. 24). Daí resultaria uma dupla concepção – a escola deve promover as condições democráticas da sociedade e, por outro, a própria democracia deve ser praticada dentro da escola (Beane, 1990, p. 33) – que muito deve à obra pedagógica de John Dewey, particularmente ao seu princípio da democracia (Roldão, 1994, p. 75).

Nas palavras do próprio Dewey, que não deixavam de reflectir os “problemas de uma sociedade industrializada, poderosa, rica e algo violenta, em rápida expansão” (Idem, p. 72), essa necessidade de uma escola democrática numa sociedade democrática, repousava primeiro numa explicação superficial – “um governo que repousa no sufrágio popular não pode ter sucesso a não ser que aqueles que o elegem e obedecem sejam educados” (Dewey, 1990a, p. 132) – e depois numa explicação mais profunda:

A democracia é mais do que uma forma de governo; ela é, antes de mais, um modo de vida em comum ... em que as acções de cada um devem reportar-se e ter em conta as acções dos outros para dar um sentido às suas próprias; o que equivale a romper com as barreiras de classe, de raça e de território ... de forma a que todos os seus membros [da sociedade] tenham as mesmas oportunidades intelectuais num plano de estrita igualdade.” (Idem, pp. 133-134).

Para Dewey, ser cidadão implica, por conseguinte, a participação política e cívica mas, mais do que isso, é um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais) e daí que não surpreenda que numa escola que, isomorficamente, “tem de repensar a vida” (Dewey, 1997, p. 19), a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (Lopes de Carvalho, 1993, pp. 214-216). Concretizando, uma escola que deveria funcionar como uma “comunidade miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 1990 b, p. 18); um currículo centrado em problemas e ocupações pessoais e sociais: “um currículo que reconheça as responsabilidades sociais da educação deve apresentar situações que se reportem aos problemas da vida em comum e nas quais a observação e a informação visem desenvolver o sentido e o interesse social.” (Dewey, 1990 a, p. 252); uma metodologia de projecto que, sem esquecer o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, coloque os alunos situação de “experiência autêntica” e lhes “proporcione ocasiões de pôr em prática as suas ideias.” (Idem, p. 219). Em estreita relação com esta sua concepção de educação integral para a cidadania, Dewey preconiza 1) uma formação vocacional que não se limite a ser uma preparação específica para uma determinada profissão mas, bem pelo contrário, se confunda com a própria cidadania ao visar “desenvolver as capacidades do indivíduo que lhe permitam escolher e conduzir a carreira que desejar.” (Idem, p. 170) num mundo em permanente mudança; 2) uma educação moral que não se reduza a umas “lições de moral” isoladas sobre virtudes e deveres, que só têm sentido num contexto de “controlo autoritário da massa por uma

elite.” (Idem, p. 438), mas que assente na ideia de que “tudo o que é aprendido e utilizado numa determinada ocupação que tenha um objectivo e implique a cooperação com os outros é um conhecimento moral, quer o consideremos conscientemente ou não.” (Idem, p. 440), daí decorrendo que tudo na escola deva necessariamente contribuir para o desenvolvimento moral e social dos jovens.

O ideário de John Dewey e outros educadores progressivistas seus contemporâneos, seria determinante na tentativa de construção de uma alternativa progressista nos Estados Unidos da América ao longo dos anos 20 e 30 face a um quadro curricular então predominante que, como explica Beane (1990, pp. 24-31), combinava a “eficiência social”, defendida por especialistas como Charters ou Bobbitt, com uma “educação do carácter” endoutrinante que quase só eufemisticamente tinha assumido no princípio do século o lugar da educação moral religiosa nas escolas públicas norte-americanas.

Contudo, a influência das ideias de Dewey esteve longe de se limitar aos Estados Unidos da América. O seu ideal de escola democrática e de educação para a cidadania contribuiu decisivamente para as concepções sobre educação moral e cívica dos pedagogos renovadores europeus do movimento da Educação Nova, chegando também a Portugal onde foi difundido por intelectuais e pedagogos como Adolfo Lima, António Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos e sobretudo António Sérgio. Este último, no seu livro Educação Cívica, cuja primeira edição data de 1915, defenderia, na linha de Dewey, uma escola assente em dois grandes pilares: 1) uma educação para o trabalho – “a nova escola ... seria um corpo de oficinas nucleando as aulas doutriniais, de maneira que o trabalho manual se não viesse a sobrepor, mas desse o ponto de partida do conjunto educativo.” (Sérgio, 1984, p. 71) – e, complementarmente, 2) uma educação para a democracia, que Sérgio baseava no princípio do self-government (“não dever o indivíduo a sua protecção senão a leis para que ele mesmo contribui.” (Idem, p. 49)) e se traduzia na sua proposta de Município Escolar, em que os alunos, orientados pelos professores, começariam por adquirir as noções de governo democrático para depois as porem na prática através da elaboração e aplicação dos regulamentos, eleição dos “magistrados” e administração dos espaços escolares. A defesa, por Sérgio, de uma educação para a cidadania numa escola como “sociedade reduzida” e por meio de métodos activos – o learning by doing de Dewey – que contrariassem o “ensino livresco” da escola tradicional, é bem evidente na passagem a seguir:

A boa vida municipal, o bom cidadão, o bom munícipe que Herculano pretendia, não valerá a consegui-lo nenhum processo de instrução, menos ainda o dos discursos, mas o de habituar as crianças à municipal, à própria vida da cidade, ao exercício dos futuros direitos de soberania e de self-government (...) (Idem, p. 36).

Como demonstra Pintassilgo (1998, pp. 111-112), a difusão em Portugal do ideal de educação para a cidadania perfilhada por Dewey e Sérgio, só em parte se reflectiria nas escolas da 1ª República, mesmo se esta tenha logo em 1910 extinguido o tradicional ensino da doutrina cristã, em nome da concepção republicana, herdeira da 3ª República Francesa de uma escola obrigatória, gratuita e laica (mas não neutra) e de uma moral, também ela laica, que muito deve ao pensamento do sociólogo francês Emile Durkheim. Em sua substituição, seria introduzida nas escolas uma educação moral e cívica – através da instituição de uma disciplina de Educação Cívica mas também sob outras formas, como os cultos cívicos patrióticos, as festas cívicas ou a Instrução Militar Preparatória – que embora nos seus grandes princípios fosse democrática, acabaria por ser essencialmente endoutrinante e legitimadora da própria República:

Se bem que o propósito de formar o cidadão preparado para a participação na vida democrática – o cidadão-eleitor – fosse uma finalidade expressa e, porventura, sincera, atribuída à nova área curricular, o que acabou por prevalecer foi a vontade de preservar e consolidar a nova ordem. Foram assim secundarizados os princípios liberais amplamente proclamados, suplantados pela necessidade de impor uma ideologia – no caso a republicana – e de inculcar o sistema de valores a ela associado. Em suma: a endoutrinação prevaleceu relativamente à educação. (Idem, pp. 256-257).

Com a queda da 1ª República em 1926 e a progressiva instauração do regime autoritário do Estado Novo, logo este trataria de “repor Deus no lugar do ABC” (Mónica, 1978, p. 145). Embora nos primeiros tempos não tenha havido mudanças bruscas, em 1936 – o mesmo ano em que era também criada a Mocidade Portuguesa – quebrava-se legalmente a neutralidade religiosa com a aprovação da Lei 1941 que ordenava que nas escolas “existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição.”. No que diz respeito à disciplina de Educação Cívica herdada do republicanismo, a sua denominação foi variando entre Educação Moral e Cívica e Instrução Moral e Cívica, até que “a redução progressiva dos conteúdos do seu programa à componente religiosa católica” (Braga da Cruz, 1998, p. 93) culminaria, em 1947, já depois de celebrada a Concordata entre Portugal e a Santa Sé, com a mudança de nome para Religião e Moral. A situação não se alteraria significativamente até quase à restauração da democracia em 1974 –

seria mesmo reforçada por vários decretos e leis em 1965, 1966 e 1971 – o que, afinal, não surpreende, como bem explica Mónica (1978, p. 154): “o regime tinha a sua ideologia, e achava que competia às escolas transmiti-la. O que, a partir de 1926, significou que as escolas se tornassem agentes militantes de doutrinação política e religiosa.”. De qualquer forma, não foi só em Portugal e, pelas mesmas razões, nos outros regimes europeus autoritários da mesma época, que o ideal de uma educação para a cidadania assente em princípios democráticos se apagaria. Mesmo nos E. U. A. de Dewey em breve os tempos seriam pouco propícios às propostas curriculares mais progressistas e, primeiro por causa da Segunda Guerra Mundial – que despertaria os instintos patrióticos e nacionalistas – e, logo a seguir, com a Guerra Fria e os contornos que adquiriria o episódio Sputnik, “esse legado seria quase completamente ignorado” (Giroux, 1993, p. 29).

Também na França de Decroly e Claparède e na Suíça de Piaget – o psicólogo suíço foi um teórico do desenvolvimento moral e um defensor de uma educação moral assente nos métodos activos e no princípio do self-government (Piaget, 1932, p. 193) – apesar da vitalidade teórica que aí mostrou a Educação Nova na primeira metade do século, particularmente a sua concepção ampla de educação para a cidadania, o emergir das ideologias totalitárias começou por fazer abrandar as pesquisas nesse sentido, deixando atrás de si, como lamenta Xypas (1996, p. 5), “uma suspeita de manipulação que, durante muito tempo, marcará a investigação francesa sobre educação moral.”. Assim, pelo menos em termos de preocupação explícita, esta área reduzir-se-ia à “neutralidade instrumental”, pouco mais que a transmissão de conhecimentos de organização política do Estado através de uma disciplina de Educação Cívica no collège – tradicionalmente integrada na área das Ciências Sociais sob a responsabilidade dos professores de História e Geografia. Esta situação só sofreria algumas alterações nos anos 80 e 90 com a abertura do programa disciplinar a outras dimensões e a preocupação com a escola no seu todo, nomeadamente através da promoção da participação dos estudantes na vida escolar e a introdução, também no collège, de temas transversais como o ambiente, a saúde, o consumo e outros, uma componente curricular de tipo transicional com evidentes objectivos e dimensões de cidadania (Menezes, 1999, pp. 134-137).

A questão da neutralidade e os aspectos que a rodeiam também se fizeram sentir fortemente nos países anglo-saxónicos, mas esse facto nunca levaria esta área ao desaparecimento ou à mera instrução cívica. Bem pelo contrário, ao longo dos anos 60 e

70 – com prolongamento, em alguns casos, para os anos 80 e 90 – surgiriam propostas variadas de educação incorporando dimensões de cidadania, mesmo se a preocupação em evitar as acusações de endoutrinamento as fizesse emergir frequentemente, ou com uma clara matriz psicológica (Beane, 1990, pp. 41-42) – behaviorista, humanista ou desenvolvimentista – ou, então, incorporadas em inovações curriculares de mais largo alcance (Best, 1998, pp. 74-75).

Em Inglaterra, a ausência de um currículo determinado centralmente provocaria o aparecimento de projectos diversificados, com contornos variados e provenientes de tradições diferentes, mesmo se genericamente designados por muitos autores como Personal and Social Education (P.S.E.). Estes projectos ora visavam o desenvolvimento (ou o treino) de competências pessoais e sociais (life and social skills) em situações específicas de vida e de relacionamento interpessoal, de que o projecto Lifeline terá sido o exemplo maior, ora procuravam integrar os aspectos afectivos e académicos, como no caso do Humanities Curriculum Project dirigido por Lawrence Stenhouse, ora ainda através de programas específicos construídos de forma bottom-up nas próprias escolas com tópicos pessoais e sociais como a educação para a saúde, a orientação vocacional, o serviço comunitário, etc.. De acordo com Allen (1997, p. 16), a Personal and Social Education inglesa vinha dar resposta a muitas e diversas solicitações: dos académicos e especialistas universitários que argumentavam que as escolas não se preocupavam com o domínio afectivo (emoções, competências e valores); dos professores que, influenciados pelas correntes anti autoritárias, desejavam melhorar a qualidade dos seus relacionamentos com os alunos e desenvolver metodologias não-directivas; dos administradores das escolas e das autoridades educativas locais que sentiam dificuldades em gerir e controlar instituições cada vez maiores em dimensão e problemas e que viam na P.S.E. a hipótese de recriar um certo sentido de comunidade e atenuar tensões várias; dos estudantes que resistiam contra as formas tradicionais de autoridade e desejavam que a sua própria cultura entrasse nas escolas, possibilitando-lhes as metodologias activas empregues na P.S.E. a oportunidade de fazer as coisas de que mais gostavam (role play, jogos, etc.) e fazer menos as que gostavam (aulas expositivas, por exemplo); dos pais para quem a P.S.E. representava promessas de um melhor e mais individualizado acompanhamento dos seus filhos (nomeadamente, daqueles com dificuldades de aprendizagem ou integração) e ainda de uma sua maior participação na vida das escolas; dos interesses económicos e industriais que, em tempos de crise económica e incerteza social, esperavam da P.S.E. uma redução de

custos na educação (conseguida, por exemplo, pela diminuição do investimento no apoio académico aos alunos com dificuldades) e, simultaneamente, uma orientação vocacional, um treino de competências e uma formação moral que lhes fornecesse trabalhadores adequados e com iniciativa mas leais e socialmente responsáveis; dos políticos que, vendo no sistema educativo e nas escolas a origem e a solução dos muitos problemas sociais e políticos (abuso de drogas, delinquência juvenil, vandalismo mas, também, anti-nacionalismo), olhavam para a P.S.E. como uma forma preventiva e condicionada de educação cívica e formação pessoal (people-building); dos bispos e da Igreja, finalmente, para quem a P.S.E. oferecia uma solução, pelo menos parcial, para manter nas escolas públicas uma forma de educação moral, se não mesmo religiosa – muitos dos professores de P.S.E. tinham sido formados para serem professores de religião –, que compensasse o declínio do interesse religioso e da família como instituição enquadradora e ajudasse a preservar, ou reviver, a “virtude”. Concluindo a sua análise, Allen (Ibidem) não deixa de frisar que, com todas estas solicitações, muitas delas contraditórias entre si, a P.S.E. pode significar e ter resultados bem diversos (no seu entender, isso depende muito dos professores):

A P.S.E. pode, na pior das hipóteses, tornar-se um veículo para a repressão, mantendo na ordem estudantes e professores através de um clima de escola autoritário ou, pelo contrário, para a libertação, permitindo aos alunos explorar e identificar actuais e novas formas de conhecimento, competências e valores pessoais e sociais, por intermédio de métodos democráticos de ensino-aprendizagem.”

De qualquer forma, os muitos interesses educativos, sociais, políticos ou económicos não evitariam que as várias formas de educação para a cidadania presentes nas escolas inglesas nos anos 60 e 70 tivessem sempre deparado com grandes dificuldades em ultrapassar um estatuto de inferioridade no currículo – para o que terá contribuído o facto de muitos dos projectos de P.S.E. terem sido inicialmente destinados a alunos com dificuldades de aprendizagem – e, apesar de consagradas formalmente na reforma educativa de finais dos anos 80, através da introdução no National Curriculum de uma série de dimensões, competências e temas transversais (educação para a compreensão económica e industrial; educação para a saúde; educação para a orientação vocacional; educação ambiental; educação para a cidadania) – afinal, outra componente curricular transicional – esse problema não desapareceria.

Nos Estados Unidos da América, por sua vez, a influência das diferentes correntes psicológicas a que acima se fez referência seria crucial para o aparecimento,

na década de 60, de entendimentos diversos no campo da educação moral e para os valores (Beane, 1990, pp. 40-46). Contudo, emergiram duas abordagens que iriam predominar durante largo tempo nos E.U.A. e ainda influenciar as propostas de educação para a cidadania das reformas educativas europeias dos anos 80 e 90: a) a abordagem da “clarificação de valores” e b) a abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Apesar das assinaláveis diferenças entre si, ambas visavam contrariar a endoutrinação moral e cívica então dominante nos E.U.A. a partir de claras preocupações democráticas – reivindicando a sua filiação no pensamento de Dewey (Chazan, 1985, p. 118) – e de abordagens mais centradas nos processos que nos conteúdos, embora autores críticos como Giroux (1993, p. 33), que as inclui no “paradigma liberal”, as acuse de nunca terem “abordado as profundas desigualdades subjacentes à estrutura das escolas norte-americanas e à sociedade americana”. Olhe-se agora com algum detalhe para estas duas abordagens:

a) Abordagem da “clarificação de valores”

Esta abordagem, imensamente popular nos anos 60 e 70, é inicialmente teorizada por Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney Simon no livro *Values and Teaching*, publicado em 1966. Ela é no entanto divulgada, sobretudo, com um outro livro, *Values Clarification*, de 1972, e cujos autores são Simon, Leland Howe e Howard Kirschenbaun. Apoiando-se explicitamente no pensamento de Dewey (Raths; Harmin; Simon, 1967, pp. 8-10), representou na época em que foi lançado uma clara alternativa aos métodos de endoutrinação (Idem, p. 44) e alcançou grande sucesso entre os professores porque permitia abrir a sala de aula à discussão de assuntos de grande importância social ao mesmo tempo que, pelos seus métodos não-endoutrinantes, evitava as críticas dos pais dos alunos num contexto político-social turbulento: viviam-se, então, nos E.U.A., momentos particularmente agitados com o Movimento dos Direitos Cívicos e o início dos protestos contra a Guerra do Vietname. A teoria de Rath e discípulos tinha como pressuposto básico a ideia de que numa sociedade democrática não há valores absolutos ou únicos e que, precisamente, a pluralidade desses valores pode gerar confusão ou apatia entre os jovens se estes não forem ajudados a descobrir, escolher e construir os seus próprios valores num processo reflexivo em que a escola e os professores poderiam e deveriam desempenhar um importante papel (Idem, pp. 30-32). Para os defensores da “clarificação de valores”, mais importante do que a definição

do termo valor e de quais são os valores, é o processo em si de aquisição desses mesmos valores:

Não nos interessa muito identificar os valores que os jovens possuem. Interessa-nos muito mais o processo para chegar a eles porque julgamos que num mundo que muda tão rapidamente como o nosso, cada jovem deve adquirir o hábito de analisar e examinar os seus propósitos, aspirações, atitudes, sentimentos, etc. se quer estabelecer uma relação inteligente com a vida e o mundo que o rodeia e se quer, por conseguinte, contribuir para a criação de um mundo melhor. (Idem, p. 40).

Dá o carácter decisivo que têm nesta abordagem os métodos e técnicas empregues e, sobretudo, o papel e atitude do professor. Neste último aspecto, as intenções iniciais de Raths ao introduzir no currículo a “clarificação de valores” eram precisamente pôr os professores a colocar questões clarificadoras aos seus alunos, particularmente quando o pensamento destes fosse dogmático ou demasiado conformista. Visava ajudá-los a pensar sobre as suas escolhas, conclusões e comportamentos, mas sempre num papel de não-julgamento quanto a esses mesmos valores, apresentando-se como mais um membro do grupo numa atitude que alguns, não surpreendentemente, classificam de rogeriana. Contudo, pelo menos de acordo com as intenções de Raths, mesmo mantendo-se neutral durante o diálogo, o professor poderia por vezes afirmar os seus próprios valores – desde que “declare enfaticamente que a expressão da sua posição não indica que esta seja desejável para os demais.” (Idem, p. 208) – e, até, em nome da liberdade dos outros, impedir que um valor fosse levado para o campo da acção e comportamentalizado (Idem, p. 245). Equivalente à enorme popularidade da “clarificação de valores” nos anos 60 e 70, só mesmo o número de críticas que originou logo que surgiu, sendo que a mais corrente foi a de ser relativista – aplicando, de forma sistemática, a ideia de que não há um valor mais adequado do que os outros, “os estudantes poderiam acabar por converter-se em perfeitos relativistas, crendo que não há uma resposta moral correcta” (Kohlberg, 1987 a, p. 100) – e não ter uma consistência teórica (Giroux, 1993, p. 81) o que a tornaria um alvo fácil para as críticas mais conservadoras. Apesar de não estar nas intenções dos seus fundadores, o facto desta abordagem se ter afastado da realidade das experiências vividas dos estudantes, acabou por se generalizar numa série de actividades e dilemas artificiais preparados em packages e handbooks depois utilizados pelos professores nas escolas – para lidar com problemas juvenis como o uso de drogas ou a delinquência – de forma claramente descontextualizada do currículo e da sociedade (Beane, 1990, p. 106).

b) Abordagem Kohlberguiana do desenvolvimento moral

O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg publicou a sua tese de doutoramento na Universidade de Chicago em 1958 e aí enunciou, pela primeira vez, a sua teoria de desenvolvimento moral que, validada empiricamente ao longo de vinte anos (Kohlberg, 1992, p. 18), tinha como grandes referências a obra filosófica de Kant e, como referido anteriormente, nas teorias do desenvolvimento moral de Piaget e de Dewey a sua maior fonte de inspiração. Na sua teoria, Kohlberg identifica três níveis – pré-convencional; convencional; pós-convencional (ou de autonomia ou dos princípios) – e seis estádios de desenvolvimento moral, estruturas de raciocínio e de juízo e não de conteúdo (Kohlberg, 1987a, p. 92) orientados para a justiça, sendo este, aliás, o aspecto mais estrutural do juízo moral e o princípio moral básico (Lourenço, 1992, p. 58). De acordo com Kohlberg, o juízo moral, mesmo sendo apenas um dos factores da acção moral, é o que mais a influencia, embora, como o próprio chama a atenção, enquanto a mudança de estádio é de um grande alcance ou irreversível – o estádio que se alcança não se perde jamais – já a conduta moral é reversível em situações novas (Kohlberg, 1987a, pp. 94-95). Se bem que o trabalho de Kohlberg tenha tido eco na literatura sobre educação moral desde meados dos anos 60 (Sockett, 1992, pp. 548-549), as implicações educativas da sua teoria só seriam evidentes após as primeiras aplicações práticas com alunos levadas a cabo em 1969 por um dos seus discípulos, Moshe Blatt. Este concluiu que um programa curricular baseado na exposição consistente dos jovens a argumentos e juízos morais de uma etapa superior à sua, através da discussão de dilemas morais hipotéticos, tinha efeitos no seu desenvolvimento moral (Kohlberg, 1987 a, p. 108) e, como afirmam Hersh et al. (1984, p. 89), “com esta descoberta a educação moral começou a sério.”. A este propósito, importa referir que, para Kohlberg (Idem, p. 102) “uma educação moral centrada na justiça e diferenciada da educação de valores ou da educação das vertentes afectivas da personalidade, faz com que educação moral e educação cívica sejam praticamente o mesmo”. Seguir-se-iam muitos projectos de investigação levados a cabo por seus colaboradores – 1971: programas de formação de professores para estimular o desenvolvimento moral dos alunos; 1975, 1976, 1980: programas de discussão moral, em diferentes níveis escolares, para desenvolver o nível de juízo moral; 1974, 1979, 1984: elaboração da teoria da comunidade justa e programação da sua aplicação prática (Escámez, 1987, p. 234) – numa dupla perspectiva (que correspondem, de qualquer forma, a duas fases distintas na evolução

do pensamento de Kohlberg): 1) incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais numa perspectiva de promoção do desenvolvimento moral; 2) reestruturar o ambiente escolar para permitir uma maior participação dos alunos no processo de tomada de decisões dentro da escola:

1) Nesta primeira perspectiva, é privilegiada a discussão de dilemas morais com o objectivo de criar as condições necessárias ao desenvolvimento moral e à mudança para o estágio imediatamente superior. Os dilemas – que podem ser hipotéticos ou reais – são breves relatos narrativos de situações que apresentam um conflito moral e, geralmente, contêm duas posições distintas, ambas defensáveis. Os mais conhecidos e utilizados são os nove dilemas hipotéticos que o próprio Kohlberg e colaboradores criaram (Kohlberg, 1992, pp. 588-589). A este propósito, a investigação tem demonstrado que o professor pode ser muito importante na criação de condições que promovam o raciocínio moral dos seus alunos, ao criar condições de conflito, facilitando o crescimento dos níveis de juízo moral dos alunos e ao estimular a capacidade dos alunos na tomada da perspectiva do outro, para além da sua própria (Hersh et al., 1984, p. 148). No entanto, e aí difere substancialmente do “clarificador de valores”, o professor deve não só expor face aos seus alunos raciocínios morais mais elevados, de forma a criar o já referido conflito cognitivo que promova o desenvolvimento moral, como igualmente, quando questionado, não se deve abster de afirmar o seu próprio ponto de vista, fundamentando-o (Garcia-Ros; Collado; Pérez-Delgado, 1991, p. 113);

2) A segunda perspectiva nasce da consciência das limitações da abordagem puramente cognitivo-desenvolvimentista e vem realçar o papel do currículo oculto e dos elementos de afectividade entre o indivíduo e os seus pares na criação de oportunidades de aprendizagem moral (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, pp. 33-35, 74) – “a atmosfera moral na forma de normas colectivas e um sentido de comunidade pode ser uma força muito grande para determinar a conduta moral.” (Kohlberg, 1992, p. 269) e “cremos que a atmosfera moral influi não só no conteúdo mas também na forma de raciocínio e acção moral.” (Idem, p. 270) – e acabaria por conduzir às experiências da comunidade justa, “clusters” de 60 a 90 estudantes e 4 a 8 professores dentro de uma escola secundária convencional, em que é praticada a democracia directa na elaboração de regras e tomada de decisões (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, p. 290), última fase da produção teórica e investigativa de Kohlberg e seus colaboradores, uma evolução que o

próprio Lawrence Kohlberg explicaria pouco tempo antes da sua morte, durante uma sua visita a Portugal, numa entrevista que então concedeu ao Diário de Notícias:

Os Directores das escolas e os professores começaram a dizer-me [que] não fazia sentido os alunos passarem uma ou duas horas por semana a discutir as minhas histórias morais e isso passar completamente ao lado da atmosfera da escola em que viviam. Por outro lado, os professores interrogavam-me: “E quando há um problema real no ar? E quando um aluno persegue outro e lhe faz a vida negra? Ficamos de braços cruzados à espera que se desenvolva?”... Senti a necessidade de repensar o assunto. Regressei a Dewey. Piaget foi um grande psicólogo e epistemólogo mas para a educação é necessário relacionar os conhecimentos que nos trouxe a filosofia da educação (e aí Dewey é o mestre) e a prática da educação (e aí os professores são os mestres). Havia que reorganizar estas contribuições todas e a minha rejeição do positivismo neutral. Foi assim que cheguei à concepção de “comunidade justa” em que os alunos participam, em estatuto de igualdade com os professores, na definição das normas morais que regem a vida escolar e na aplicação de sanções a quem as infringe. (Kohlberg, 1987 b, pp. VI-VII).

A teoria de Kohlberg, apesar do seu forte impacto no campo da educação moral, foi alvo de variadas críticas ao longo da sua evolução, mas as mais acutilantes talvez tenham sido a da ausência de correlação entre juízo e motivação (Peters, 1984, pp. 139-140) e, sobretudo, juízo e acção moral (Sockett, 1992, p.549; Reboul, 1992, p. 152), questão que seria particularmente enfatizada pelos defensores da “educação do carácter”, que acusavam a metodologia Kohlberguiana de ineficaz quanto à influência real na conduta moral dos jovens. As críticas à abordagem puramente cognitivo-desenvolvimentista, acabariam por levar Kohlberg a admitir que a discussão de dilemas morais era insuficiente para afectar a acção moral (Sockett, 1992, p. 549), provocando a já referida mudança de orientação que acabaria por o conduzir à ideia da comunidade justa. Esta última evolução da teoria de Kohlberg – e as consequentes experiências educativas da comunidade justa – provocaria novas críticas, como o facto de ser uma estratégia artificial e não necessariamente generalizável a outros contextos (Edelstein, 1985, p. 393), a acusação de que Kohlberg e alguns dos seus seguidores se estariam a afastar gradualmente de Dewey para se aproximarem de Durkheim e que, “neste realinhamento, a teoria de desenvolvimento moral se tinha transformado em teoria de educação moral.” (Beane, 1990, p. 108) ou, ainda, a ausência de reflexão sobre a “integração desta abordagem num conceito global de reforma da escola.” (Oser, 1996, pp. 260-261) que incluísse a consideração da dimensão académica do currículo ou de aspectos da cultura da escola como, entre outros, a estética dos espaços ou o relacionamento com a comunidade.

Como se referiu anteriormente, ambas as abordagens, da “clarificação de valores” e Kohlberguiana, apesar de popularizadas nos E.U.A. nos anos 60 e 70, viriam ainda a desempenhar um papel importante na conceptualização das propostas de educação para a cidadania surgidas nas reformas educativas europeias dos anos 80 e 90 (Taylor, 1994, pp. 41-42) e particularmente, em Portugal (Campos; Menezes, 1998, p. 109). Neste país, entretanto, a restauração do regime democrático em 25 de Abril de 1974 tinha provocado um ressurgimento das preocupações com a “formação de cidadãos para uma sociedade democrática.” (Santos, 1981, p. 391) e, logo nos anos lectivos seguintes, sucederam-se algumas inovações curriculares nesse sentido: a institucionalização de Serviço Cívico Estudantil (S.C.E.) – um ano vestibular para o acesso ao ensino superior que previa a realização de actividades de carácter cívico pelos estudantes – e, sobretudo, a introdução nos planos curriculares do 7º ano de escolaridade da Educação Cívica Politécnica (E.C.P.), uma área interdisciplinar que, como refere Grácio (1995, p. 445), se inspirava em duas preocupações:

- 1) Contribuir para a educação da juventude escolar implicando-a pela intervenção transformadora na comunidade imediata, mobilizando as suas energias criadoras numa prática social generosa e aberta (dimensão cívica); 2) Contribuir para a superação da antinomia entre um saber alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um saber alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos), contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção (dimensão politécnica).

O final do período revolucionário em 1976, marcaria igualmente o fim do Serviço Cívico e da Educação Cívica Politécnica, uma decisão política que, de acordo com Santos (1985, p. 130), terá sido ditada pelo receio – infundado para esta autora, embora justificável depois de uma longa ditadura de quase cinquenta anos – de aquelas efémeras experiências curriculares terem subjacentes um “exacerbamento da função ideológica da escola”. Iniciar-se-ia, então, um longo período em que a educação para a cidadania, pelo menos enquanto preocupação ou área explícita, estaria ausente dos currículos portugueses, uma situação que por meados dos anos 80 seria denunciada por uma série de estudos e trabalhos de investigação – nomeadamente, Santos (1985, pp. 128-129), Bettencourt; Marques (1987, pp. 106-107) ou, ainda, Lima (1988, p. 150) sobre a (não) participação dos estudantes na gestão das escolas – que revelariam que a escola portuguesa, retraída numa posição de “aparente neutralidade” (Santos, 1985, p. 131), não estava a cumprir minimamente o seu papel no desenvolvimento de uma

consciência democrática nos alunos e na promoção do seu desenvolvimento moral e social, bem pelo contrário:

Há como que uma barreira invisível – mas forte e artificial – que separa a escola da vida. O que está para além dos muros da escola entra apenas de forma implícita e escondida – o célebre currículo escondido – nas actividades escolares, sem que os alunos os racionalizem e compreendam, apesar de interiorizarem valores que, muitas vezes, estão em contradição com os objectivos explícitos dos currícula. (Bettencourt; Marques, 1987, pp. 106-107).

Estes alertas oriundos da comunidade das ciências da educação seriam, de certa forma, correspondidos com a criação da Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.) na Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a sua posterior introdução nos planos curriculares da reforma educativa. Mas, como se aprofundará posteriormente, a clara influência que, com alguma *décalage* temporal, a conceptualização e operacionalização da F.P.S. sofrerá das abordagens da “clarificação de valores” e, sobretudo, do desenvolvimento moral de Kohlberg, seria fortemente contrabalançada pela presença de uma outra proposta educativa incorporando dimensões de cidadania, também de origem norte-americana, entretanto (res)surgida em tempos de “restauração conservadora”, a abordagem da “educação do carácter”.

c) Abordagem “educação do carácter”

Nos Estados Unidos da América dos anos 80, no ambiente económico neoliberal mas politicamente conservador, próprio da Administração Reagan, as abordagens da “clarificação de valores” e Kohlberguiana tinham entrado claramente em crise e assistia-se, progressivamente, ao renascimento, numa nova versão, da “educação do carácter” das primeiras décadas do século. A este fenómeno não foi estranho o estímulo do então Secretário de Educação William Bennett, que no âmbito do seu discurso político-educativo dos três C (content, character e choice) apelaria ao retorno de uma educação moral baseada no “carácter”, um conceito que remete para a existência de um determinado conjunto de valores consensuais que a escola deve transmitir aos jovens, enfatizando os aspectos de conduta e acção moral (Sockett, 1992, pp. 543-569). Os principais defensores desta nova versão da “educação do carácter”, Edward Wynne, Kevin Ryan, Jacques Benninga, James W. Fowler, William Kilpatrick e, sobretudo Thomas Lickona – o “grande promotor do movimento” (Cunha, 1996, p. 28) – justificam a sua necessidade no diagnóstico que fazem de uma sociedade, no seu

entender, em declínio moral e de que seriam provas evidentes alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, o desrespeito pela autoridade, o abuso e a precocidade sexual, os comportamentos auto-destrutivos (o uso de drogas, por exemplo), o excesso de individualismo e materialismo, etc. (Lickona, 1991, pp. 93-94). De forma genérica, esta situação é explicada pelo abandono dos valores tradicionais e, no campo específico da educação, pelos resultados nulos ou mesmo negativos e contraproducentes das abordagens da “clarificação de valores” ou do desenvolvimento moral de Kohlberg e do fracasso que lhes atribuem, como se fosse esse o seu propósito, em “transmitir a uma criança um código moral” (Ryan, 1991, p. 7) que lhes permita adquirir um “bom carácter”. E o que é um “bom carácter” para os defensores desta abordagem? De acordo com Lickona (1991, pp. 49-63), que recua até Aristóteles na sua busca fundamentadora, o “bom carácter” integra três componentes distintos mas complementares: o conhecimento moral, que inclui a tomada de consciência do que é moral numa determinada situação, o conhecimento dos valores morais, a tomada de perspectiva do outro, o desenvolvimento do raciocínio moral, as competências para tomar decisões e a capacidade de auto-conhecimento; o afecto moral, que inclui a consciência da obrigação moral e um sentimento construtivo de culpabilidade, a capacidade de empatia pelos outros, a auto-estima, o amor e atracção pelo bem, a auto-disciplina e a humildade; finalmente, o comportamento (acção) moral, que inclui a competência moral em transformar um juízo numa acção, a vontade e a energia para o fazer e, ainda, a disposição formada através da repetição de actos. A partir destes dois pressupostos – um determinado diagnóstico social e um esforço de conceptualização – partem os defensores desta abordagem para 1) uma nova percepção da escola e 2) um novo conceito de professor (Cunha, 1996, p. 37):

1) Propõe-se que a escola pública – em parceria estreita com as famílias (Lickona, 1991, p. 35) – se constitua como uma “comunidade de afecto” (Lickona, 1996, p. 96) e proclame e transmita claramente os valores centrais e fundamentais do respeito e da responsabilidade, que resultariam da “lei moral neutral”, a que se juntariam outros valores como honestidade, justiça (fairness), tolerância, prudência, auto-disciplina, prestabilidade, compaixão, cooperação, coragem valores democráticos e, ainda outros valores a encontrar consensualmente em cada comunidade escolar por administradores, professores, pais, alunos e representantes da comunidade (Lickona, 1991, pp. 37-48). As aplicações educativas desta abordagem procuram combinar metodologias de instrução moral directa visando a formação moral de hábitos – afinal, como reconhece Leming

(1997, p. 14), “tanto a fundamentação como as metodologias do movimento dos anos 20 e dos anos 90, têm muito em comum” – com estratégias mais indirectas de desenvolvimento do raciocínio moral de inspiração Kohlberguiana, sendo muito variadas as actividades propostas, desde o puro exercício da autoridade e exemplo moral por parte do professor e o uso de narrativas morais retiradas da História e da Literatura (Fowler, 1992, p. 242), até à aprendizagem cooperativa, reflexão moral e criação de uma atmosfera moral na escola (Beane, 1990, p. 100). Contudo, apesar deste aparente ecletismo, muitos dos defensores da “educação do carácter” não têm dúvidas em enfatizar quais as metodologias que, em última análise, deverão prevalecer:

Uma posição intermédia, em todo o caso, não significa um igual peso na sala de aula para a formação de hábitos e a tomada racional de decisões. Entre os mais jovens, a preponderância dos esforços deve ser empregue [na formação dos] hábitos de comportamento moral, sobretudo por razões desenvolvimentistas. (White, 1997, p. 44).

2) Ao professor-animador, essencialmente neutral no diálogo axiológico (clarificação de valores) ou estimulador do desenvolvimento moral (concepção Kohlberguiana), o movimento “educação de carácter” vai contrapor um novo conceito de professor como educador, modelo e mentor moral (Lickona, 1991, p. 68) – “não há nada mais perigoso do que ter jovens a serem ensinados por eunucos morais” (Ryan, 1991, p. 13) –, uma ideia que se constitui mesmo como um dos eixos centrais para os defensores desta abordagem e é assim justificada:

Os alunos, quer sejam do nível básico ou secundário, têm um projecto comum: crescer para ser um adulto bem sucedido. Consciente ou inconscientemente estão a observar os adultos que os rodeiam, avaliando-os e julgando-os. As crianças necessitam de modelos morais. E os professores devem ser “bons exemplos” para os jovens, não só como modelos de racionalidade mas também como modelos de maturidade moral. (Idem, p. 11).

Se se excluirmos as críticas à sua versão das primeiras décadas do século – grande parte delas assentou nos resultados da clássica investigação de dois psicólogos da Universidade de Chicago, Hugh Hartshorne e Mark May, realizada no final dos anos 20 e que demonstrou a ausência de correlação significativa entre o ensino directo de valores e traços de carácter e a posterior conduta dos alunos – a literatura crítica sobre esta nova e recente versão do movimento da “educação do carácter” é ainda relativamente reduzida.

De qualquer forma, ao privilegiar a inculcação de um “saco de virtudes” (Kohlberg, 1981, p. 9) e o ensino de determinadas condutas – não mentir, não roubar,

ser respeitador com os adultos, etc. – não escapa à acusação de endoutramento e até de ineficácia porque o problema surge quando, numa dada situação, uma dessas “más” condutas se constitui momentaneamente como uma obrigação moral a cumprir ou, como Beane (1990, p. 99) coloca o problema, “devem os jovens tratar todos os adultos com respeito, mesmo quando alguns abusam deles?”. No mesmo sentido, outra questão importante é a da ausência ou, pelo menos, da dificuldade em encontrar consensos sobre os códigos de conduta a adoptar – “que valores transmitir? – a que os defensores desta abordagem respondem argumentando que “em todas as comunidades e nações existe consenso de valores sobre os quais se inflamam os sentimentos.” (Ryan, 1991, p. 13) ou, ainda, “os valores morais não são relativos, logo deve-se consultar a tradição, ou melhor, a Grande Tradição.” (Cunha, 1996, p. 48). A partir de uma perspectiva político-educativa mais global, Beyer e Liston (1996, pp. 160-164) não têm dúvidas em apontar aos adeptos desta abordagem a contradição fundamental de defender simultaneamente uma economia de mercado no seio de um Estado mínimo e a imposição pelo mesmo Estado de uma “educação do carácter” a realizar nas escolas públicas que, dessa forma, parece servir fundamentalmente uma agenda política que, entre outras coisas, requer uma “colaboração social” no trabalho e nas empresas, que se adquire mediante a aquisição de determinados hábitos. Os mesmos autores também criticam os defensores da “educação do carácter” por não procederem a uma reflexão profunda sobre as verdadeiras causas dos problemas sociais por eles identificados – e que correspondem, muitas vezes, a questões reais – reduzindo-os, de forma isolada e atomística, aos efeitos de traços de carácter supostamente individuais.

Como anteriormente se referiu, a abordagem da “educação do carácter”, apesar de ressurgida nos Estados Unidos da América já em meados dos anos 80, viria ainda a tempo de influenciar a conceptualização e a operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social em Portugal, o mesmo acontecendo com outras formas de educação para a cidadania surgidas na Europa nos anos 80 e 90 (Taylor, 1994, p. 42). Sem embargo, também nestas experiências europeias, muitas mais influências filosóficas, psicológicas, sociológicas e educacionais se fizeram sentir, algumas delas já por referidas (nomeadamente a “clarificação de valores”), outras decorrendo de variados particularismos locais, constituindo um quadro global muito diversificado e complexo que, contudo, não impediria Menezes (1999, pp. 97-146), que analisou muitas delas, de identificar e sistematizar comuns referências. Primeiro, as “tensões subjacentes à definição de políticas educativas nesta área (Idem, p. 97) – a identidade nacional versus

a diversidade e, simultaneamente, a identidade europeia; a não-confessionalidade versus o reforço da religião; a diferença entre a retórica dos objectivos versus o quotidiano das escolas [o mesmo diz Taylor (1994, pp. 28-29), que contudo não deixa de chamar a atenção para o facto de os poderes políticos e a sociedade exigirem cada vez mais da escola]; as dimensões formais versus as dimensões informais (extra-curriculares ou extra-escolares) do currículo – e, depois, a constatação de uma generalizada inatensão aos processos psicológicos (com a excepção das competências transversais constantes do currículo inglês), remetendo a maioria das estratégias para o ensino de valores supostamente – porque retirados de “convenções específicas e, portanto, relativas” (Menezes, 1999, p. 143) – universais; o carácter meramente reactivo da maioria das propostas face a problemas sociais (exemplo: muitas das temáticas transversais) ou problemas de identidade e coesão nacional (exemplo: os conteúdos no domínio da educação cívica); finalmente, e particularmente importante para uma das principais linhas de força que atravessam o presente trabalho, a ausência de “um esforço intencional de transformação da lógica disciplinar em que assenta a organização curricular do ensino.” (Idem, p. 146).

2.2 – O pensamento educativo ocidental e a educação para a cidadania

A perspectiva diacrónica que se tem vindo a privilegiar na abordagem da educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita no pensamento educativo e no currículo dos sistemas educativos norte-americanos e europeus – com um particular realce para os países centrais anglo-saxónicos e francófonos e, naturalmente, Portugal – permite não só melhor compreender algumas das muitas e complexas questões e interrogações que ao longo do tempo a foram atravessando e são ainda hoje objecto de debate, como simultaneamente fornece as referências para se abordar a problemática do lugar no currículo de uma área que, a par dos conceitos matriciais de cidadania ou democracia (Giroux, 1993, p. 21), precisa de ser problematizada e reconstruída em cada geração.

Como já se tinha antecipado, começa por sobressair a extrema diversidade no tempo e no espaço, dos modos de pensar, dizer e pôr em prática a educação para a cidadania ao longo do século XX, um fenómeno que antes de mais decorre do impacto de movimentos históricos de longa duração (do domínio das mentalidades) que,

reflectindo-se na escola e no currículo, criam linhas de continuidade que resistem ao passar do tempo e às dinâmicas da globalização. Veja-se a força da ideia da escola republicana e laica que, remontando ao século XIX, marca ainda hoje qualquer forma de educação para a cidadania que se introduza no sistema educativo francês ou, pelo contrário, a naturalidade com que ingleses e norte-americanos aceitam a ideia de que à escola também compete educar moral e afectivamente os seus alunos, concepção esta que tem as suas origens na forte e tradicional presença da religião na sociedade e nas escolas. Impacto, também, de agendas socio-políticas de conjuntura, que acabam inevitavelmente por se sentir numa área curricular onde a dimensão política é particularmente explícita e onde “se cruzam e se jogam ... influências que provêm de muitos campos de poder no tecido social – o político, o económico, o ideológico, o científico.” (Roldão, 1999 b, pp. 9-10). Assim, se nos países anglo-saxónicos é possível discernir uma alternância de períodos mais propícios ao surgir de propostas progressistas e liberais (anos 20-30 e 60-70) ou mais conservadoras (anos 40-50 e, sobretudo, 80-90) que não deixam de corresponder a amplos ciclos de igual tendência, outro exemplo foi o curioso efeito inibidor (porque prolongado para além da sua permanência no poder) da ideologia totalitária e das práticas endoutrinadoras do Estado Novo na explicitação de uma educação para a cidadania democrática em Portugal. Do mesmo modo, são igualmente evidentes as influências de acontecimentos de mais curta duração e as consequências do episódio Sputnik de 1957 no recuo desta dimensão nos currículos dos Estados Unidos da América ou o período pleno de experiências nesta área que em Portugal se seguiu de imediato ao 25 de Abril de 1974. Contudo, a diversidade resulta também, em grande medida, dos particularismos da organização de cada sistema educativo: enquanto nos países de tradição curricular centralizadora, o difícil estabelecer de consensos e compromissos numa área sensível parece obstar ou, pelo menos, retardar a sua conceptualização e operacionalização, já a ausência de um currículo nacional nos Estados Unidos da América e na Inglaterra contribuiu decisivamente para o aparecimento de uma extrema variedade de abordagens que, pela sua riqueza conceptual intrínseca, bem como pela atractividade advinda da posição central desses países, lhes permite influenciar os conceptualizadores e/ou os construtores dos currículos centralizados dos sistemas educativos periféricos e semi-periféricos. Portugal é um bom exemplo disso mesmo, com as reconhecidas influências da abordagem da “clarificação de valores” ou mesmo dos projectos da P.S.E. inglesa na

reforma educativa dos anos 80-90, mas também Malta, por exemplo (Sultana, 1992, pp. 164-185) – atenuando, paradoxalmente, essa mesma diversidade.

No entanto, as várias formas e denominações de que se foi revestindo a educação para a cidadania não impediram que algumas questões tivessem emergido recorrentemente, sendo que a maior delas terá sido a questão dos valores na escola pública das sociedades democráticas. Um debate que radica na polémica republicana entre escola laica e escola neutra e está, de certa forma, na origem de “neutralidade instrumental” francesa que chegaria quase até aos nossos dias, esteve igualmente no centro das preocupações das propostas surgidas nos anos 60-70, como a “clarificação de valores”. Mais recentemente, voltou a estar na ordem do dia com o ressurgir da renovada “educação do carácter”, sendo igualmente considerado um ponto crítico na análise que Taylor (1994, p. 29) fez das recentes experiências europeias nesta área. Não é fácil encontrar hoje nas ciências da educação – o mesmo não se poderá dizer das práticas ou opiniões dos professores (Afonso, 1991, p.191) – quem, por um eventual receio de endoutrinação, assuma o ponto de vista de que a escola pública deve ser neutral e ausente no que diz respeito às questões morais e que envolvem valores, não as abordando em absoluto, mas esse discurso surge ocasionalmente no discurso social e no debate político. Bem pelo contrário, a grande maioria dos autores, nomeadamente aqueles cujas teses aqui se trouxeram, não teria possivelmente dúvidas em subscrever a opinião de que “o ensino dos valores não se pode evitar” (Valente, 1989, p. 136), pelo que se a escola, mesmo que não intencionalmente, transmite determinados valores através do currículo oculto, então melhor seria explicitar e desocultar esse processo. O problema surge, naturalmente, quando é preciso decidir como e que valores promover numa sociedade democrática e pluralista e, a esse respeito, são ainda hoje mais as dúvidas do que as certezas:

Fala-se insistentemente da educação para uma sociedade democrática e de valores democráticos que todavia estão longe de ser consensuais, se reconhecem complexos e carecendo de permanente negociação. O entendimento que temos de democracia corresponde a uma matriz de valores conotada histórica e culturalmente com o ocidente judaico-cristão. Como se operacionaliza esta matriz – ou evolui para outra? – em sociedades onde vivem juntos, e se espera que solidariamente, homens e mulheres pertencentes a grupos com referências e valores culturais muito diversos? Será indiscutível a universalidade dos valores que a cultura ocidental sedimentou e disseminou? (Roldão, 1999 b, p. 13).

Se em resposta a estas interrogações, há quem defenda, mesmo se com metodologias muito variadas, a transmissão na escola pública de um conjunto de valores

supostamente consensuais (na comunidade ou no Estado) ou mesmo universais, retirados da tradição e da história, que os alunos devem interiorizar – assim pensam os que defendem a formação cívica e do carácter (Henriques, 1997, pp. 17-18) – outras propostas preferem combinar de forma ecléctica a aquisição de conhecimentos e competências instrumentais e as práticas escolares experienciais com a atenção aos aspectos afectivos e ao desenvolvimento moral, tudo dentro de um quadro ético assente nos valores dos Direitos Humanos constantes em variados documentos referenciais. Assim sucede com a maioria das recomendações sobre educação para a cidadania produzidas no seio de organizações internacionais como o Conselho da Europa, a Organização dos Estados Ibero-americanos ou a UNESCO e autores diversos, como Legrand (1991); Ravazzolo (1995); Thornton (1995); Tuvilla (1998). Outros ainda, como Grácio (1998), preferem alertar para o contexto de diversidade cultural que caracteriza o presente tempo, e para a dificuldade em determinar valores universais, pelo que pensam ser melhor optar por uma “educação para a reflexividade que contribua para habilitar cada qual para o seu itinerário de vida, isto é, que lhe permita posicionar-se perante os outros e perante si próprio”, o que parece vir de encontro à opinião de Campos (1991, p. 15) quando afirma que

quando os valores já são consensuais ou dominantes não se torna necessário um esforço para a sua transmissão. Quando há uma pluralidade de valores ou estes são ainda polémicos talvez não se justifique que a educação escolar tome partido por uma posição ou por outra; mais oportuno seria que contribuísse para capacitar os alunos para darem um contributo pessoal no processo permanente de transformação e construção social e pessoal de valores.

Também a discussão de temáticas controversas na escola, como a educação para a paz ou a educação sexual, é por vezes alvo de dúvidas ou mesmo de fortes críticas, e, se no primeiro caso se evocam os riscos de proselitismo político que o tratamento de assuntos sensíveis da actualidade pode implicar, já no caso da educação sexual um aparente consenso acaba por esconder uma forte resistência ou profundas divergências, como referem Frade et al. (1992, p. 7):

(...) se há consenso sobre a necessidade de uma educação sexual, as divergências surgem de imediato quando se trata de implementar programas para a sua concretização. Surgem as falsas dicotomias entre as responsabilidades da família e as da escola, cuja consequência tem sido um protelar sistemático da formalização da educação sexual. No fundo, há neste adiamento sucessivo, um medo intrínseco: que a educação sexual, em vez de promover uma maturação responsável do jovem, contribua antes para o lançar precocemente na actividade sexual. Isto apesar de, nas últimas décadas, inúmeros estudos de organizações responsáveis supranacionais terem demonstrado precisamente o contrário.

Não abandonando as temáticas controversas, uma questão que muitas vezes emerge, particularmente em alguns países, é o problema das relações entre a religião (ou a igreja) e a educação pública. Taylor (1994, p. 22), num estudo comparativo sobre educação para os valores cita Malta, a Noruega, a Irlanda, a Polónia e a Inglaterra como exemplos de países onde a “religião representa uma força significativa na estrutura dos sistemas educativos, influenciando os currículos de educação para os valores”. Aliás, ao contrário da escola francesa desde 1882 e dos Estados Unidos da América onde, apesar de uma forte presença no século XIX, sucessivas decisões dos tribunais ao longo do século XX a afastaram das escolas públicas (Beane, 1990, pp. 87-90), a religião sempre esteve presente no sistema educativo inglês (Downey & Kelly, 1978, p. 2). Para Snook (1972, p. 80), o ensino da religião contém, inevitavelmente, elementos endoutrinantes porque assenta num conjunto de crenças, o que não deixa de contrariar os que argumentam que “religião e moralidade, valores sociais, ou atitudes perante a vida são a mesma coisa”, uma ideia que foi ganhando terreno nas escolas inglesas e seria traduzida com o progressivo abandono da denominação Instrução Religiosa em favor de Educação Religiosa (Downey & Kelly, 1978, p. 4).

Estes últimos autores também não aceitam a associação, que até há não muito tempo parecia evidente, entre religião e moralidade – ou entre educação moral e ensino religioso – por duas razões essenciais: 1) uma moralidade religiosa seria sempre uma moralidade autoritária, o que vem contrariar o direito de cada um a escolher os seus próprios princípios morais, crenças e comportamentos e não permitiria encarar os novos problemas morais que emergem das mudanças sociais; 2) a possível rejeição da religião e das suas crenças teria como perigosa consequência a igual rejeição da moralidade (Idem, 1978, pp. 4-8). Daí que alguns dos autores que se têm vindo a referenciar (Downey & Kelly, 1978; Beane, 1990) optem por limitar o lugar da religião nas escolas públicas ao ensino sobre o fenómeno religioso e a história das religiões o que, contudo, está longe de ser consensual. Himes (1992, p. 135), por exemplo, não tem dúvidas em afirmar que “educação moral que se abstraia da religião, abstrai-se da realidade ... e fracassará no apoio ao desenvolvimento de uma pessoa moral, porque não se estará a dirigir à pessoa como um todo.”.

No mesmo sentido, Haydon (1997, p. 114), considerando que os alunos devem ser preparados para uma sociedade que é secular mas também plural e multireligiosa, vem defender a inclusão de uma dimensão religiosa na educação para a cidadania. De

qualquer forma, esta será sempre uma questão extremamente complexa, polémica e sujeita a muitas pressões e variadas solicitações, sobretudo se a tradição social e curricular assim o permite (é o caso de Inglaterra ou de Portugal) e quando o debate sobre a educação para a cidadania está muito centrado na problemática dos valores, o que também aconteceria em Portugal onde a controvérsia sobre a operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.) no âmbito da reforma educativa teria na Igreja Católica um dos principais protagonistas, mesmo não sendo esta a primeira vez após o 25 de Abril de 1974 em que a questão das relações entre o ensino da religião católica e a educação pública emergiria no debate educativo. Na verdade, apesar da íntima relação entre o Estado Novo e a Igreja Católica, como anteriormente foi referido (Mónica, 1978, pp. 145-154; Braga da Cruz, 1998, pp. 93-107), a restauração da democracia não provocaria alterações significativas no estatuto geral de privilégio que a Concordata de 1940 atribuía a esta última instituição e, no campo específico da educação, a presença do ensino confessional da religião no interior das escolas públicas nunca foi posto em causa. Bem pelo contrário, seria até reforçada por medidas legislativas de sucessivos governos constitucionais, não sem alguma polémica.

Na sequência do Decreto-Lei 323/83 de 5 de Julho que veio actualizar e regulamentar o ensino, a título facultativo, da disciplina de Religião e Moral Católicas nos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário, atribuindo à Igreja Católica a responsabilidade pela sua orientação programática bem como pela indicação do seu corpo docente, o Despacho 121/ME/85 de 19 de Junho e a Portaria 333/86 de 2 de Julho obrigavam os encarregados de educação, ou os próprios alunos quando maiores de 16 anos, a assinar uma declaração expressa de não frequência das aulas de Religião e Moral Católicas sem a qual ficavam automaticamente inscritos na disciplina. Esta norma viria a suscitar variadas críticas e conduziria, mais tarde, um acórdão do Tribunal Constitucional (nº 423/87) a declará-la inconstitucional.

Outra medida legislativa (a Portaria 831/87 de 16 de Outubro) veio, por sua vez, incluir ou regulamentar o ensino da religião católica nas Escolas Superiores de Educação e nos Centros Integrados de Formação de Professores, provocando igualmente acesa polémica que opôs aqueles para quem a citada portaria tinha toda a legitimidade jurídica, pedagógica e sociológica (Queirós Ribeiro, 1987, pp. 5-6), aos que consideraram tal medida como atentatória da autonomia universitária e próxima dos “modos de actuação típicos de um estado confessional.” (Formosinho; Afonso & Sarmiento, 1987, p. 7).

Finalmente, e já no âmbito da reforma curricular de 1989, que alargava a outras confissões religiosas a possibilidade de ministrar aulas nas escolas públicas (Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto e Despacho Normativo 104/89 de 16 de Novembro), o Decreto-Lei 407/89 de 16 de Novembro criava, pela primeira vez, um quadro e uma carreira de professores da disciplina, agora renomeada de Educação Moral e Religiosa Católica (E.M.R.C.) e integrada na novel Área de Formação Pessoal e Social.

Para se concluir esta breve passagem por algumas das questões que atravessam esta área, outro tipo de problema bem diverso mas não menos importante quando se trata de pôr em prática nas escolas propostas curriculares incorporando dimensões de educação para a cidadania, é a questão da formação (inicial e contínua) de professores nas dimensões da educação para a cidadania que, apesar de fortemente enfatizada como um ponto crítico em quase todos os documentos sobre esta área oriundos de organizações internacionais, continua quase ausente dos currículos e da oferta das instituições formadoras, como salienta Taylor (1994, p. 49).

As explicações para esta situação são as mais variadas, desde um certo estatuto de inferioridade atribuído a esta área particular (Idem, p. 32), até às dificuldades levantadas pela pluralidade intrínseca dos seus conteúdos “que não se apresentam na Universidade sob uma única e simples designação” (Audigier & Lageleé, 1992), mas talvez Fogelman (1995) se aproxime muito da verdade quando, a propósito das competências a adquirir nessa formação, refere a dimensão polémica da educação para a cidadania.

Na verdade, a controvérsia que atravessa toda esta área, e que é bem evidente nas diversas e por vezes quase opostas abordagens que suscitou ao longo dos tempos e ainda suscita, não deixa de se reflectir igualmente quando chega a hora de decidir qual o modelo a adoptar na formação de professores – seja ela específica para esta área ou geral mas incluindo as suas dimensões – senão, recordem-se as evidentes diferenças existentes entre o professor-animador da “clarificação de valores” e o professor-estimulador do desenvolvimento moral ou da centralidade que o professor modelo-moral assume para o movimento “educação do carácter”.

No entanto, há outros autores que defendem opiniões mais ecléticas sobre esta questão, sendo um deles Sockett (1992, p. 544) que, mesmo partilhando alguns aspectos da perspectiva da “educação do carácter” e estabelecendo com ela pontes críticas – ao considerar que a formação de professores precisa de ser eminentemente moral porque “sem educação moral para professores, estes não poderão encarar os problemas da sua

profissão.” – não deixa de defender a necessidade de maior investigação sobre esta questão, alertando para que “a distinção entre *skill* (que o estudante pode copiar) e estilo (que o estudante pode emular) é crítica” (Ibidem), além de que a definição de qual deve ser o modelo moral proposto pelo professor será sempre muito difícil de determinar porque exige uma imunidade de pontos de vista que não se coaduna muito bem com o individualismo da profissão docente.

Strike (1996, p. 869), por sua vez, levanta ainda mais interrogações sobre esta concepção moral do professor, e depois de afirmar que “ética para professores tem de ser concebida de tal maneira que o dever de ser ético não seja sinónimo do dever de cumprir responsabilmente os seus deveres profissionais”, argumenta com a dificuldade de encontrar consensos sobre o que é uma “boa educação”, sendo que tal propósito poderia mesmo pôr em causa o pluralismo. Depois de também minimizar, porque pouco eficaz, uma outra vertente que faria da formação ética dos professores um acto de prevenção de possíveis atitudes de “mau comportamento” moral, acaba por propor uma terceira via que considera a mais adequada para uma sociedade democrática e liberal: reconhecendo a ligação entre a responsabilidade moral dos professores e a responsabilidade da escola em formar cidadãos para uma sociedade democrática, é então preciso formar os professores numa ética pública que depois estes transmitirão aos jovens (Idem, pp. 885-889).

Oser (1986, pp. 917-942) – o especialista suíço envolvido na experiência europeia das comunidades justas já referenciadas neste capítulo – refere-se às vantagens da utilização do discurso orientado para o conhecimento da teoria moral na formação moral de alunos [e professores, bem entendido] que pode até não promover necessariamente o desenvolvimento moral dos estudantes, mas sim proporcionar uma maior compreensão mútua e a capacidade de melhor nos apercebermos dos nossos próprios juízos. Diz ainda Oser (Idem, p. 935) que “há uma necessidade de formar educadores no discurso pedagógico [moral]. Esse discurso é o oposto de um currículo oculto e da inculcação.”. Está-se agora já muito distante da concepção moral do professor que quase sobrepõe deontologia profissional e prática pedagógica. Bem pelo contrário, defende-se uma formação de professores para a educação moral assente essencialmente no desenvolvimento de competências em contexto: “os professores são capazes de adquirir orientações discursivas em três meses” (Oser, 1996, p. 268), mas “nenhuma discussão de dilemas ou estimulação ao desenvolvimento moral pode ocorrer sem relação com a acção e sem contextualização” (Idem, p. 272) e, por isso mesmo, o

professor tem também “de se envolver no que eu chamo pedagogia participativa.” (Ibidem).

Finalmente, Starkey (1996, pp. 185-195) argumenta que os Direitos Humanos devem estar no centro de qualquer programa de formação de professores e que estes precisam absolutamente de compreender os valores presentes nos textos fundamentais – Carta das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos do Homem, convenções europeias dos Direitos Humanos, etc. – para que os possam depois utilizar no seu trabalho com os alunos. Tudo isto porque “se os europeus têm um entendimento comum dos Direitos Humanos, isso implica que estes devem ser uma componente fundamental da educação, e actualmente os professores (e não só) não estão familiarizados com os textos fundamentais.” (Idem, p. 192).

2.3 – O papel da educação para a cidadania no currículo

Com este complexo pano de fundo, pleno de questões e controvérsias e com mais interrogações que respostas, abordar o lugar que pode ocupar no currículo a educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita significa, antes de mais, abrir a porta a muitos outros problemas e incertezas. Decorrendo dos diversos projectos político-educativos que estão na base das várias propostas, sobressaem as ambiguidades sobre o papel que esta área pode representar no currículo; a diversidade das suas tradições curriculares (mas também a sobreposição de preocupações, objectivos e métodos ou a pluralidade de denominações) dificulta grandemente o reconhecimento, mesmo que operacional, dos registos identitários com que chegou aos anos 80-90; parece generalizado o estatuto inferior que lhe é atribuído no currículo, bem como um evidente desequilíbrio entre retórica política e realidade nas escolas; finalmente, a questão das estratégias e linhas de operacionalização, que está longe de ser pacífica e, bem pelo contrário, tem-se revelado como uma das mais polémicas (mas igualmente decisiva).

Antes de mais, há um problema que nunca deixou de estar presente ao longo deste capítulo e a que já se aludiu a propósito do modo transversal com que muitas vezes, sobretudo nas recentes reformas educativas, a educação para a cidadania tem surgido nos planos curriculares – a partir de Young (1998, p. 101) denominaram-se de componentes transicionais – mas que, apesar da importância de que esse aspecto se

reveste, está longe de se limitar a ser um problema de forma. Está-se a referir à ambiguidade fundamental sobre o papel que representa no currículo uma área que, mesmo frequentemente não de forma assumida, consciente ou unânime (uma só realidade desencadeia várias perspectivas, muitas vezes opostas), mas sempre dependendo consideravelmente dos contextos, das políticas e dos actores, pode, num continuum em que os vários planos têm zonas de sobreposição:

- 1) Representar um factor de controle social, político, cultural ou religioso por parte dos poderes instalados e dominantes, como se viu acontecer com algumas das propostas e realidades que se revivem, desde a original “educação do carácter” nos Estados Unidos da América e a educação cívica republicana em Portugal e em França nas primeiras décadas do século XX, até formas mais dissimuladas que Sultana (1992, p. 170) refere como realidade ou potencialidade a propósito da P.S.E. em Malta ou em Inglaterra, e onde poder-se-ia incluir a versão mais recente da “educação do carácter” incentivada e suportada por sucessivas administrações norte-americanas (Beane, 1990, p. 100).
- 2) Ser entendida como uma medida de legitimação compensatória (Sultana, 1992, p. 169) que, em tempos de crise de uma escola que já não significa como outrora um emprego e uma ascensão social, motive os estudantes ao prometer humanizar a natureza burocrática e competitiva do sistema e introduzir temáticas relacionadas com a vida quotidiana e legitime a existência do próprio sistema educativo (Ibidem). A referida ideia não deixa de ser compatível com outra avançada por Roldão (1999 b, p. 23) que, referindo-se às várias formas de educação para a cidadania surgidas desde a década de sessenta, as considera como ainda reflectindo, afinal, as crenças do princípio do século XX quanto ao papel salvador e redentor da escola.
- 3) Constituir uma oportunidade emancipatória como, de acordo com Giroux (1993, pp. 21-24), estaria nos propósitos de Dewey e dos reconstrucionistas sociais e, de formas naturalmente diversas, dos pedagogos da Educação Nova, de Raths, de Kohlberg, de muitos dos promotores de projectos de P.S.E. na Inglaterra das décadas de 60-70. Certamente também de quem esteve envolvido nas experiências portuguesas do Serviço Cívico e Educação Cívica e Politécnica e, em tempos mais recentes, no pensamento de vários autores que receberam com essa ilusão os vários modos de educação para a

cidadania surgidos nas reformas educativas europeias dos anos 80-90, umas vezes como um “meio poderoso para desenvolver o empowerment de todos os participantes no processo educativo” e “desafiar os valores tradicionais e o status quo” (Morrison, 1994, p. vi), ou outras como “o gérmen da autêntica renovação que estava pendente no nosso sistema educativo” como diz Yus Ramos (1997, p. 13), aludindo à transversalidade “referida a âmbitos da experiência social e pessoal e a desenvolvimentos básicos da dimensão ética da personalidade” (Lucini, 1994, p. 13), que a última reforma educativa espanhola introduziria no currículo.

Mesmo sustentando que os factores mais importantes para a caracterização das muitas propostas que esta área tem suscitado ou venha a suscitar serão sempre as “visões do mundo” e os diversos interesses e projectos político-educativos que representem (por muito ambíguos ou difusos que sejam os seus contornos) e que depois se reflectem, inevitavelmente, na sua forma e conteúdo curriculares, por vezes, justificam-se esforços de racionalização que, com intuitos essencialmente operatórios, obrigam momentaneamente à abstracção de alguns dos pressupostos que estão na base das várias abordagens. Sendo assim, talvez seja possível reconhecer na educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita, tal como chegou aos anos 80-90, dois amplos registos identitários que, não se confundindo nas suas diferentes tradições curriculares, partilham alguns dos seus fundamentos, objectivos ou metodologias e, num efeito que a globalização ou particularismos diversos ajudam a explicar, têm coexistido por vezes num mesmo esquema de operacionalização curricular e tenderão, cada vez mais, a confundir-se em amplas propostas:

- Reconhece-se, primeiro, um registo cívico, mais socializante e herdeiro da tradição republicana e laica europeia, integrando i) um nível elementar que inclui o conhecimento dos órgãos políticos ou dos mecanismos jurídicos e a aprendizagem de competências básicas de inserção na sociedade civil (Roldão, 1999 b, p. 12), podendo também integrar ii) um nível complexo, que autores como Ibañez-Martin (1990, pp. 29-38) ou Audigier (1996, pp. 45-50) ajudam a compreender, onde subsistem as preocupações do nível elementar mas, desta vez, alicerçadas numa reflexão ética, que pode assentar em quadros axiológicos diversos, a que se acrescenta o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano, a criação de oportunidades de participação e o desenvolvimento de competências concretas que iniciem e habilitem os jovens para a integração e a intervenção social e política nas sociedades democráticas;

- Reconhece-se, depois, um registo afectivo (Lang, 1998, p. 4), mais individualizante e com clara marca anglo-saxónica, onde se incluem preocupações semelhantes às do nível complexo do registo anterior – como o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano – mas a que se juntam as preocupações com os sentimentos e as emoções, o desenvolvimento de *social and life skills*, o desenvolvimento pessoal, social e moral, enfim, as várias formas que podem assumir a educação dos valores e a educação psicológica. A definição de análise (não de projecto) que Beane (1990, p. 10) apresenta para o afecto no currículo ajudará com certeza a melhor perceber quais as dimensões presentes neste registo:

afecto está situado no currículo em todas as experiências que envolvem auto-conhecimento, valores, moral, ética, crenças, predisposições sociais, apreciações, aspirações e atitudes [que] influenciam (ou tentam influenciar) a forma como os jovens se vêem a eles mesmos, o mundo à sua volta e o seu próprio lugar nesse mundo.

De qualquer forma, mesmo insistindo na sua utilidade operatória, pelo menos no âmbito temporal do presente estudo, está-se plenamente consciente da precaridade de que enferma qualquer tentativa racionalizadora numa área curricular tão diversa e plena de ambiguidades, mas igualmente tão sensível às mudanças sociais. Comprovando isso mesmo, Roldão (1999b, pp. 13-14) veio chamar a atenção para as “novas valências” que se vão associando ao campo, cada vez mais amplo, da educação para a cidadania.

O que parece não depender deste ou daquele registo identitário apresentado é o estatuto inferior que, aparentemente, todas as formas de educação para a cidadania ocupam no currículo e com que são encaradas por alunos, professores e administradores (Morrison, 1994, p. 2). As razões para esse facto remetem, naturalmente para Young (1998, pp. 151-187) e o seu conceito de conhecimento de estatuto inferior atribuído às componentes consideradas não-académicas do currículo, mas também para a sua análise das características dos currículos subjacentes ao código de organização burocrático, onde as questões do desenvolvimento pessoal e social são negligenciadas ou vistas como um acréscimo marginal. Trata-se, sem dúvida, de um problema de difícil ou mesmo impossível solução se permanecermos num quadro curricular dominado pelo ensino das matérias disciplinares, embora Hargreaves et al. (1988, p. 52) procurem abrir uma porta quando referem a importância de “um forte suporte e liderança da direcção ..., o apoio de toda a escola e o reconhecimento da importância do desenvolvimento pessoal e social por parte das políticas educativas”, um desejo que parece longe da realidade se recordar-se a constatação de Taylor (1994, p. 32) e Menezes (1999, pp. 99-

100), a propósito das recentes experiências europeias nesta área, sobre o enorme desequilíbrio entre retórica e realidade, evidente na diferença entre os objectivos políticos nacionais (ou mesmo das próprias escolas) que são expressos e inscritos no currículo formal e o que efectivamente é realizado nas escolas no currículo real.

Finalmente, e com óbvias conexões com o que se acabou de abordar, a decisiva e complexa questão das estratégias e linhas de operacionalização a adoptar para a educação para a cidadania – Menezes (Idem, p. 144) afirma mesmo que, nesta área, mais determinantes que os conteúdos são as escolhas das estratégias (e dos métodos) – que, como se teve oportunidade de constatar quando se percorreram as várias propostas que foram sendo introduzidas no currículo ao longo das últimas décadas, revelou sempre muitas insuficiências e, no fundo, foi sempre uma questão mal resolvida. Recordem-se as observações de Beane (1990, pp. 24-31) sobre a forma social e curricularmente descontextualizada – com *packages* e *handbooks* – como as técnicas da “clarificação de valores” eram aplicadas nas escolas norte-americanas, as (auto) críticas de Oser (1996, p. 260) à falta de reflexão sobre a “integração desta abordagem [a comunidade justa kohlberguiana] num conceito global de reforma da escola” ou, entrando já nas experiências europeias dos anos 80-90, a análise de Menezes (1999, p. 144) sobre a ausência de “um esforço intencional de transformação da lógica disciplinar em que assenta a organização curricular do ensino.”.

Reverendo as várias recomendações sobre os modos de operacionalização oriundos do Conselho da Europa (Audigier; Lagelée, 1992; Stobard, 1995; Fogelman, 1995), tudo parece afinal resumir-se a quatro possíveis estratégias, sendo que elas não são incompatíveis e, pelo contrário, até poderiam e deveriam combinar-se, de acordo com estes autores. Sendo assim, a educação para a cidadania pode/deve:

- 1) Permeiar toda a vida da escola, tendo em conta as dimensões do currículo oculto (como a sua organização e o seu *ethos*) mas não esquecendo os aspectos formais: o projecto educativo ou a participação dos alunos nas tomadas de decisão e na definição das regras que presidem à vida colectiva da instituição;
- 2) Assumir uma forma transdisciplinar, impregnando todas as aprendizagens, mesmo se algumas matérias parecem reunir mais condições, como a história (Stobard, 1995);
- 3) Concretizar-se em actividades de complemento curricular, como os clubes ou, abrindo-se ao mundo exterior, projectos de serviço comunitário;

- 4) Ser objecto de tratamento disciplinar, de forma a obviar um inconveniente sério das restantes estratégias: a diluição de responsabilidades (Fogelman, 1995).

Menezes (1999, pp. 99-142), por sua vez, quando analisou muitas das recentes experiências europeias nesta área, encontraria e conceptualizaria um quadro algo diverso e muito mais revelador das insuficiências das várias estratégias ao cruzar os modos de operacionalização com as realidades concretas, gerais e particulares desta área nos diferentes sistemas educativos. Ainda assim, surgem igualmente quatro modos específicos, muitas vezes combinados:

- A infusão curricular de valores, fazendo-os objecto de um tratamento transdisciplinar, com a História em lugar de destaque. Esta estratégia de educação de valores, para além de só ter em conta as estritas realidades da sala de aula, mesmo aí “tem revelado a incapacidade ou, pelo menos, a dificuldade de articular uma vertente formativa com o ensino da matéria.” (Idem, pp. 105-106);

- A disseminação de temas transversais, particularmente presente quando se trata de desenvolver competências de vida, incluindo questões como o consumo, a sexualidade, o trabalho, etc., a serem tratadas no âmbito das várias disciplinas. Para Menezes (Idem, p. 124), esta estratégia acaba por não pôr em causa a organização curricular tradicional, para além de privilegiar uma lógica informativa e didáctica, negligenciando os processos psicológicos presentes na construção do conhecimento pelo sujeito e “escamoteando o facto de que a acção humana não depende apenas da informação, nem tão pouco é independente do contexto em que decorre.”;

- A infusão de competências transversais, consistindo concretamente “em capacidades processuais disseminadas através das várias disciplinas ... como, por exemplo, aprender a pensar, a comunicar, a ter iniciativa ou a resolver problemas.” (Ibidem). Mesmo se ainda muito minoritária no conjunto dos sistemas educativos, para Menezes (Ibidem) poderá ser esta uma estratégia com potencialidade nesta área se conseguir estabelecer uma efectiva ligação com os conhecimentos académicos e com as realidades da escola;

- As disciplinas específicas, com denominações e conteúdos diversos (educação cívica ou política, ética, etc.) e que, mesmo visando muitas vezes obstar por esta forma à menoridade de estatuto que lhe é normalmente atribuída na organização curricular disciplinar [e de que atrás falávamos] acaba por “importar para este domínio as virtudes e defeitos dessa mesma lógica ... [e] pode ter uma consequência perversa: que ocorra com estas novas aprendizagens escolares o mesmo que, por vezes, se assinala que

acontece às outras, a saber, a desadequação à realidade pela produção de um saber artificial e segmentado.” (Idem, p. 142).

Como diz Roldão (1999b, p. 15), as várias opções sobre os modos de incorporação curricular da educação para a cidadania “articulam [-se] com as perspectivas curriculares e educacionais dominantes, bem como com circunstâncias históricas, políticas e culturais particulares”, pelo que o amplo quadro sistematizador que esta autora nos fornece sobre as linhas de operacionalização desta área – incorporando exemplos tanto do passado como do presente – surge consideravelmente complexificado, como a seguir se exemplifica (Idem, pp. 16-20): disciplinas com programas específicos; incorporação preferencial em algumas disciplinas do currículo com destaque para a História e as ciências sociais; organização de temas transversais (encontram-se vários exemplos europeus desta estratégia, sobretudo nesta última década. Roldão (Idem, p. 16) chama a atenção para o facto de que a “sua finalidade principal seja geralmente a integração interdisciplinar de saberes.”; áreas interdisciplinares/áreas de projecto, de que cita o caso da Educação Cívica Politécnica de 1975, mas também o da mais recente Área-Escola, “porque procurou incorporar, com finalidades de cidadania e formação pessoal e social, a vertente interdisciplinar com uma ideia mitigada de intervenção na comunidade.” (Idem, p. 18); clima de escola e mecanismos de participação (linha operacional que esta autora associa a evoluções recentes dentro da Sociologia da Educação e do currículo e da teoria das organizações); concepção das disciplinas e áreas curriculares como instrumentos de formação para a cidadania, que considera como a estratégia mais negligenciada e aponta como “porventura a mais importante mudança curricular a introduzir no paradigma curricular da escola dos nossos dias.” (Idem, p. 19); finalmente, os programas educativos orientados para a formação pessoal e social do aluno, que tendo surgido na década de 80 “têm em comum 1) a ênfase no indivíduo e na orientação dos seus processos de desenvolvimento e 2) a filiação predominante no suporte teórico da Psicologia e dos seus aprofundamentos nas décadas de 70 e 80” (Idem, pp. 18-19) e, concretizando-se em propostas curriculares diversificadas (que podem incluir as abordagens da “clarificação de valores” ou “educação do carácter”), influenciariam decisivamente o tratamento da educação para a cidadania nas reformas educativas europeias dos anos 80-90, incluindo a portuguesa Área de Formação Pessoal e Social:

É desta linha curricular, apoiada num quadro teórico desenvolvimentista, que é subsidiária a opção da Reforma Curricular de 1989. Assumiu-se uma área transversal de Formação Pessoal e Social, para a qual concorreriam todas as

disciplinas, corporizada numa disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa ou de outras confissões (D.P.S.) e na Área-Escola, além dos complementos curriculares. Essas componentes correspondem a lógicas diversas. O que é novo ...é a tentativa de, nesta proposta curricular, conciliar, em torno de uma lógica de formação pessoal e social norteadora de todo o currículo, as várias práticas anteriores no domínio da educação para a cidadania. Trata-se agora de uma concepção orientada no sentido da pessoa e do seu desenvolvimento psicológico, em detrimento de leituras de cariz mais social do cidadão e do seu desempenho cívico. (Idem, p. 19).

Como ainda chama a atenção esta autora, seria precisamente sobre os programas orientados para a formação pessoal e social surgidos nas últimas décadas que Campos (1991, pp. 7-15) traçaria um esclarecedor quadro conceptual onde são identificadas três grandes preocupações sociais que, de acordo com a perspectiva situacional dominante, corresponderão a três diferentes concepções ou objectivos educacionais (não são mutuamente exclusivas e têm mesmo zonas sobreponíveis):

- 1) A capacitação para a resolução de problemas de vida: nasce da constatação que as disciplinas tradicionais não estão a preparar os jovens para lidarem com questões e problemas do seu quotidiano – o relacionamento com os outros, a sexualidade, a participação cívica, o ambiente, o consumo, etc. –, bem como das insuficiências da família como meio socializador e, ainda, da crescente importância da televisão e de outras experiências extra-escolares. Face a este panorama, cresce a ideia de que “a escola deve adquirir uma especificidade na atenção aos problemas de vida: a reflexão, a articulação com o saber escolar e a análise do significado pessoal [dessas experiências]” (Idem, p. 9), acrescentando a esta capacitação para análise uma igual capacitação para agir. Contudo, mesmo consciente da necessidade de intervir, a escola está a tentar fazê-lo partindo do “pressuposto de que a organização dos planos curriculares por disciplinas ... é inalterável” (Ibidem), pelo que recorre a estratégias como a transdisciplinaridade, as áreas interdisciplinares ou mesmo as disciplinas específicas, mesmo se “se fica muitas vezes pela aquisição de conhecimentos” (Ibidem);
- 2) A educação para o desenvolvimento psicológico: corresponde ao evoluir das concepções sobre a importância do desenvolvimento psicológico na prevenção de problemas habitualmente associados à condição juvenil – abuso de drogas, violência, suicídio, etc. – e na preparação dos jovens para lidarem com os problemas de vida atrás citados, não só através do desenvolvimento das estruturas e competências intelectuais (importantes para conhecer a realidade)

mas igualmente do desenvolvimento de outras competências que são indispensáveis para “construir um significado pessoal e para elaborar e implementar projectos de acção transformadora da mesma” (Idem, p. 10) – como as da tomada de perspectiva social, negociação interpessoal, auto-organização, etc. – em projectos que, contudo, têm de contar com a activa participação dos próprios alunos:

as crianças e os jovens desempenham um papel importante nas soluções a construir. Dada a precaridade das soluções, considera-se cada vez mais que é preciso não só apoiar os jovens na construção de novas soluções como ainda capacitá-los para a permanente tarefa de construção e de reconstrução das mesmas. O acento desloca-se, então, da capacitação nos conteúdos para a capacitação nos processos. Não admira que neste contexto social sejam progressivamente melhor acolhidas as posições que pugnam não só por uma participação mais activa dos sujeitos mas privilegiam, ainda, a capacitação ao nível dos processos. (Idem, p. 11)

- 3) A educação para os valores: surge da ideia de que “a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de formação dos valores dos alunos, nomeadamente dos valores morais” (Idem, p. 14) – através das outras duas perspectivas, o processo de formação de valores também é obviamente influenciado, só que não de forma explícita – havendo depois várias e diferentes posições sobre o modo como o fazer, desde os que defendem o estímulo do desenvolvimento moral ou os que pretendem proporcionar um processo pessoal de clarificação com vista a uma adesão crítica a valores [como a abordagem da “clarificação de valores”], até aos que “advogam que a educação escolar contribua explicitamente para a interiorização dos valores consensuais numa sociedade” (Idem, p. 15) [é o caso, nomeadamente, da abordagem da “educação do carácter”].

A partir destas três preocupações/objectivos, e da consideração de duas dimensões centrais da intervenção psicológica – a racionalidade, objectivos e processos e os alvos de intervenção – Menezes (1999, pp. 88-91) reconceptualizaria as principais estratégias curriculares desta área que hoje coexistem na Europa (e na América do Norte), tipificando-as em:

- Estratégias informativo-instrutivas: i) centradas na pessoa, como o treino de competências; ii) enfatizadoras dos sistemas transpessoais [a relação com os outros, a realidade da escola], de que são exemplos projectos de desenvolvimento de competências de vida ou a abordagem “educação do carácter”. Menezes (Idem, pp. 90-91) aponta a estas estratégias a falta de eficácia, a sua inatenção aos processos

psicológicos e “a sua concepção do indivíduo como um mero consumidor passivo e mais ou menos acrítico dos ensinamentos da intervenção” e, particularmente, para as centradas na pessoa, o facto de estarem exclusivamente preocupadas em dimensões intrapsíquicas, não tendo em conta o clima e a organização da escola;

- Estratégias de exploração reconstrutiva: i) centradas na pessoa, por exemplo, a discussão de dilemas de Kohlberg e a “clarificação de valores”; ii) enfatizadoras dos sistemas transpessoais, a também comunidade justa e a abordagem “afecto no currículo” de Beane. Quanto a este tipo de estratégias, Menezes (Idem, p. 90), mantendo naturalmente as suas observações críticas sobre a exclusiva centração na pessoa de algumas delas, considera-as como preferíveis porque “não assumem uma perspectiva redutora da acção humana”, têm sido validadas pela investigação e, finalmente, “porque tomam como ponto de partida os quadros de significação do indivíduo e a sua relação actual com o mundo, não visando a imposição de normas, mas apoiar o sujeito na reconstrução desses significados e dessa relação.” (Idem, p. 91).

Com as importantes análises de Campos (1991, pp. 7-15), Menezes (1999, pp. 88-91) e Roldão (1999 b, pp. 9-26), que mesmo assentando em perspectivas e elementos globais no tempo e no espaço fizeram com que se aproximasse da realidade de Portugal num passado recente, conclui-se este capítulo, levando algumas das muitas questões e reflexões que a educação para a cidadania tem levantado ao longo da sua evolução curricular enquanto área e/ou preocupação explícita mas, igualmente, contando com a ajuda de alguns instrumentos e quadros conceptuais que ajudarão ao estudo sobre a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico. Contudo, antes ainda de aí se chegar e como “toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependendo de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (Pacheco, 1996, p. 19), ter-se-á necessariamente que rever as análises produzidas sobre a reforma educativa portuguesa dos anos 80-90, particularmente as respeitantes à introdução da F.P.S. no currículo.

3 – A reforma educativa portuguesa: tendências globais e especificidades

Em síntese elaborada em finais da década de 90, Stoer & Afonso (1999, p. 318) recordam que “em Portugal, a reforma educativa de meados dos anos oitenta e inícios dos anos noventa coincidiu com o impacto do neoliberalismo” mas, simultaneamente, não deixam de chamar a atenção para as “especificidades da sua tradução na educação portuguesa” (Ibidem) e, dessa forma, evidenciam as duas variáveis dominantes na investigação que tem procurado articular a análise da reforma educativa dos anos 80-90 com as grandes tendências globais políticas e educacionais, a maioria delas com origem nos países centrais anglo-saxónicos. Na verdade, para continuar a seguir o roteiro traçado por aqueles autores, numa primeira linha de investigação privilegiou-se a relação entre a educação e o mundo do trabalho. Stoer; Stoleroff & Correia (1990, pp. 46-47) identificaram na introdução de meios informáticos, na reintrodução do ensino técnico-profissional nas escolas públicas, na criação das escolas profissionais e no discurso da modernização produzido pelos responsáveis políticos já em pleno período da reforma educativa, as marcas portuguesas de um novo vocacionismo que, tal como em outros países, representa “a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma ligação, mais restrita, entre a escolaridade e o mundo do trabalho” (Idem, p. 22). No entanto, reflecte igualmente as especificidades de um país semiperiférico que não cumpriu cabalmente a modernidade – facto evidente, por exemplo, nas altas taxas de abandono e de insucesso escolar e nos baixos níveis de qualificação da população em geral – o que traz consigo preocupações acrescidas de legitimação por parte do Estado e obriga a “conciliar formação para o taylorismo – fordismo com formação para o pós-fordismo, na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses” (Idem, p. 45), o que não deixaria de provocar uma evidente “contradição entre os objectivos modernizadores do projecto educativo e a banalidade das formações realizadas” (Ibidem). Utilizando ainda a relação entre a educação e o mundo do trabalho (concretamente, a questão do ensino profissional na escola pública) como campo de análise das políticas educativas e dos vários discursos/interesses/projectos presentes nos anos 80-90 em Portugal, Antunes (1998, pp. 88-100) identifica um discurso da diversificação da educação que, correspondendo sensivelmente ao discurso e às políticas da administração ao longo da reforma educativa, incorpora elementos que

acompanham as grandes tendências globais – “para responder às “novas exigências” do sistema económico e produtivo que caracteriz(ar)am muitas das reformas levadas a cabo nos países do centro europeu ao longo dos anos 80” (Idem, p. 88) -, mas sempre justificando-se e legitimando-se na necessidade do “interesse nacional” ao contribuir para uma modernização que é tida como inevitável e necessária face à integração no amplo e competitivo espaço europeu. Precisamente, o discurso da modernização tão omnipresente ao longo da reforma educativa, Correia (1994, pp. 10-20) considera-o como o discurso em que se apoiou em Portugal o neoliberalismo global e que, segundo este autor, se concretizou de formas diversas, como a já citada revalorização do ensino técnico-profissional ou a descentralização dos serviços do Ministério da Educação que ocultou um processo de “centralização da concepção e o reforço das estruturas intermediárias de controlo da execução” (Idem, p. 10), na tentativa de profissionalizar de modo empresarial a gestão das escolas ou, ainda, numa política de alargamento da escolaridade obrigatória que, em vez de assentar numa lógica de promoção da cidadania, “parece não escapar à ideologia dos recursos humanos.” (Ibidem). Contudo, como ainda alerta Correia (Idem, p. 20), as especificidades portuguesas – resultantes da “semiperiferalização da formação social portuguesa associada à crise revolucionária vivida em Abril de 1974” – criam problemas adicionais de legitimação, o que acabaria por se reflectir na “produção de um discurso onde as referências à igualdade de oportunidades e aos valores humanistas são particularmente frequentes” (Ibidem), o que vem de encontro ao que referiu Gomes (1999, p. 158):

Num país semiperiférico, onde a segunda vaga de direitos humanos está significativamente retardada comparativamente aos países do centro, o sistema de legitimação utiliza retóricas fundadas na cidadania e na igualdade de oportunidades que permitam incorporar a elevação de expectativas sociais. Deste modo, as tensões e a pressão sobre o sistema de legitimação engendra ele próprio novas expectativas na escolarização.”.

Concomitantemente com os autores se tem vindo a rever, Gomes (Idem, pp. 137-138) também encontra na reforma educativa uma articulação entre “um veio discursivo de regulação neoliberal, desregulamentador” e, decorrente da centralidade do Estado típica de um país semiperiférico como Portugal, um “aumento constante da intervenção estatal nos planos jurídico-legal, curricular e gestor” (Idem, p. 138). Para completar este breve relance sobre as políticas educativas dos anos 80-90, Afonso (1997, p. 105) reconhece na reforma educativa portuguesa – que, na sua opinião, surge de um modo “relativamente voluntarista, ou seja, como consequência de uma acção governamental

não particularmente pressionada por factores externos, embora esses factores ... também estivessem presentes” – dois eixos em permanente tensão, mesmo se oscilando na sua preponderância relativa: um eixo “estado-providência” de expansão do Estado, democratização e alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação; e um eixo neoliberal ensaiando a redução desse mesmo Estado e abrindo o campo educativo à iniciativa privada. Daí resulta, no entender de Afonso (Idem, pp. 194-201), um neoliberalismo educacional mitigado que, correspondendo à especificidade semiperiférica portuguesa, afasta a reforma portuguesa de algumas das características dos processos análogos vividos em países centrais onde a Nova Direita foi preponderante na definição de políticas (nomeadamente, os Estados Unidos da América e a Inglaterra) e não deixa de se evidenciar numa certa ambiguidade e hibridez de discursos e políticas e mesmo numa acentuada discrepância entre objectivos enunciados de tendência neoliberalizante e efeitos efectivamente produzidos, de que foram exemplos ao longo da década de 90 a não concretização de algumas medidas – nomeadamente as tendentes à introdução da lógica de mercado na escola pública (o novo modelo de gestão “empresarial”) – ou a distorção de outras, como o importante papel desempenhado pelo Estado no lançamento, manutenção e controle das escolas profissionais, iniciativas supostamente locais, fruto da “sociedade civil” e de natureza desejavelmente privada.

A hibridez, a ambiguidade ou as contradições que Afonso (Idem, pp. 103-137) encontra na reforma educativa portuguesa dos anos 80-90, mesmo se conjunturalmente explicáveis pela tensão que os autores que agora se revêem situam, genericamente, entre os efeitos dos movimentos político-educativos globais e as especificidades semiperiféricas portuguesas, não são, apesar de tudo, surpreendentes. Como se referiu a propósito das reformas educativas em geral, e como reforça Fernandes (1999, pp. 11-12), que retira as suas conclusões dos processos de reforma que Portugal viu suceder desde o 25 de Abril de 1974:

Um processo de reforma da educação define-se, quanto a nós, pelo seu carácter histórico-social, caracterizando-se pela multiplicidade de intervenientes e pela diversidade dos interesses em presença. Esse traço permanente fundamenta-o como processo conflitivo. Esta característica essencial decorre de as concepções e de os interesses dos agentes em jogo não serem homogêneos. Decisores políticos, administradores, professores, encarregados de educação, estudantes mostram-se frequentemente divididos acerca das opções a tomar em termos curriculares e nas decisões a reter quanto aos condicionantes de um campo curricular definido. ... Por outro lado, tornando as coisas ainda menos simples, as clivagens políticas não coincidem necessariamente com as opções e clivagens pedagógicas. O conflito educacional não é simples nem linear.

Situando-se na mesma recente realidade contextual portuguesa (embora aplicando um modelo estrutural de análise) e permitindo que melhor se compreenda a quem se refere Fernandes (1999, pp. 9-27) quando fala da “multiplicidade de intervenientes” ou mesmo da “diversidade de interesses em presença”, Pires (1998, pp. 124-128) identifica e caracteriza sinteticamente vários grupos sociais “visivelmente interessados no controlo ou influência, directos ou indirectos, sobre a educação escolar”, a saber: os professores, a esmagadora maioria dos quais ligados ao ensino oficial; só ocasionalmente se encontram ligados aos centros de decisão, mas com algum poder de intervenção através das suas organizações representativas que, apesar da sua natural diversidade, “manifestam um certo espírito de corpo ... o que os leva a poderem ser vistos como efectivamente constituindo um grupo social bem definido” (Idem, pp. 125-126); os partidos políticos, muito próximos dos centros de decisão das políticas educativas e “quando no governo, por exemplo, controlam fortemente (mas não totalmente) a respectiva implementação” (Idem, p. 126), para além de outras várias formas de influência política junto do poder central ou mesmo nas escolas; a Igreja Católica, “não só porque esta foi durante muitos séculos a organização por excelência a controlar a actividade educativa e a sua influência ainda perdura, mas ainda porque, sendo ela dominante em toda a nação, vem conformar ideológica e culturalmente a maioria das pessoas envolvidas na educação” (Idem, p. 127); as famílias, sem uma base comum de interesses, o que lhes diminui a capacidade de intervenção, que só “localmente poderá tornar-se influente a nível da realização da actividade educativa, mas então sem grande impacto a nível central dada ... a centralização das decisões que caracteriza a administração pública portuguesa” (Idem, pp. 127-128); as associações de interesses económicos, que não deixam de exercer uma influência que “se pode fazer sentir na estrutura do sistema educativo, entre outras, e que pelo seu peso na vida económica do país sempre têm acesso ao poder político” (Idem, p.128); finalmente, os elementos ligados directamente aos centros de decisão político-administrativos (governo e administração central), constituídos por funcionários e/ou peritos ou, ainda, por pessoas situadas conjuntamente em lugares políticos e que, sendo um grupo ideologicamente heterogéneo, tem contudo algum sentido de pertença a uma mesma “unidade burocrática” e uma influência determinante na tomada de decisões (Idem, pp. 124-125). Com óbvias afinidades com a composição e as características deste último grupo, autores como Gomes (1998, pp. 182-200), cuja grelha de análise surge

consideravelmente complexificada porque incorporando o estudo das diferentes racionalidades e outras dimensões que estiveram envolvidas nos processos de decisão e planeamento das políticas educativas a nível da administração central, destacam no processo da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90 o enlace entre os reformadores políticos e os especialistas em educação – “num típico mecanismo de legitimação compensatória que acrescenta prestígio e credibilidade científica onde se rarefaz a legitimidade política. Assim se faz substituir os mecanismos típicos da participação e consenso político por uma consensualização técnica” (Idem, p. 191) – um fenómeno que está longe de se circunscrever a Portugal. Na sua busca de legitimação, mas igualmente de capacidade de mobilização de conhecimentos específicos, o Estado recorrerá ainda à criação de

mecanismos da administração periférica consultiva e mecanismos de administração informal intermitentes. No primeiro caso, encontram-se o Conselho Nacional de Educação, a Comissão de Reforma, o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular, o Instituto de Inovação Educacional, etc; no segundo caso, assiste-se à proliferação de centenas de grupos de trabalho eventuais, descontínuos, por vezes com maioria dos membros exteriores à administração. (Ibidem).

Finalmente, e contribuindo ainda mais para a complexificação dos processos de tomada de decisão (e para a sua posterior reinterpretção), nem sempre a colectivos se reportam e evidenciam os diversos interesses, projectos e concepções em presença:

Um ministério existe num determinado governo. Não é, como se sabe, uma estrutura isolada na cena política. Assim sendo, move-se num espaço mais ou menos fortemente delimitado de pertença político-ideológica. ... Mas é importante não esquecer que os próprios decisores não são peças inertes nesta complexa estrutura. Cada um deles teve socializações, tem percursos institucionais e ideológicos, fidelidades, pertenças (Stoer; Cortesão & Magalhães, 1998, p. 207)

Não abandonando a problemática dos processos de decisão e participação, muitas críticas foram dirigidas “ao facto de a reforma educativa ter sido um processo centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva” (Afonso, 1997, p. 109) – à questão por si mesmo levantada de “quem formula o currículo?”, Formosinho (1991, pp. 34-36) conclui que a racionalidade inerente à lógica dos decisores políticos indica claramente a opção por um “currículo centralizado e uniforme” que afasta as escolas e os professores dos processos de decisão – e Canário (1992, pp. 203-204) não tem dúvidas em considerar que “quanto ao actual processo de reforma em Portugal, pode afirmar-se que ele recupera e explicita, no seu estado quase “puro”, as concepções de reforma ensaiadas nos anos 60 e 70” que,

anteriormente, este autor tinha definido como um processo caracterizado pela adopção de uma planificação sequencial por etapas no interior de uma lógica racionalista que acredita que “se uma mudança for “boa” (sobretudo se validada, ou legitimada, a partir de uma situação experimental) poderá e deverá ser generalizada” (Idem, p. 202). Ainda segundo Canário (Idem, pp. 205-220), estas duas características dos processos clássicos de reforma educativa são depois concretizadas através de duas estratégias, também seguidas no caso português dos anos 80-90: uma estratégia normativo-coerciva de “reforma por decreto” – é Gomes (1998, pp. 194-195) que salienta que “o lustro que vai de 1987 a 1991 é o período onde se concentra a maior produção de decretos, despachos e circulares do Ministério” – e uma estratégia empírico-racional com base “num modelo industrial de produção de inovações”, que se desenrola num plano sequencial que começa na escolha de uma amostra de escolas, passa pela experimentação e avaliação correctiva e acaba na generalização a todo o sistema. Contudo, se Canário inclui a própria produção da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), aprovada em 1986 na Assembleia da República, no interior da estratégia normativo-coerciva por si definida, outros autores como Grácio (1995, pp. 574-581), Teodoro (1994, pp. 130-148) e mesmo Afonso (1997, pp. 103-137), parecem distinguir duas fases no processo de reforma:

- Uma primeira e curta etapa de debate e participação que decorreu em 1985 e 1986 em que, contrariando as intenções centralizadoras do X Governo Constitucional então traduzidas na criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), foi possível debater no parlamento e fora dele as grandes questões educativas nacionais uma vez que os vários partidos apresentaram projectos-lei e foram muitos os colóquios realizados por todo o país e as sugestões chegadas à subcomissão parlamentar de educação (Teodoro, 1994, pp. 130-131). Como resultado de todo este processo, foi elaborado um texto de compromisso social e político que, na opinião de Teodoro (Idem, p. 136), embora não tenha introduzido grandes rupturas no sistema e “inclua já a ambiguidade que marcará todo o período subsequente da reforma educativa, em particular da relação entre as orientações sectoriais estabelecidas pelo Governo e o normativo da Lei de Bases”, nem por isso deixaria de constituir um documento de referência:

No plano dos princípios ... [a L.B.S.E.] consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República. (Idem, p. 137).

- Uma segunda e mais determinante etapa de “reforma-decreto” que decorre sobretudo a partir de 1987, quando toma posse o XI Governo Constitucional, cujas características são, agora sim, aquelas que Canário (1992, pp. 195-220) traçou para o conjunto da reforma educativa e em que a multiplicação de comissões, grupos de trabalho e documentos sobre a reforma educativa – “não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente” (Teodoro, 1994, p. 142) – obedeceria, segundo este autor, a uma estratégia de construção de um consenso nacional e tenderia assim a “criar a ilusão de uma ausência de propósito político específico nas orientações governamentais, animando a noção de um interesse público universal”, demonstrando ou sugerindo

uma clara determinação de conduzir o processo reformador de forma muito planificada e controlada, pouco compatível com metodologias diversificadas e plurais de consulta e participação que muitos esperavam. Nesta nova fase, os próprios especialistas do campo das ciências da educação sentem que são afastados do processo de reforma. (Afonso, 1997, pp. 109-110).

Mesmo se nem sempre resultem como óbvias as conexões entre os dois aspectos, não foi unicamente sobre os processos de tomada de decisão que a reforma educativa portuguesa dos anos 80-90 foi criticada, o mesmo acontecendo relativamente ao currículo formal que resultou da aprovação em 1989 dos novos planos curriculares (Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto). Na verdade, é praticamente unânime a constatação de que “não foram introduzidas modificações substanciais e inovadoras. O modelo curricular ficou tal como estava: compartimentado em disciplinas, apesar da existência formal de áreas interdisciplinares ou pluridisciplinares.” (Pacheco, 1997, p. 49), indo exactamente no mesmo sentido a opinião de Lima (1992, pp. 55-56):

O carácter académico do currículo manifesta-se, pelo menos, no peso excessivo da sua componente lectiva quer no que respeita aos conteúdos das diversas áreas ou disciplinas, quer no tempo que lhe é destinado ... o carácter disciplinar do currículo do ensino básico é evidente na elaboração de programas por disciplina, que não tem, claramente, em conta a existência de áreas pluridisciplinares e ainda na proposta do que se afirma serem os planos de ensino/aprendizagem.

No fundo, como refere Tavares (1999, p. 88), a reforma “não foi além de uma reforma de cosmética em grande medida porque os reformadores não foram capazes de quebrar a estrutura disciplinar e as lógicas de poder que lhe estão subjacentes e vinham do sistema anterior, acabando por deixar, no essencial, tudo na mesma.”. Contudo, porque as contradições da reforma educativa também se reflectiriam no currículo, não

obstante esta sensação generalizada de “um novo vestir com os retalhos sobrantes do vestir anterior” (Pires, 1994, p. 49), houve, apesar de tudo, algumas modificações relativamente aos anteriores planos curriculares, com um destaque particular para a criação da Área-Escola e da Área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.), ambas integráveis no que, a partir de Young (1998, pp. 93-101), se designaria de componentes curriculares transicionais e que, com formas diversas, surgiram em muitas outras reformas educativas europeias dos anos 80-90 procurando, pelo menos ao nível dos objectivos enunciados, contrariar ou atenuar a lógica académica e compartimentada do currículo. Naturalmente com alguma brevidade, cabe dizer que quanto à Área-Escola – comparando com a F.P.S., o seu maior impacto junto da comunidade educativa deve-se concertar à simultaneidade da sua generalização com a da reforma curricular, ao seu carácter obrigatório e, marginalmente, à polémica que também rodearia o seu nascimento – a introdução no currículo de uma área interdisciplinar de projecto que anunciava como finalidades a promoção do encontro dos vários saberes, a potenciação da relação da escola com a comunidade e a formação pessoal e social dos alunos, criou legítimas expectativas entre aqueles que nela reconheciam um sinal revelador da “emergência de uma forte tendência à integração curricular” (Pombo, 1993, p. 7):

Estamos inegavelmente na presença de uma forma pioneira e plena de virtualidades de consagração institucional (curricular) do princípio epistemológico da integração de saberes. ... a criação da Área-Escola é uma inovação corajosa e profunda que, a ser bem aplicada, poderá de facto constituir uma resposta adequada às novas funções que cabem à escola na situação actual dos saberes (Ibidem).

Contudo, também se ouviriam desde logo algumas vozes críticas, como a do próprio Conselho Nacional de Educação (C.N.E.), que alertavam para o facto de a Área-Escola surgir como uma proposta inovadora mas igualmente de compensação e “desculpabilização curricular” por não se ter ousado reformar verdadeiramente os planos curriculares tradicionais (C.N.E., 1990 a, pp. 405-430), constituindo uma verdadeira “válvula de segurança, tubo de escape das tensões do sistema: o que é preciso mudar para que tudo fique na mesma” (Formosinho, 1991, p. 39), ou dito de outra forma, “válvula de escape de um sistema baseado num currículo altamente centralizado, convencional e académico, tendente a concentrar tudo o que poderia ser importante e que nós achamos que a educação escolar devia cumprir mas que o currículo não deixa.” (Lima, 1994, pp. 6-7). Beneficiando já certamente do *feedback* que a sua difícil implementação nas escolas ia proporcionando – recorde-se que a Área-

Escola não disporia de tempo próprio no horário de alunos e professores, mas unicamente um crédito global de horas a ser disponibilizado pelas disciplinas –, Pinto (1995, p. 43) conclui que “a Área-Escola está condenada a ser uma desilusão. Uma desilusão porque terá sido antes uma ilusão; mais precisamente, porque fez crer na possibilidade de uma transformação mais profunda da escola tradicional”:

Nestas condições, não só a Área-Escola não cumprirá nunca os objectivos pelos quais se justificaria, como, intrometendo-se no funcionamento normal das disciplinas, sobrecarregando-as com temas espúrios e dispersivos, será sempre um obstáculo – e poderoso – a impedir que elas atinjam os seus. Transitariamente, os alunos poderão ser atraídos para esta modalidade de aprendizagem, sem dúvida mais livre e dinâmica (...) mas só com muita relutância e parcimónia é que os professores introduzirão esse factor exógeno e aleatório na avaliação da aprendizagem concernente aos conteúdos obrigatórios dos respectivos programas. Os alunos que obtenham aí maus resultados reclamarão contra a subestimação do seu desempenho na Área-Escola, ao passo que os alunos com maiores expectativas e ambições escolares sentir-se-ão, por seu lado, prejudicados pela inoportunidade e improdutividade do enxerto feito no curso normal do processo lectivo (Ibidem).

Relativamente à componente curricular transicional de educação para a cidadania, Área de Formação Pessoal e Social, parece que a análise do seu processo de desenvolvimento curricular no âmbito da reforma educativa não deixará de se confrontar com muitas das questões anteriormente abordadas: o confronto político-educativo decorrente da multiplicidade de intervenientes e da diversidade de interesses dos vários grupos sociais (por vezes, evidenciados pelos próprios decisores políticos); o enlace, eventualmente legitimador (mas também mobilizador de conhecimentos ou mesmo crítico), entre especialistas das ciências da educação e reforma educativa e a intervenção, com algumas características comuns, dos mecanismos da administração periférica ou informal; os efeitos da lógica centralizadora da “reforma-decreto”, muitas vezes em contradição com os propósitos constantes da Lei de Bases; enfim, a discrepância entre a retórica da inovação curricular e os objectivos enunciados e a realidade do empenhamento político e das práticas nas escolas. Mas, a introdução da F.P.S. no currículo poderá ser ainda um campo privilegiado para a percepção do impacto das tendências globais (centrais) na reforma educativa, sobretudo de um dos vectores da “restauração conservadora” (Apple, 1998, p. 3) que, face à maior relevância e visibilidade que o eixo escola-trabalho assumiria no contexto das políticas educativas nacionais, seria claramente obscurecido na análise educacional pela versão portuguesa do vector neoliberalizante da minimização do Estado e da exaltação das virtudes do mercado. Está-se, concretamente, a referir ao vector neoconservador que coloca a ênfase

num Estado interventor na aprendizagem de “conhecimentos, normas e valores correctos” (Ibidem) e na defesa de uma formação moral assente nos valores “tradicionais”, muito evidente nos países centrais. Grácio abordou criticamente essa problemática em termos de política educativa, quando se referiu às “tendências restauracionistas” (1995, p. 574) que então aflorariam no sector do ensino e à crescente presença da “Igreja Católica, cuja influência, directa e sobretudo indirecta, se tem reforçado no aparelho político e administrativo estatal” (Idem, p. 579), concretizando mesmo, depois de ter levantado a questão dos valores e do ensino da religião e moral confessionais na escola pública:

Agora atente-se. A Lei de Bases estipula como aplicável a todos os alunos dos ensinos básico e secundário uma disciplina de “formação pessoal e social”, enquanto o ensino da moral e da religião católica seria ministrado a título facultativo; ora um diploma de Agosto de 1989 [Grácio refere-se obviamente ao Decreto-Lei 286/89] deixa aos alunos a opção por uma ou por outra. Sucede, porém, que a disciplina confessional sabe-se o que é e quem pode ensinar; quanto à disciplina “civil” desconhece-se uma coisa e outra. O desconhecimento equivale, de momento ao menos, a uma exclusão (Idem, p. 581).

Também Teodoro, no contexto da sua análise sobre as políticas educativas nos anos 80, não deixaria de salientar a presença no discurso da reforma de “duas linhas de argumentação dominantes: uma, realçando o papel económico da educação; outra, insistentemente sublinhada, centrada na construção de uma escola de valores e de projecto” (1994, p.145), especificando a seguir:

O discurso político em Portugal entre 1987 e 1991 está cheio de referências aos valores educativos (...). O Programa do XI Governo propugnava “o reforço do conteúdo cívico, ético e valorativo da escola” e o primeiro-ministro, Cavaco Silva, atribuía à “Renovação do sistema educacional”, a par de objectivos económicos, a missão de “valorizar a nossa matriz histórico-cultural”. Roberto Carneiro dedicou à questão dos valores grande parte dos seus discursos e intervenções públicas afirmando que “a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã têm por base a Escola e a Família”, defendia uma “educação pelos valores” e atribuía à família “responsabilidades indeclináveis e indelegáveis e ao sistema educativo a “livre escolha perante modelos alternativos que ao cidadão se oferecem”. Privilegiando uma dimensão confessional da escola pública (...) Insistindo na “valorização da pátria”, do nacionalismo, na aquisição de bandeiras nacionais para as escolas primárias e a obrigatoriedade da aprendizagem do hino nacional” (Idem, p. 147).

Face a estes dados, Teodoro (Idem, p. 148) conclui que

a afirmação de Popkewitz relativa aos Estados Unidos de que as reformas propostas associam os objectivos económicos dos liberais em matéria de ciência e tecnologia com uma série de imagens culturais que evocam as tradições familiares que defende a nova direita pode aplicar-se à reforma educativa em Portugal

mesmo se depois a sua análise não o conduza para o campo do currículo em geral e, por maioria de razão, para o da F.P.S. em particular, mesmo se precavidos para as realidades mitigadas, híbridas e ambíguas de um país semiperiférico saído de uma longa ditadura, de um curto mas intenso período revolucionário e de uma fase de normalização que, como refere o mesmo Teodoro (Idem, p. 136), só se encerraria no campo da educação com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

4 – A área curricular não disciplinar de Formação Cívica

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que consigna a reorganização curricular do Ensino Básico, define a educação para a cidadania como uma formação transversal. Na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que

as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. ... 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. (Abrantes, 2001, p. 36).

Na sequência do projecto da gestão flexível do currículo, o Decreto-Lei 6/2001, estabeleceu-se uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrando-se na matriz curricular três áreas não disciplinares, cujos objectivos são os seguintes:

- A Área de Projecto visa envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Decreto-Lei nº6, 2001);
- O Estudo Acompanhado visa a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Ibidem);
- A Formação Cívica visa 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 (Ibidem).

Estas áreas curriculares não disciplinares fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são “disciplinas” na medida em que não partem da definição prévia de um programa. Estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora na medida em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo e constituem-se como espaços de integração de saberes diversos.

A revisão do currículo consagra uma boa dose de atenção à cidadania. A razão de fundo de introduzir a cidadania na revisão participada do currículo pretende responder a necessidades colocadas por todas as redes sociais, necessidades essas para as quais se pretende que o sistema educativo dê uma resposta. Efectivamente, a educação para a cidadania corresponde hoje a uma necessidade comum e expressa diversamente, sentida pelos diversos protagonistas da vida pública. Barbalet (1989, p. 105) define objectivamente a cidadania como a participação numa comunidade ou a qualidade de membro dela. Torna-se assim possível idealizar a cidadania como sentimento de pertença e participação no espaço público, pensando o espaço público como a nossa casa, a nossa escola, a nossa vila ou cidade, o nosso país, mas também o nosso mundo, único, onde tudo o que acontece a todos diz respeito. Tal como afirma António Sérgio (1984, p. 43), trata-se de considerar o “bem geral como matéria de interesse próprio.”

No âmbito dos comportamentos pessoais, é opinião comum entre os protagonistas da escola, pais e professores, a ideia de crise de valores em que vivem alunos e filhos. Perante a inexistência de um modelo axiológico único, não existe alternativa fácil e os jovens encontram-se desarmados para escolher entre valores e contravalores, sem capacidade de pensamento crítico que os ajude a discernir e eleger livremente entre situações. Abundam as condutas individualistas e insolidárias, quando não mesmo a agressividade explícita verbal ou física, contra material escolar, companheiros e professores. Perante esta situação o professorado vê-se desarmado sem apoio social e solitário para encontrar soluções educativas. Vive-se um paradoxo. A nossa L.B.S.E. enfatiza a convivência, a tolerância e a solidariedade mas a realidade mostra carências terríveis nestes aspectos. A educação para a cidadania surge assim a apontar para um conjunto de competências de saber ser e saber conviver, como as designa o chamado relatório Delors, indispensáveis ao processo de socialização. Como afirma Carita (1994, p. 67), "não podemos ficar indiferentes à necessidade de lidar de um modo mais estruturado, mais sistemático e contínuo com a inexorável dimensão formativa do nosso papel profissional”.

Noutro patamar, os documentos orientadores dos sistemas educativos europeus reconhecem, na generalidade, que as actuais sociedades são pluralistas, democráticas e em mudança. Uma sociedade pluralista nos valores caracteriza-se pela diversidade de concepções e valorizações sobre o que é pessoa, sociedade, educação, organização económica, e nela coexistem concepções muito diferenciadas de valores e atitudes que

devem conviver. Numa sociedade em mudança, o processo de modernização, as mudanças tecnológicas, a complexidade crescente do mundo laboral, social e cultural exigem um panorama de respostas prontas e uma formação básica mais prolongada e mais versátil capaz de preparar o jovem para adaptações sucessivas ao longo da vida profissional e para uma sociedade competitiva e de livre circulação. Numa sociedade democrática, os jovens sem uma aprendizagem formal de valores e atitudes que asseguram uma convivência livre e pacífica, (que os educadores informais tradicionais já não transmitem) perdem proximidade aos referentes ideológicos comuns tais como os valores acolhidos na Constituições nacionais. Resulta assim um afastamento entre valores sociopolíticos que constam de legislação, declarações e programas e as práticas correntes.

No plano europeu, a Cimeira do Conselho da Europa, em Outubro de 1997, delineou uma política de educação para a cidadania democrática. Na sequência das declarações dessa Cimeira, existe um Plano de Acção para o reforço da estabilidade democrática, definindo quatro domínios de actuação imediata: democracia e direitos do homem; coesão social; segurança dos cidadãos; valores democráticos e diversidade social. Para este último domínio, surgiu em 1998 um projecto do Conselho da Europa, “Educação para a Cidadania Democrática” que contempla as duas vertentes da cidadania: a) uma objectiva, relativa a aspectos institucionais e jurídicos, através dos quais o estatuto do cidadão é concedido a quem pela colectividade reconhece como membro; b) outra subjectiva que abrange o modo como o indivíduo exerce o seu compromisso para com os outros membros da colectividade à qual pertence. Trata-se, afinal, de promover a tomada de consciência democrática pelos cidadãos dos seus direitos e das suas responsabilidades.

Este rastreio da necessidade universalmente sentida de educação para a cidadania, rastreio muito incompleto mas ainda assim ilustrativo, revela como nesta área se cruzam preocupações éticas e cívicas, pessoais e sociais, nacionais e europeias, locais e globais. Todas estas preocupações têm de receber uma resposta coerente apesar das fundas tensões existentes e de problemas de difícil resolução. Tais respostas exigem um tratamento mínimo do que é a cidadania.

4.1 - O conceito de cidadania

O primeiro problema a debater na educação para a cidadania é o próprio conceito de cidadania. Trata-se de um conceito muito rico, mesmo sem sair do contexto das sociedades democráticas ocidentais. Consequentemente, muitos dos debates acerca da sua interpretação e justificação estão relacionados com tradições políticas fundamentais, e com os compromissos que delas derivam.

Segundo Luísa Beltrão e Helena Nascimento (2000, pp. 48, 49) a educação para a cidadania passa pela educação política, cívica e implica educar para os valores que assentam na democracia e na defesa dos direitos humanos bem como no respeito pela natureza e pela identidade cultural.

Cruz (1998, p. 42) refere que a cidadania é um conceito polinémico com uma identidade plurifacetada. Cidadania, para o autor, é sinónimo de solidariedade social; qualidade de vida.

Por sua vez, Parisot (2001, p. 24) diz-nos que a cidadania deve ser abordada enquanto sistema de valores.

Mas pese embora a diversidade de concepções de cidadania, todas as interpretações devem atender a determinados aspectos: a identidade; os valores; o compromisso político; e os pré-requisitos sociais. O Estado, entendido como nação a que tem que corresponder uma só cultura, uma só língua, um só modo de estar e agir é uma herança de séculos que o século XX não desprezou inteiramente, nem o século XXI virá provavelmente a desprezar (o Estado Moderno, firmado como tal, tem existência sobretudo a partir da Revolução Francesa). A ideia de se "ser cidadão" foi muito influenciada pela noção de defesa de uma identidade que se formava em íntima articulação com uma Nação. De uma forma racional e objectiva, pertencer a uma Nação significa reconhecer uma soberania, um espaço politicamente organizado, mas de uma forma mais afectiva e subjectiva identifica-se com o termo Pátria (Fafe, 1990, p. 23). Para afirmar a ideia de Nação sempre se contou com o contributo das instituições sociais (figurando a escola como instrumento decisivo). A cidadania é correntemente equacionada como balança, de um lado os direitos do Estado para com os cidadãos, arduamente conquistados numa linha progressiva que vem desde o século XVIII (ou mesmo anteriormente) até à actualidade. Do outro lado, os deveres dos cidadãos para com o Estado que, em última instância, implicam a defesa do mesmo em caso de ameaça à sua integridade.

A definição tradicional da cidadania era de ordem jurídica, identificando-se à aquisição de nacionalidade quer por *jus sanguinis* quer por *jus soli*. Mas hoje em dia, a identidade conferida pela cidadania a um indivíduo já raramente é vista apenas em termos meramente formais, legais e jurídicos. Por exemplo, a aquisição de nacionalidade portuguesa encontra-se regulada pela Lei 37/81 de 3 de Outubro (Lei da Nacionalidade) segundo a qual a obtenção da nacionalidade ocorre por atribuição aquando do nascimento – a esmagadora maioria dos casos em Portugal, onde predomina o *jus sanguinis* – ou por aquisição, obtida por um acto voluntário de declaração. Mas, em termos mais concretos, a identidade é dada pela pertença, algo mais rico que possuir um passaporte, ou ter o direito de votar e uma «nacionalidade» não assumida – seja portuguesa, francesa, espanhola ou outra. Neste sentido, a identidade é cada vez mais concebida em termos sociais, culturais e psicológicos. O cidadão deve ter uma consciência de si mesmo como membro de uma comunidade com uma cultura democrática, implicando responsabilidades e obrigações como direitos, e um sentido do bem comum. Esta tendência de interpretação da identidade como inclusão em grupos de pertença é muito mais dinâmica do que estática, devendo ser objecto de debate e redefinição contínuos. Perrenoud (2000, p. 15), por exemplo, considera que uma das competências necessárias a um professor é a de administrar a sua própria formação contínua, quer estabelecendo um programa pessoal de formação, quer propondo e negociando essa formação no seio de uma equipa, de uma escola, de uma rede...

Se os valores comportamentais exigidos a um cidadão se traduzissem apenas em competências, a observância das leis quase que dispensaria qualquer iniciativa de participação e intervenção na vida pública. Efectivamente, exige-se aos cidadãos uma perspectiva mais extensa a respeito das suas responsabilidades. A cidadania democrática envolve uma dupla dimensão representativa e participativa. Na actual situação dos Estados membros da U.E., a dimensão representativa centra-se no vínculo estatal entre governantes e governados no quadro da legitimidade nacional e prolonga-se no estatuto de cidadania europeia decorrente da integração de cada país na União. A dimensão participativa decorre do facto de os cidadãos intervirem na vida pública mediante a livre expressão de opinião, a actuação de organizações não-governamentais e de instituições da sociedade civil, e a actividade partidária em regime democrático. A cidadania engloba estas áreas de participação responsável dos cidadãos na vida pública, como membros de parceiros sociais e políticos, e como nacionais de um Estado com assento em organizações internacionais e na comunidade internacional. Assim, “mais do que a

aquisição de um estatuto, a Cidadania é uma prática de compromisso" (Barcena, 1999, p. 123).

A extensão dos compromissos e requisitos exigidos pela cidadania é variável. Na tradição das cidades estado gregas e na república romana, a cidadania consistia na participação na vida pública dos que tinham o direito de nela tomar parte. No entanto, este direito de participação não era extensivo às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros, pelo que era um conceito de Cidadania excludente: a designação afastava alguns que, por uma condição adquirida à nascença eram súbditos, enquanto que outros, pela mesma razão, eram considerados cidadãos (Praia, 1999, p. 10). Segundo Paixão (2000, p. 14), a Cidadania para os Romanos significava a aceitação da sua soberania política e cultural, pelo que se tornavam cidadãos aqueles que aceitavam submeter-se ao regime, aspecto especialmente importante numa ideologia territorialmente expansionista. É, contudo, no limiar da transição para a modernidade, que o termo Cidadania ressurge, na sequência da Revolução Inglesa de 1688, da Revolução Americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução Francesa (1789).

Ora o cidadão se perspectiva como um indivíduo privado, com a tarefa de eleger representantes, ora se favorece uma abordagem mais participativa para a democracia e exige a intervenção do cidadão. O valor acrescido da cidadania económica, social, e política resulta do facto de há muito ela ter ultrapassado o sentido jurídico restrito, adquirindo um sentido alargado por motivos de aprofundamento da ordem política democrática e de evolução da conjuntura internacional. Sociologicamente, a cidadania prende-se com a aquisição de vínculos que oferecem coesão à população de um Estado. Economicamente, a cidadania traduz-se na capacidade de o Estado recolher contribuições e impostos e de os redistribuir através da oferta de bens públicos. Politicamente, a cidadania cria laços de legitimidade entre governantes e governados que, no quadro das democracias europeias actuais, se prolongam em obrigações para além das fronteiras nacionais. A cidadania democrática experimentou uma evolução enriquecedora no quadro da União Europeia. Segundo o artigo 8º do Tratado da União, ratificado em Portugal pela Lei Constitucional 1/92 de 25 de Novembro, foi criado o estatuto de cidadania europeia, segundo o qual "é cidadão da União qualquer cidadão que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro". Da cidadania europeia com carácter adicional, ou subsidiário, à cidadania nacional derivam importantes princípios de coesão económica e social.

Os pré-requisitos sociais começam por ser os necessários para conceder o estatuto legal formal, dado o estatuto igualitário da cidadania. Mas para que a cidadania tenha um sentido real e significativo debate-se e aceita-se as desvantagens sociais que devem ser compensadas segundo um princípio de discriminação positiva. A cidadania decorrente da nacionalidade portuguesa, por exemplo, e conforme o artigo 4º da Constituição resulta de que "são cidadãos portugueses todos aqueles que como tal sejam considerados pela lei ou por convenção internacional". Consiste, assim, e genericamente, no vínculo entre um indivíduo e uma comunidade política independente que estabelece direitos e deveres recíprocos. Uma vez que confere pertença plena à comunidade nacional, a cidadania não comporta graus. Uma vez que é um vínculo jurídico-político, não depende de pertenças tais como língua, religião, etnia, e estatuto económico. Mas assim sendo, existe um conjunto de capacidades económicas, cívicas e sociais para diminuir as desigualdades e as disparidades entre cidadãos que se consideram como requisitos de cidadania. A satisfação dos chamados direitos sociais, económicos e culturais de cidadania, são a forma de concretizar a cidadania abstracta constitucionalmente consignada.

4.2 - A tensão entre formação ética e formação cívica

Tendo presente a abordagem acima esboçada, a educação para a cidadania varia segundo uma escala de interpretações que se estendem desde o prestar informação cívica até ao desenvolvimento de capacidades interventivas. Esta situação traduz bem a complexidade do universo conceptual da educação para a cidadania e a diversidade das propostas educativas que suscita. Quer na literatura sobre esta matéria quer nas configurações dos actuais sistemas educativos dos países da União Europeia, sobressaem preocupações educativas que, no essencial, exigem formação ética e formação cívica.

Nesta associação entre os aspectos morais e cívicos deve ter-se em consideração, como destaca Ibañez-Martin (1990, p. 30), que "a educação cívica não é o mesmo que formação moral, porque nem todas as exigências cívicas são exigências morais, nem o mundo moral acaba na dimensão cívica do homem". Está-se perante dois domínios parcialmente sobrepostos e não perante duas áreas distintas; educar para a cidadania é educar para a tensão necessária entre a ética e a política, para o cumprimento das

normas, e para a pressão dos factos, para as exigências idealistas, e para as necessidades realistas.

Por um lado, torna-se fundamental que a educação para a cidadania supere a ideia de um civismo exterior ao sujeito e desligado do sentimento de integração na comunidade. Sem componente ética, a integração social e política resultaria em mera adaptação às tendências dominantes. Por outro lado, é necessário compreender que existe um contrato social e político entre o cidadão e os poderes políticos no qual existem mútuas obrigações. Sem componente cívica, o apelo aos direitos torna-se um moralismo sem impacto na configuração e participação sociais.

Educar para a Cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites". (Serrão & Baleeiro, 1999, p. 20).

A expressão "educação para a cidadania" contém, assim, um reconhecimento implícito da tensão entre formação ética e formação cívica, na medida em que os comportamentos cívicos implicam a interiorização de valores morais e estes implicam a manifestação em actos responsáveis. A expressão "educação para a cidadania" contém, pois, um apelo à capacidade de crítica e auto-crítica presente na razão humana e que constitui o essencial da herança da humanidade europeia.

A capacidade de correcção crítica que é indispensável estar presente na educação para a cidadania significa uma abertura aos valores, de modo a que estes passem a fazer parte da existência individual e, assim, sejam defendidos publicamente. São valores da cidadania os que desencadeiam uma participação responsável na sociedade, ou seja, orientada para a procura do bem comum e da justiça. A transmissão da responsabilidade do comprometimento com outros num projecto social comum é tarefa da sociedade educadora. A garantia do desenvolvimento sustentado da sociedade democrática e o cumprimento dos direitos e deveres de todos os cidadãos é a tarefa de uma sociedade com espírito de defesa.

A educação ética enfrenta princípios antinómicos que não são fáceis de harmonizar. Trata-se de educar em certos princípios que parecem inerentes a toda a dignidade da pessoa humana e que são acolhidos constituições dos estados democráticos. Por outro lado, trata-se de educar para a tolerância num mundo plural e pluralista em que a consciência pessoal não se guia por uma doutrina moral partilhada por toda a sociedade. A existência de valores básicos consensuais não é simples. O

pluralismo ideológico e moral como a crise de valores tornam a educação um processo muito complexo. Assim sendo, carece-se de uma educação global empenhada na pesquisa da verdade e na promoção da investigação racional; carece-se de uma atitude crítica e mesmo potencialmente corrosiva em relação a circunstâncias sociais e políticas e às instituições democráticas vigentes. A educação global deve estar aberta a um estudo crítico da história e das identidades colectivas incentivando-nos em assumir as identidades comunitárias de modo criativo e eficaz através da reflexão e criação de valores e não de um modo passivo.

Na «formação cívica», a investigação crítica e a verdade estão subordinadas à formação de indivíduos ajustados à comunidade política em que vivem. Além da aprendizagem da Constituição recomenda-se um estudo «nobre» e «moralizador» que confira legitimidade às instituições democráticas e que constitua objecto de emulação valiosa. É patente que a defesa das pertenças da comunidade nacional – europeia e lusófona, no caso português – é um critério de adequação da educação cívica. A principal objecção de que tal educação cívica poderia implicar uma socialização irreflectida no *status quo* social e político, por certo inadequada ao processo educativo global, é afastada desde que os valores constitucionais sejam assumidos.

É preciso reconhecer que o processo completo de participação democrática é educativo no mais amplo sentido, e o sistema educativo necessita encontrar modalidades concretas para que os cidadãos apreendam o que a cidadania democrática realmente significa. O futuro cidadão carece de competências cognitivas, afectivas, e de intervenção para, em interacção com a sua sensibilidade moral e a imaginação de um futuro melhor, poder intervir com criatividade na vida pública. Bírzea (2000, p. 21), por sua vez, considera que a Educação para a Cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas (formais, informais, não formais). Há duas tónicas importantes na sua afirmação; a primeira é a de que a Educação para a Cidadania não se concretiza através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática do que discurso, é mais uma acção/reflexão do que conteúdo e/ou informação. A segunda é a de que a sociedade não pode exigir à escola o que ela mesmo não promove através de outras instâncias e instituições, sendo tão legítimo interrogar a escola como a Família, a Autarquia, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, o Museu, a Paróquia, a Associação, etc.

Uma educação global exige que o conhecimento seja reintegrado numa realização mais completa dos jovens actuais e futuros adultos. Sendo a educação para a cidadania uma responsabilidade de todas as instituições, é na escola básica, secundária e universitária, (e no nível pré-escolar) que ela encontra um espaço cientificamente apetrechado para se desenvolver. Como refere Audigier (2000, p. 22), a Educação para a Cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas.

4.3 - Presença da educação para a cidadania no sistema educativo português

A educação para a cidadania resulta da necessidade sentida por todos os agentes da comunidade educativa – escolas, professores, pais, ministério – de que os conteúdos acima descritos sejam objecto de um ensino/aprendizagem na escola e no contexto de uma educação que se pretende global e de uma sociedade que se deseja educadora. Vozes diferentes reclamam a oportunidade de reintegrar os conhecimentos fornecidos pela sociedade educadora e pela escola num projecto de educação global.

A «educação para a cidadania» assim concebida não é uma decoração do currículo, uma espécie de álibi; é uma tarefa essencial para uma sociedade de conhecimento e da informação. Não é um acrescento subsidiário da estrutura cognitiva dominante, nem um adorno da educação geral, doutrinariamente necessário mas sem validade cognitiva. É crucial para a criação das identidades pessoais e comunitárias dentro de um projecto de educação global. Desde há alguns anos que, no âmbito da Educação, se tem vindo a perceber que há "esquemas gerais de pensamento e de comunicação" (Perrenoud, 2000, p. 37) que apesar de não serem oriundos de um campo disciplinar específico ajudam a estruturar diversas práticas sociais e profissionais (por exemplo, para planear uma viagem é necessário pesquisar, analisar dados, tomar a decisão...). Este conjunto de competências, são vulgarmente designadas por "transversais" ou "transdisciplinares", assistindo-se actualmente a uma discussão em torno da sua validade e pertinência no currículo (debate que está longe de estar terminado).

A definição de educação para a cidadania feita por Luísa Beltrão e Helena Nascimento (2000, p. 48) refere que esta obriga a que haja um estímulo do espírito de

solidariedade assente no respeito pela diversidade cultural e na “consciência de que é a sobrevivência comum que está em causa”.

Ao assinalar-se a educação para a cidadania como um princípio importante da actual revisão participada do currículo, está-se a reconhecer que a sociedade pede à escola que não se limite a transmitir conhecimentos. Pede-lhe que forme pessoas capazes de viver e de conviver em sociedade. Mas a escola tem que responder a este pedido social generalizado – que a educação formal seja escola de civismo e de atitudes eticamente válidas – sem perder de vista que é a sociedade na sua globalidade que é educadora porque é a sociedade na sua globalidade que tem de se afirmar e defender, reproduzindo o modelo orientador que elege.

São estes conteúdos que justificam uma opção essencial para a disseminação da educação para a cidadania. O tratamento curricular da educação para a cidadania deve ser transversal, e não disciplinar. A educação cívica e moral, que não é apenas de atitudes mas também de conceitos e de procedimentos, deve ser incutida através de áreas distintas de aprendizagem e de exercício. Barcena (1999, p. 169) considera que há quatro áreas que devem ser focadas em Educação para a Cidadania: "a) exercício de juízos decisivos sobre os assuntos públicos; b) gosto pelo bem público; c) educação para o desenvolvimento moral e d) sentido e disponibilidade para o serviço em prol da comunidade".

Estão em jogo vantagens e potencialidade, que, bem exploradas, podem ajudar a consolidar práticas docentes inovadoras e convocar os docentes para uma atitude pedagógica muito mais formativa que a clássica transmissão de conhecimentos. Trata-se de ambientalizar a educação para a cidadania e não tematizar. Trata-se de gerir informação mais do que transmiti-la. Trata-se de diminuir riscos de endoutrinamento e tratamentos conceptualista através de uma educação global. Trata-se de impregnar o currículo inteiro e não organizar apenas uma área específica. Audigier (2000, pp. 22-23) propõe que poderão ser considerados três tipos de competências: a) cognitivas, b) éticas e c) acção. Entre as competências cognitivas, ele inclui as de ordem jurídica e política, os conhecimentos sobre o mundo actual e as competências de tipo procedimental (análise, síntese, argumentação...), bem como os conhecimentos sobre os princípios e valores dos Direitos do Homem e da Cidadania Democrática. O segundo domínio – o das competências éticas – engloba a escolha de valores e o agir de acordo com eles, implicando, por exemplo, a reflexão sobre a liberdade, a igualdade, a solidariedade. O terceiro domínio identifica-se muito com o desenvolvimento das competências sociais:

implica saber cooperar, resolver conflitos de forma democrática e intervir no debate público.

O que se conhece das propostas de revisão participada do currículo afirma a transversalidade em modos diferentes. No Ensino Básico está prevista a valorização da Direcção de Turma mediante a atribuição de uma hora curricular de educação para a cidadania. No Ensino Secundário, a educação para a cidadania deve ser objecto de tratamento especializado em cada disciplina das várias componentes, na área de projecto e no Projecto educativo da Escola. O espaço organizacional da escola é, por excelência, um espaço de Educação para a Cidadania, mesmo considerando que a autonomia da escola ainda está longe de ser a que António Sérgio (1984, p. 40) aspira quando concebe o "município escolar" e o "self-government" como forma de fornecer à criança "condições para genuínos actos sociais ... e possibilidade de cooperar pelo bem de uma comunidade".

Afirmadas estas potencialidades da transversalidade, não são de esquecer os riscos que a acompanham. Sem menus de ensino/aprendizagem de cidadania, cada professor de disciplina, ou de projecto, não terá por onde seleccionar materiais adequados à informação (ou sua falta) de que os alunos dispõem. Sem parâmetros de ensino/aprendizagem para as diversas etapas da vida escolar, a educação para a cidadania será um saco de boas intenções pedagogicamente nulas. Sem critérios para avaliação permanente dos programas disciplinares, incorre-se em permanente desactualização de objectivos curriculares e de manuais de estudo. Sem monitorização da presença transversal de cidadania, ela não ficará ambientalizada. A montante de todas estas exigências sem planos e execução adequada de formação inicial, contínua e especializada de educação para a cidadania, será impossível a sustentabilidade das opções entretanto tomadas. Compreende-se muito bem as censuras de que uma disciplina curricular isolada de cidadania seria ciclópica. Mas a transversalidade sem monitorização, sem que a cidadania seja explícita e tematicamente confiada a formadores que particularmente a estimem e acompanhem de modo interdisciplinar, ficaria comprometida.

Tendo em conta as reflexões antecedentes, investigações em curso tanto de âmbito nacional como europeu, a análise dos documentos orientadores de políticas educativas do Ministério da Educação, e ainda outros textos referentes ao ensino/aprendizagem das matérias de cidadania desde o grau pré-escolar até ao universitário, é possível enunciar prioridades muito precisas quanto à Educação para a

Cidadania na actualidade portuguesa, abrangendo áreas de formação cívica e de formação ética e integrada numa educação global. Assumir o seu papel na área da Educação para a Cidadania implica considerar-se a si mesmo como um Cidadão activo e consciente. Como afirma Morin (2000, p. 15) "a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino ... de modo a que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, da sua identidade complexa e da sua identidade comum a todos os seres humanos".

O ponto prévio a salientar é a exigência de sustentabilidade. Uma vez que revisão participada do currículo consagre a operacionalização transversal da Educação para a Cidadania em todas as disciplinas e áreas curriculares e de projecto, dos vários graus de ensino, torna-se urgente que a matriz de cidadania gerada a partir desses espaços tenha sustentabilidade através de uma série de medidas que permitam a monitorização e a observação dos processos adoptados. Essa monitorização exige as novas pedagogias de uma sociedade de informação. Em particular, será oportuno:

- Clarificar o quadro da Educação para a Cidadania mediante a elaboração de parâmetros de ensino/aprendizagem, no âmbito da revisão participada do currículo, e por forma a articular a Cidadania com os saberes de referência a serem definidos para as disciplinas dos currículos do ensino básico e secundário.
- Delinear Estratégias de Formação Inicial, Contínua e Especializada de docentes habilitados a corresponder às necessidades do sistema em Educação para a Cidadania.
- Elaborar e difundir materiais didácticos inovadores que apresentem uma oferta diversificada mas coerente das matérias de cidadania, nomeadamente livros e publicações bem como portais na internet com capacidade interactiva, visando apresentar o acervo sobre matérias de cidadania democrática.

Os objectivos anunciados são difíceis de alcançar. Mas é com convicção que se afirma que o ponto de partida é ensinar a cidadania com independência e sem endoutramento. É necessário que não se perca a ideia de que, como afirma Jares (2000, p. 10), se trata de criar na turma um clima de segurança e de apoio mútuo: não só porque isso promove o desenvolvimento ético e moral dos alunos, mas, também, porque o trabalho escolar corre melhor nestas condições, o que se traduz, com frequência, em sucesso académico.

O modelo da transversalidade parece correcto mas ainda não está delineado de modo suficiente. Deve voltar a colocar-se a viabilidade da estratégia dos temas transversais e analisar área por área o contributo do currículo para a educação para a

cidadania. Só isto permitiria normalizar o tratamento quanto à responsabilidade do professor em programação e avaliação. Também se deve analisar como empenhar a comunidade educativa nestes fins planificando os campos de acção assumindo que a mudança de atitudes é lenta.

Por outro lado convém corrigir tratamentos excessivamente racionalistas da educação para a cidadania. Convém recuperar de novo os três grandes âmbitos da educação global: a razão e os seus aspectos cognitivos; a afectividade e a sua capacidade de criar identidade; e a vontade, como âmbito prático. Cada um destes âmbitos da educação requer didácticas distintas; todos devem procurar incutir hábitos cívicos, devidamente justificados, pessoalmente assumidos e socialmente defendidos.

Cabe aqui, em conclusão, lembrar o que Jorge Sampaio proferiu na sessão solene de abertura das jornadas de reflexão sobre educação intituladas “Dramas de quem é pai e mãe...” e promovidas pela Associação de Pais das Escolas do Concelho de Peniche no dia 2 de Abril de 2004. Segundo ele,

É na educação que tudo começa e que tudo se prepara. É com a educação que se ganha consciência de que a própria educação é sempre um trabalho inacabado. É com a educação que aprendemos a estar atentos ao que muda, aptos a interpretar os sinais de transformação e a sermos capazes de criar de novo.

5 – O processo de desenvolvimento curricular da Formação Cívica nas escolas do “Monte” e do “Chalet”: objectivos e metodologia

5.1 - Intenção do estudo

Após a reflexão teórica em torno da implementação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no currículo do ensino básico, importa, agora, observar qual o impacto desta medida no processo ensino/aprendizagem. Continuam a estar presentes as questões que inicialmente se formularam e que se colocam, especialmente, sobre o quotidiano da escola:

- Como se implementa a área curricular não disciplinar de Formação Cívica na escola?

- Qual o papel do professor na formação cívica do aluno?

- Que função têm as famílias na educação para a cidadania dos seus educandos?

Este estudo cujo desígnio é contribuir para a reflexão sobre as finalidades e a natureza da nova área curricular não disciplinar de Formação Cívica criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico, bem como analisar, a vivência concreta da referida área curricular por professores e encarregados de educação, apresenta agora a sua parte empírica que consiste na abordagem das comunidades escolares das escolas do “Monte” e do “Chalet” de forma a conhecer as opiniões e posições dos docentes e dos encarregados de educação sobre vários aspectos relacionados com a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Mostra-se relevante, uma vez que a área curricular não disciplinar de Formação Cívica é importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Fundamentalmente, trata-se de contribuir para a formação da personalidade dos discentes ao criar um espaço de reflexão, de participação, de confronto de ideias. Esta área curricular é pertinente para a aquisição de princípios éticos essenciais ao exercício activo da cidadania, uma vez que contribui para a intervenção dos alunos na comunidade tendo em vista a melhoria da vida colectiva, com respeito mútuo, com tolerância pela diferença e na defesa da igualdade de oportunidades, perspectivando possibilidades de envolvimento dinâmico entre pais e professores.

A investigação a desenvolver circunscreve-se ao 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e visa um estudo de caso comparativo apenas entre duas escolas, de meios distintos, a fim de salvaguardar a precisão na recolha e no tratamento dos dados dentro da delimitação temporal disponível. Os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados uma vez que a amostra é reduzida, não sendo representativa do universo escolar a nível nacional.

5.1.1 – Os objectivos

Definiu-se como objectivo geral deste estudo compreender o que representa a área curricular não disciplinar de Formação Cívica nos planos curriculares do ensino básico. Assim sendo, foram definidos como objectivos do presente trabalho:

- Verificar a importância da Formação Cívica para o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Apreender o processo didáctico e a implementação da Formação Cívica no quotidiano da acção docente;
- Compreender a relação escola-família na Formação Cívica dos educandos;
- Analisar a relação escola-família na Formação Cívica dos educandos;
- Avaliar a influência de instituições/grupos na Formação Cívica da criança;
- Estabelecer o papel e influência da família na educação moral e cívica dos educandos;
- Estabelecer o papel e influência da escola/docente na educação moral e cívica dos educandos;

5.2 – Pressupostos epistemológicas

Considerando as intenções do estudo e a proposta de trabalho empírico acima explicitada, faz-se necessário apresentar os pressupostos epistemológicos e metodológicos que constituem referências das opções tomadas na presente pesquisa. O

paradigma que sustenta a investigação é misto: quantitativo/qualitativo, por meio de Estudo de Caso Comparativo.

Tal como analisa Sarmiento (2003), a reconstrução da complexidade social, no Estudo de Caso, se dá por uma análise que procura romper com formulações e leis gerais, focalizando o olhar sobre dinâmicas particulares.

O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social (...) ou, então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes (Idem, p. 137).

Nesses conceitos, destaca-se como aspecto comum a “natureza singular do objecto de incidência da investigação”, situando-se em uma “unidade” ou “sistema integrado” (Ibidem). No presente estudo, o objecto de investigação recai sobre a singularidade de duas instituições escolares, dando assim, o carácter de Estudo de Caso Comparativo. Segundo Sarmiento (Idem, p. 139), os estudos sobre a escola têm encontrado no estudo de caso “condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas”.

A presente pesquisa articula, em seu desdobramento, a realização de entrevistas com questões fechadas e questionários. A utilização dessas duas técnicas busca a triangulação das informações, bem como a oportunidade de incorporar “as vozes” e a “experiência” de dois intervenientes do processo educativo fundamentais à reflexão sobre a Formação Cívica, objecto de análise da presente investigação: os pais e os professores. Os dados recolhidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, valorizando-se a pluralidade de perspectivas dos sujeitos participantes, nesse sentido, os dados que emergem dos questionários dialogam com as formulações elaboradas por meio das entrevistas, trazendo, assim, “indícios e sinais” que foram fundamentais à análise dos dados, à reflexão e à elaboração de algumas considerações propostas pelo presente estudo.

5.3 – Caracterização geral dos sujeitos

5.3.1 – A população

Foram seleccionadas duas escolas de 1º Ciclo. A “Escola do Monte” fica inserida no meio rural do concelho da Lourinhã. É uma escola oficial do 1º Ciclo. Frequentam a referida escola sessenta e nove alunos e quatro professores, sendo vinte e dois o número de discentes do 1º ano, dezassete o número de alunos do 2º ano, vinte o número de discentes do 3º ano e dez o número de alunos do 4º ano. Cada ano de escolaridade é acompanhado pelo respectivo docente. A “Escola do Chalet” fica situada na cidade de Queluz. É uma escola particular do 1º Ciclo. Ela é constituída por três salas de aula e um amplo refeitório. Possui um gabinete para a direcção da escola que funciona, igualmente, como sala de reuniões. Frequentam a mencionada escola sessenta e quatro discentes e três docentes, sendo vinte e um o número de alunos que frequentam o 1º ano, quinze o número de discentes que frequentam o 2º ano, dezoito o número de alunos que frequenta o 3º ano e dez o número de discentes que frequenta o 4º ano. O primeiro e o segundo anos de escolaridade são acompanhados pelos respectivos professores, ao passo que o terceiro e o quarto anos são acompanhados por um único docente.

5.3.2 – A amostra

Das referidas escolas, foram feitas entrevistas aos professores do primeiro ano de escolaridade e distribuídos inquéritos por questionário aos pais e encarregados de educação dos discentes do mencionado ano.

Foram entrevistados dois docentes do 1º Ciclo de meios, tipos de estabelecimento de ensino e situação profissional distintos, com as seguintes características:

Caracterização dos docentes entrevistados

[Quadro 1]

	Docente 1 - ESCOLA DO CHALET	Docente 2 - ESCOLA DO MONTE
Caracterização e localização do estabelecimento de ensino		
Meio em que leccionam	Urbano	Rural
Tipo de estabelecimento de ensino	Privado	Oficial
Caracterização do entrevistado		
Idade	29	34
Sexo	Feminino	Masculino
Caracterização da situação profissional do entrevistado		
Licenciatura	Ensino	Ensino (Educação física)
Experiência profissional	Lecciona ao 1º ano Lecciona iniciação ao Inglês Leccionou iniciação à informática	Lecciona ao 1º ano Leccionou Educação física ao 2º Ciclo
Situação profissional	Vinculado ao Externato	Contratado
Tempo de serviço	8 anos	5 anos
Nº de alunos da turma	21 alunos	22 alunos

O número de questionários distribuídos foi quarenta e três no total, sendo vinte e dois os entregues na “Escola do Monte” e vinte e um os distribuídos na “Escola do Chalet”. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos.

5.4 – Caracterização dos elementos em estudo

A “Escola do Monte” foi fundada em 1969. É uma escola pública do 1º ciclo do ensino básico. Ela é constituída por quatro salas de aula e possui um amplo refeitório e sala de convívio adjacente. Frequentam a referida escola sessenta e nove alunos e quatro professores, sendo vinte e dois o número de discentes do 1º ano, dezassete o número de alunos do 2º ano, vinte o número de discentes do 3º ano e dez o número de alunos do 4º ano. Cada ano de escolaridade é acompanhado pelo respectivo docente.

A referida escola fica localizada no interior do concelho da Lourinhã. A freguesia à qual pertence o mencionado estabelecimento de ensino é caracterizada por uma actividade económica centrada nas explorações agro-pecuárias e florestais e de culturas hortícolas, com especial destaque para a da batata. Não tendo sido criada outra actividade alternativa, a referida freguesia na qual se insere a “Escola do Monte” foi perdendo a sua importância ao longo do século XX, embora ainda possua uma estação dos correios, um posto da Guarda Nacional Republicana e uma certa actividade cultural, de que se destaca a Sociedade Lírica, com a sua banda e escola de música, sem deixar de se referir o seu comércio e agricultura. O nível económico dos seus habitantes é baixo, verificando-se algum desemprego principalmente entre a população do sexo feminino.

A “Escola do Chalet” foi fundada em 1935. É uma escola particular do 1º Ciclo do ensino básico. Ela é constituída por três salas de aula e um amplo refeitório. Possui um gabinete para a direcção da escola que funciona, igualmente, como sala de reuniões. Frequentam a mencionada escola sessenta e quatro discentes e três docentes, sendo vinte e um o número de alunos que frequentam o 1º ano, quinze o número de discentes que frequentam o 2º ano, dezoito o número de alunos que frequenta o 3º ano e dez o número de discentes que frequenta o 4º ano. O primeiro e o segundo anos de escolaridade são acompanhados pelos respectivos professores, ao passo que o terceiro e o quarto anos são acompanhados por um único docente.

O citado estabelecimento de ensino fica localizado na malha urbana de Lisboa. A freguesia à qual pertence a referenciada escola é caracterizada por um elevado número de habitantes nela residentes. Esta freguesia ocupa uma área de 670 ha. É uma freguesia detentora de inúmeros estabelecimentos e equipamentos colectivos e mais de 1300 estabelecimentos comerciais e industriais. Existem nela mais de 40 estabelecimentos de ensino frequentados por mais de 10.000 alunos. A população é maioritariamente jovem e o seu nível económico é médio.

5.5 – Instrumentos de observação

Tendo em conta os objectivos definidos junto dos dois *targets*, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado aos pais e encarregados de educação e de entrevista aos docentes do 1º Ciclo.

5.5.1 – A entrevista

Foi elaborado um guião de entrevista (Anexo A), aplicado a dois docentes do 1º Ciclo, de meios e estabelecimentos de ensino diferentes. Neste tipo de entrevista, todas as questões têm resposta espontânea deixando espaço ao entrevistado para expressar abertamente as suas opiniões de forma a obter informação mais rica.

De acordo com as múltiplas situações em que podem ocorrer, as entrevistas assumem diversos formatos de, modo a adequar-se convenientemente às contingências do ambiente e aos objectivos que o investigador se propõe atingir. Para ter uma noção da diversidade que pode assumir a estrutura e a estratégia de uma entrevista, atente-se na tipologia já clássica proposta por Grawitz (cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p.129).

De acordo com esta autora, pode-se classificar as entrevistas de acordo com um *continuum*, variando entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida. A tipologia resultante apresenta seis tipos de entrevista que Grawitz classifica em três grupos: entrevistas predominantemente informais, entrevistas mistas e entrevistas predominantemente formais

(cit. por Carmo & Ferreira, 1998: p.130). Para o presente estudo optou-se pelo segundo tipo, considerando a orientação da entrevista por um guião, mas também a liberdade de respostas e de encaminhamento dada aos professores participantes.

Na análise das entrevistas foi efectuada uma transcrição integral de ambas as entrevistas e aplicou-se a técnica de análise de conteúdo.

Segundo Berensol a análise de conteúdo é como "uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação". (cit por Carmo & Ferreira, 1998, p.251).

Objectiva – porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados. Isto pressupõe que eles cheguem a acordo sobre os aspectos a analisar, as categorias a estabelecer e a utilizar e a definição operacional de cada uma dessas categorias.

Sistemática - porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir.

Quantitativa - uma vez que na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos.

A análise de conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos.

Desaparecem as exigências de manifesto no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura. Como salienta Bardin (2004), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). Se a descrição (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa análise de conteúdo e se a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. Podem fazer-se inferências sobre a origem da mensagem (o emissor e a situação em que se encontra) e, nalguns casos, sobre o próprio destinatário da comunicação (a última inferência levanta, no entanto, problemas de rigor). De acordo com o mesmo autor, esta técnica de pesquisa

pode considerar-se como a articulação entre: o texto, descrito e analisado (pelo menos em relação a certos dos seus elementos característicos), e os factores que determinaram essas características, deduzidos logicamente, constituindo estes a especificidade da Análise de Conteúdo.

Observa-se, assim, que a análise de conteúdo pode ser desenvolvida a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. A presente pesquisa toma como referência a abordagem mista.

5.5.2 – O Questionário

Além da realização de entrevistas com os professores, foi realizada aplicação de um inquérito por questionário estruturado de auto-preenchimento (Anexo D), com perguntas de resposta fechada, dirigido aos pais e encarregados de educação do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas.

Foi pedido aos inquiridos que, com base numa escala, avaliassem a importância da formação cívica, família e escola e a influência das instituições e grupos na educação moral e cívica da criança. Posteriormente, foi-lhes ainda pedido que dissessem até que ponto concordam com um conjunto de afirmações no âmbito da educação moral e cívica da criança.

Os questionários foram validados e gravados em SPSS. Os resultados foram retirados através de tabulações para o total da amostra e por estabelecimento de ensino.

6 – Apresentação dos resultados

6.1 – Características pessoais

A primeira parte do questionário visou saber quais as características pessoais de cada um dos indivíduos, tais como idade, sexo, grau de escolaridade, profissão e estado civil.

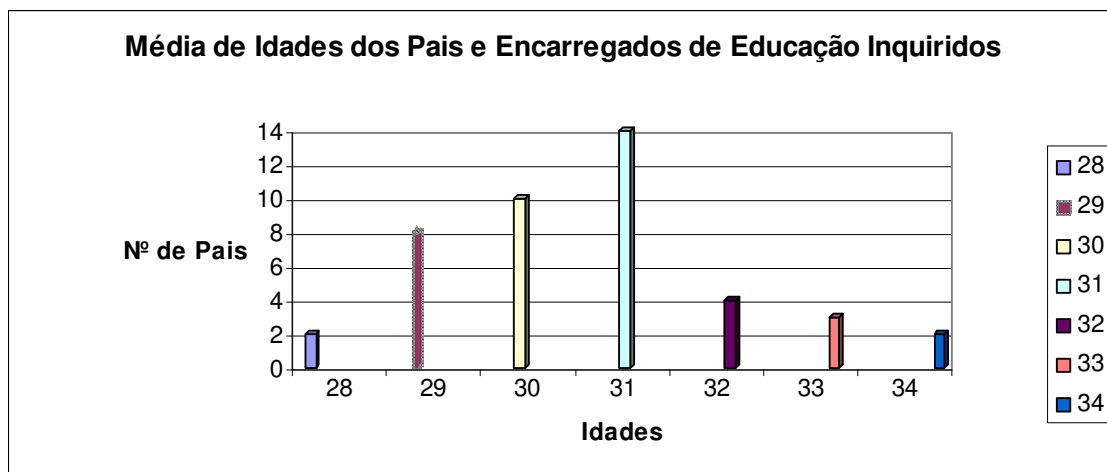
6.1.1 – Idade

Os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 34 anos, sendo as idades mais frequentes as de 29, 30 e 31 anos.

A média de idades é de 31 anos, conforme representação gráfica.

Idade dos pais e encarregados de educação inquiridos

[Gráfico 1]

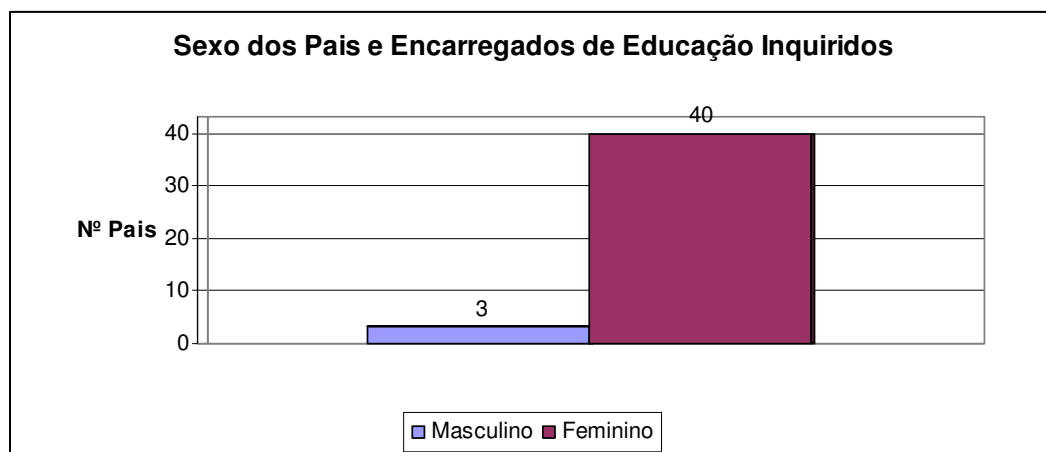


6.1.2 – Sexo

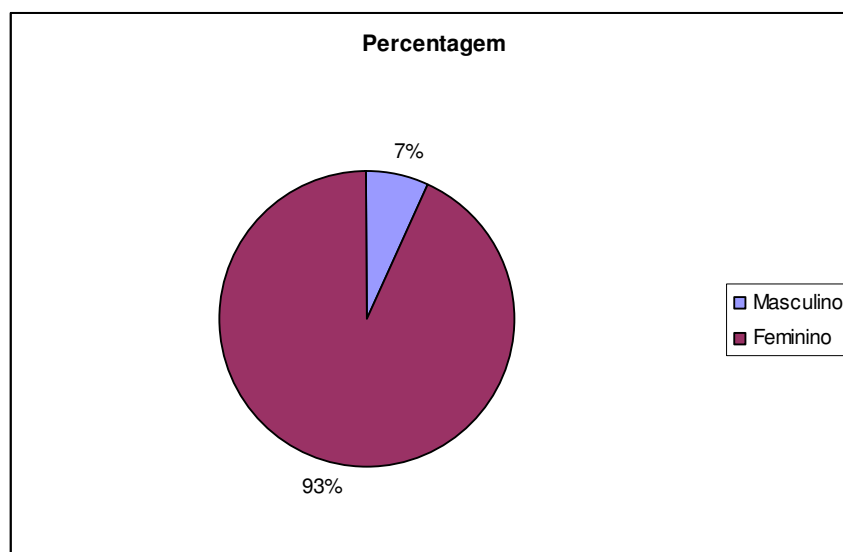
Dos 43 pais inquiridos, três são do sexo masculino, o que corresponde a 7% e quarenta são do sexo feminino, correspondendo a 93% das pessoas questionadas, como a seguir se expõe graficamente.

Sexo dos pais e encarregados de educação inquiridos

[Gráfico 2]



[Gráfico 3]



6.1.3 – Estado civil

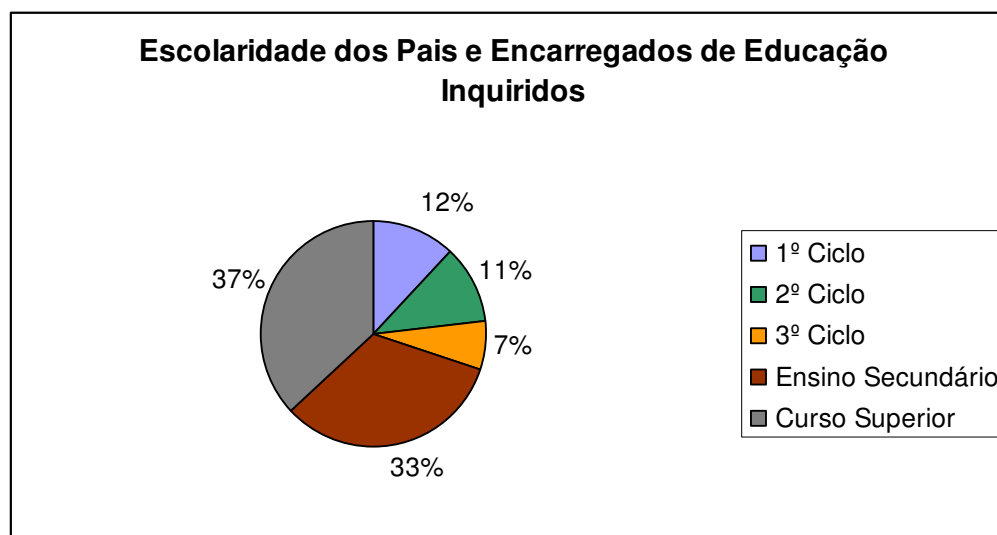
Todos os pais e encarregados de educação inquiridos são casados.

6.1.4 – Grau de escolaridade

Tal como se pode observar pelo gráfico, dos inquiridos 12% têm o 1º Ciclo, 11% têm o 2º Ciclo, 7% têm o 3º Ciclo, 33% têm o Ensino Secundário e 37% têm um Curso Superior.

Grau de escolaridade dos pais e encarregados de educação inquiridos

[Gráfico 4]

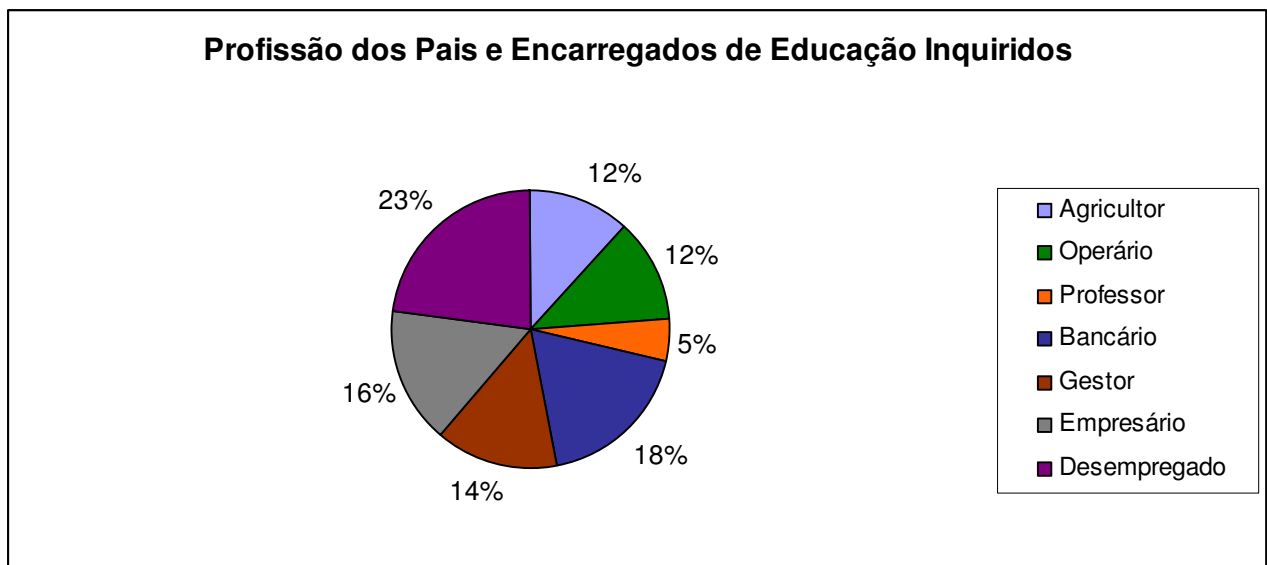


6.1.5 – Profissão

Tal como se pode constatar pelo gráfico, dos quarenta e três inquiridos, 12% são agricultores, 12% são operários, 5% são professores, 18% são bancários, 14% são gestores, 16% são empresários e 23% encontram-se desempregados.

Profissão dos pais e encarregados de educação inquiridos

[Gráfico 5]



6.2 – Apresentação dos resultados das entrevistas

Depois de efectuada a análise do conteúdo das entrevistas, conforme anexo A, procedeu-se à apresentação dos dados. Salienta-se que as categorias foram organizadas em função das respostas obtidas – categorização emergente.

No que concerne à importância e contributo da Formação Cívica para o desenvolvimento pessoal e social da criança, o docente da “Escola do Monte” diz que existe evidência de uma melhoria do comportamento dos alunos, comparativamente com o comportamento demonstrado no início do ano lectivo. O docente afirma que a educação dos pais nesse âmbito se reflecte muito no seu comportamento na escola e pretende que no final do ano lectivo estes comportamentos sejam melhorados com a formação dada.

“No princípio do ano vêm com uma postura diferente...tentamos dar mais para eles poderem, ao fim do ano, saírem de cá com uma postura diferente...” (“Escola do Monte”)

A docente da “Escola do Chalet” diz que existe um grande envolvimento dos alunos em actividades de Formação Cívica no âmbito da ajuda a outras populações. A docente afirma que os alunos colaboram e apreciam essas actividades, envolvendo-se entusiasticamente e envolvendo também os seus pais.

“Eles próprios doam brinquedos deles...Até os embrulhos, eles gostam de escolher o papel.” (“Escola do Chalet”)

Relativamente ao planeamento, desenvolvimento e avaliação da Formação Cívica junto aos alunos, o docente da “Escola do Monte” disse que prepara os temas fora da escola, sem outros apoios que não o meio que o rodeia, procurando identificar questões que considera pertinentes neste âmbito. Dadas as características específicas do meio, o docente desenvolve conteúdos adaptados a esta envolvente.

“Por exemplo, os ecopontos... eles não têm aqui nada disso”. (“Escola do Monte”)

A docente da “Escola do Chalet” afirmou que faz uma preparação prévia dos temas a abordar, por escrito, baseando-se principalmente em pistas ou temas fornecidos pelos manuais escolares.

“Nos nossos próprios manuais tínhamos temas, pistas que nos eram dados para trabalhar”. (“Escola do Chalet”)

A docente desta escola disse ainda que quanto ao desenvolvimento dos temas relacionados com a Formação Cívica, são criadas fichas ou são realizados pequenos trabalhos.

“...Tentamos criar fichas em conjunto, ou pequenos trabalhos...” (“Escola do Chalet”)

No que respeita a avaliação, os docentes referiram que procuram identificar o modo como a Formação Cívica é consolidada nos seus alunos:

- O docente da “Escola do Monte” procura verificar se os temas debatidos em momentos anteriores foram consolidados, questionando os alunos, em momentos posteriores, sobre essas temáticas.

“Normalmente faço-lhes perguntas sobre aquilo que eles deram em aulas anteriores... para saber se eles adquiriam esse conhecimento ou não.” (“Escola do Monte”)

- A docente da “Escola do Chalet” refere que a consolidação dos conhecimentos adquiridos é visível no desenvolvimento sócio-afectivo dos alunos, através do feedback dos pais ou através de trabalhos efectuados pelos alunos, em casa.

“Normalmente nós não avaliamos mensalmente mas no próprio desenvolvimento sócio-afectivo deles.” (“Escola do Chalet”)

Quanto à especificidade na abordagem da Formação Cívica, ambos os docentes referem a existência de especificidade nesta abordagem. Contrariamente ao que acontece com as áreas curriculares, esta área de formação não pode ser totalmente planeada na medida em que os alunos têm um carácter mais interventivo. Os docentes são assim confrontados com temas ou questões que não lhes foi possível preparar.

A docente da “Escola do Chalet” refere que os alunos desejam debater temas com os quais são confrontados fora da escola.

“Tenho uma turma que dedica muito tempo aos noticiários e jornais e então eles trazem temas e dúvidas que eles têm para serem falados na aula.” (“Escola do Chalet”)

O docente da “Escola do Monte” refere que os seus alunos o questionam sobre aspectos que estão a ser debatidos e aos quais, em alguns dos casos, não se sente habilitado a responder.

“Eles às vezes também nos perguntam coisas que nós nem sempre temos a resposta pronta para dar.” (“Escola do Monte”)

Este docente disse ainda que a Formação Cívica está relacionada com comportamentos, referindo que esta área é específica por abordar esta temática.

“... Formação Cívica, não só é saber como estar perante os outros ou como se comportar perante os outros, mas também saber e tentar perceber o comportamento dos que estão por fora.” (“Escola do Monte”)

Relativamente à presença da Formação Cívica no processo de aprendizagem das demais áreas curriculares, o docente da “Escola do Monte” refere que a Formação Cívica está presente no comportamento dos alunos na sala de aula. Os alunos procuram ter comportamentos correctos: estar sentados, não fazer barulho, entre outros. Esta incidência da Formação Cívica sobre os comportamentos possibilita uma maior concentração, influenciando a aprendizagem de todas as áreas curriculares.

“Se não houver uma formação eles (alunos) estão sempre desatentos... logo aí incide na Matemática, na Língua Portuguesa e no Estudo do Meio também”. (“Escola do Monte”)

A docente da “Escola do Chalet” refere que a Formação Cívica pode estar presente em todas as áreas curriculares e que os manuais escolares já reflectem sobre esta área (especificamente o manual de Língua Portuguesa) apresentando textos ou poemas no início de cada área temática.

“...Os textos... com multidisciplinaridade das várias áreas”. (“Escola do Chalet”)

No tocante à abordagem dos valores, a docente da “Escola do Chalet” afirma ter realizado debates e explorado temas previamente planificados durante a aula e dinamizado diversas actividades de entreajuda fora da escola.

O docente da “Escola do Monte” diz ter levado a efeito uma visita a um lar de idosos.

No que concerne ao papel e influência da família na educação moral e cívica dos educandos, o docente da “Escola do Monte” reforça o papel da família afirmando que estes devem ser os principais responsáveis pela Formação Cívica dos educandos.

“Eu acho que o papel principal... é o dos pais, da família.” (“Escola do Monte”)

Contudo, o mencionado docente diz que os pais dos alunos intervêm pouco neste processo.

“... [Família] Devia de dar mais apoio aos educandos e não dá.” (“Escola do Monte”)

A docente da “Escola do Chalet” diz existir uma cultura de colaboração das famílias com as actividades desenvolvidas dentro e fora da escola. Os pais e família

colaboram e participam activamente nos projectos dos educandos sempre que lhes é pedido.

“...Temos sorte com os alunos que temos... porque são famílias que gostam de participar e sempre que a escola pede algum apoio, as famílias colaboram com vontade.” (“Escola do Chalet”)

Relativamente ao incentivo à participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo, a docente da “Escola do Chalet” refere que os pais e encarregados de educação, embora participem, confiam e delegam estas actividades na escola. Segundo esta, estes consideram que o papel de planificação e desenvolvimento de qualquer actividade compete exclusivamente à escola, não se envolvendo no processo.

“...[pais] pensam que compete exclusivamente à escola elaborar uma planificação... e entregar isso mais nas mãos das pessoas que cá trabalham.” (“Escola do Chalet”)

“De vez em quando há uma pessoa que surge, que tem uma ideia para um determinado trabalho... mas normalmente não.” (“Escola do Chalet”)

O docente da “Escola do Monte” refere que costuma pedir a intervenção dos pais sempre que surge algum problema com um aluno. Contudo, alguns encarregados de educação não se dirigem à escola mesmo a pedido do docente.

“...Da parte dos pais não há uma recepção positiva para se deslocarem à escola.” (“Escola do Monte”)

Quanto ao contributo da Formação Cívica na cooperação entre professores e encarregados de educação, a docente da “Escola do Chalet” diz que é salutar o contributo dos pais nas actividades dos educandos pois possibilita uma maior proximidade entre o professor e os encarregados de educação. Mesmo quando os pais se demonstram reticentes em participar, os alunos exigem a colaboração destes nas suas actividades.

“Mesmo que os pais não gostem muito de participar ou que sejam acanhados, os filhos puxam pelos próprios pais...” (“Escola do Chalet”)

O docente da “Escola do Monte”, apesar de considerar que esta área de formação poderá dar um contributo para aumentar a comunicação entre os professores e os pais, considera que na prática isto não acontece.

6.3 – Apresentação dos resultados dos questionários

Depois de efectuada a análise de conteúdo dos questionários, conforme anexo D, procedeu-se à apresentação dos dados.

Analisando o total dos questionários, os inquiridos atribuem importância Máxima à Formação Cívica, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

A valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais é outro aspecto de importância Máxima para o total dos inquiridos.

Embora seja ainda um aspecto considerado de importância Máxima para a maioria dos inquiridos, a valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento moral e cívico da criança é o aspecto menos importante.

Na opinião dos pais e encarregados de educação é a Família a instituição que tem mais influência na educação moral e cívica da criança, seguida da Escola.

Os amigos, os meios de comunicação e os organismos juvenis são sentidos como tendo uma menor influência.

Em termos globais, os pais e encarregados de educação valorizam a participação e o envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos.

Na opinião dos inquiridos, o papel do professor deverá passar sobretudo por promover bons exemplos morais e cívicos, promover o desenvolvimento moral e cívico, promover os valores da comunidade e ensinar os princípios e valores morais largamente aceites pela sociedade.

A maior parte dos pais e encarregados de educação concorda que a escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico da criança, ajudando os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado:

7 – Análise e interpretação dos resultados

Através da análise das duas entrevistas é possível detectar duas perspectivas diferentes relativamente à área da Formação Cívica.

Estas duas perspectivas não são alheias às condicionantes inerentes às diferenças sociais e condições de ensino de uma escola oficial *versus* privada, bem como dos reflexos que estas condicionantes têm no desenvolvimento social ou pessoal que é necessário trabalhar com os alunos.

O espaço reservado para a Formação Cívica na escola privada tem uma regularidade semanal enquanto na escola pública tem uma regularidade quinzenal. Aparentemente, esta área assume uma maior importância na escola privada.

A diferença entre o enfoque dado à Formação Cívica, que na escola privada assenta principalmente na vertente social face ao enfoque no desenvolvimento pessoal da escola oficial, parece ter subjacente problemas de comportamento dos alunos na escola oficial ou a falta de recomendações por parte do Ministério dos temas e valores a abordar na área da Formação Cívica.

Enquanto que na escola oficial houve apenas uma visita a um lar, na escola privada são realizadas várias acções de ajuda a outras instituições, ao longo do ano lectivo. Este facto talvez esteja relacionado com a necessidade de na escola oficial se dedicar uma maior atenção ao desenvolvimento pessoal, mais concretamente ao comportamento ou poderá mesmo estar relacionado com a cultura da escola oficial.

Nota-se também um maior planeamento e organização desta área na escola privada:

- O planeamento é efectuado pelo docente, com base em temas que se encontram nos manuais escolares;
- Os alunos elaboram cartazes, preenchem fichas, fazem alguns trabalhos em casa, debatem temas e envolvem os pais nas actividades desenvolvidas pela escola;
- Os alunos são mais interventivos e os pais mais cooperantes;
- Os temas debatidos têm mais a ver com o civismo a partir de situações internas ou externas à escola.

Na escola oficial, o planeamento é efectuado pelo docente mas sem qualquer tipo de apoio:

- O docente procura temas que lhe parecem importantes para a Formação Cívica dos seus alunos sem o apoio de manuais ou da própria escola;
- No decurso do ano vão discutindo os temas e vão sendo questionados sobre os temas debatidos anteriormente;
- Os pais respondem pouco às solicitações da escola nesta área e há a necessidade de dar maior atenção ao comportamento dos alunos para que o aproveitamento nas restantes áreas curriculares obtenha melhores resultados;
- Os temas debatidos estão principalmente relacionados com o comportamento cívico dos próprios alunos.

O papel dos pais/família na Formação Cívica dos alunos é reconhecido e desejado pelos dois docentes entrevistados. No entanto, a resposta às solicitações é diferente nas duas escolas:

- Na escola oficial, os pais são pouco participativos e há alguma dificuldade em harmonizar os valores transmitidos na escola com os valores transmitidos pelos pais/família;
- Na escola privada, apesar de também se verificar algum confronto entre os valores familiares e os leccionados na escola, há uma maior cooperação entre os docentes e os encarregados de educação, que colaboram em actividades de ajuda a instituições.

As principais conclusões do estudo, com incidência nos docentes, são:

- Na escola privada, a Formação Cívica é trabalhada de forma mais sistematizada, com um maior enfoque no desenvolvimento social, provavelmente por não existirem tantos problemas de comportamento, e há um maior envolvimento por parte da família;
- Na escola oficial, o docente parece estar desapoiado pela própria escola; o tempo dedicado a esta área é menor; a Formação Cívica inicia-se no desenvolvimento pessoal antes de passar ao patamar mais social; a família é pouco participativa.

Através da análise efectuada aos questionários, é possível constatar que a temática da Formação Cívica é, de uma maneira geral, muito valorizada pelos pais e encarregados de educação inquiridos em ambas as escolas, embora se verifiquem algumas diferenças de posicionamento consoante a escola.

Comparativamente, são os pais da “Escola do Chalet” os que dão maior importância à Formação Cívica e à valorização e esforço da família na formação de valores pessoais e sociais.

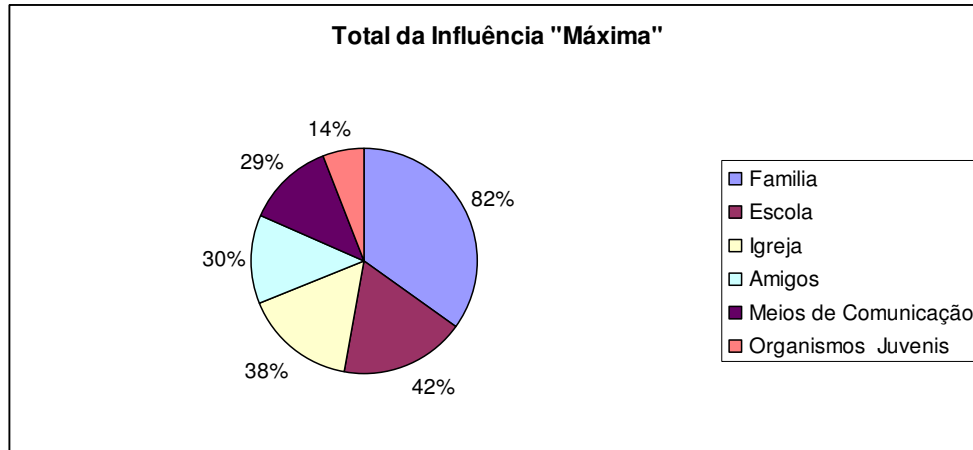
Os pais da “Escola do Monte” valorizam um pouco mais do que os pais da “Escola do Chalet”, o esforço da escola na promoção do desenvolvimento moral e cívico da criança.

Independentemente da Escola (“Chalet” ou “Monte”), na opinião dos pais e encarregados de educação a Família e a Escola são as instituições que têm mais influência na educação moral e cívica da criança:

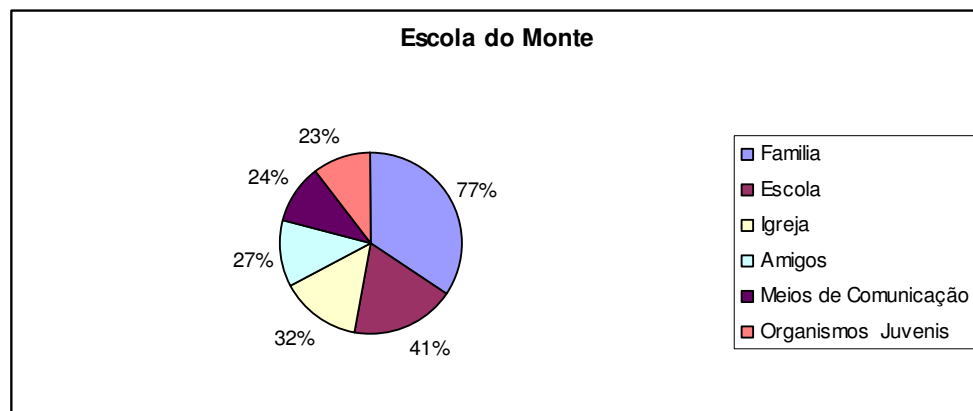
- uma análise por escola permite verificar que os pais da “Escola do Chalet” atribuem maior importância a todas as instituições e grupos na educação moral e cívica da criança, com excepção dos organismos juvenis cuja influência parece ser mais sentida pelos pais da Escola do Monte, conforme se representa graficamente.

Influência máxima exercida sobre os educandos na opinião dos pais e encarregados de educação

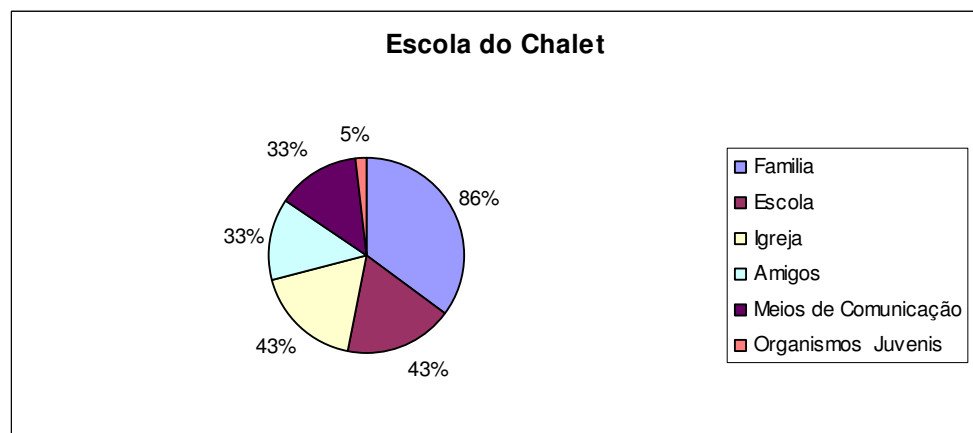
[Gráfico 6]



[Gráfico 7]



[Gráfico 8]



A participação e o envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos são valorizadas pelos pais, principalmente pelos da “Escola do Monte”.

Em geral, os pais e encarregados de educação consideram que o professor deverá promover o desenvolvimento moral e cívico das crianças e os valores da comunidade, bem como ensinar os princípios e valores morais largamente aceites pela sociedade:

- embora os encarregados de educação da “Escola do Chalet” pareçam delegar mais no professor o dever de transmitir e promover bons comportamentos morais e cívicos, os mesmos parecem ser mais cépticos no que respeita à promoção dos valores morais junto das crianças, quer sejam os seus próprios (dos professores), quer sejam os da comunidade ou da sociedade. Este maior cepticismo dos pais da “Escola do Chalet” também se verifica em relação à capacidade dos professores serem um bom exemplo para os seus alunos.

Na opinião da maioria dos inquiridos, especialmente entre os da “Escola do Chalet”, o professor não deverá promover os seus próprios valores morais junto das crianças.

A maior parte dos pais e encarregados de educação considera que os professores são bons exemplos para os seus alunos, em especial os da “Escola do Monte” já que os da “Escola do Chalet” são mais cépticos, conforme se verifica pelo seguinte quadro.

Papel do professor na formação cívica do aluno de acordo com os pais e encarregados de educação

[Quadro 2]

	TOTALMENTE DE ACORDO + CONCORDO		
	TOTAL	ESCOLA MONTE	ESCOLA CHALET
Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento moral e cívico dos alunos	93%	87%	100%
Os professores devem promover bons exemplos morais e cívicos para os alunos	96%	81%	100%
Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores morais largamente aceites pela sociedade	84%	96%	71%
Os professores devem promover, na sala de aula, os seus próprios valores morais	35%	55%	15%
Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade	87%	91%	85%
Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos	67%	81%	53%

Embora os pais da “Escola do Chalet” sejam um pouco mais cépticos em relação às capacidades da escola actual comparativamente aos pais da “Escola do Monte”, o modelo de escola actual é valorizado junto da generalidade dos pais e encarregados de educação pelo efeito positivo no comportamento moral e cívico da criança, ajudando os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado, conforme se ilustra através do quadro número 3.

Papel da escola na formação cívica do aluno de acordo com os pais e encarregados de educação

[Quadro 3]

	TOTALMENTE DE ACORDO + CONCORDO		
	TOTAL	ESCOLA MONTE	ESCOLA CHALET
A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico da criança	65%	78%	53%
A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre os que está certo e errado	68%	77%	57%
A escola actual não está a fazer muito em relação à educação moral e cívica da criança	30%	23%	38%

Considerações Finais

No âmbito das comunidades escolares estudadas, as principais figuras intervenientes na Formação Cívica das crianças – docentes, pais e encarregados de educação –, valorizam a temática da Formação Cívica na formação da criança.

Pela análise feita às entrevistas realizadas aos docentes, verifica-se que existe alguma disparidade na forma de abordagem da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, facto este que vai ao encontro da opinião expressa no ponto quatro, de que a transversalidade sem monitorização, sem que a cidadania seja explícita e tematicamente confiada a formadores que particularmente a estimem e acompanhem de modo interdisciplinar, ficaria comprometida. Tal como se referiu no ponto quatro, é importante que se clarifique o quadro da educação para a cidadania mediante a elaboração de parâmetros de ensino/aprendizagem, de forma a articular a cidadania com os saberes de referência a serem definidos para as disciplinas. Constatou-se, ainda, que se torna necessário delinear estratégias de formação inicial, contínua e especializada de docentes habilitados a corresponder às necessidades do sistema em educação para a cidadania.

Pelo estudo feito nestas escolas, pode-se observar ainda, duas perspectivas diferentes relativamente à área de Formação Cívica. Estas perspectivas não são alheias às condicionantes relativas às diferenças sociais e condições de ensino de uma escola oficial versus privada, bem como nos reflexos que estas condicionantes têm no desenvolvimento social e pessoal que é necessário trabalhar com os alunos. Como se frisou anteriormente no ponto quatro, é importante que se elaborem e difundam materiais didáticos inovadores que apresentem uma oferta diversificada, mas coerente, das matérias de cidadania, nomeadamente, livros e publicações, bem como, portais na internet com capacidade interactiva, visando apresentar o acervo sobre matérias de cidadania democrática.

No que concerne à questão “Qual o papel do professor na formação cívica do aluno?”, nota-se que em geral os pais e encarregados de educação, através dos inquéritos por questionário, consideram que o professor deverá promover o desenvolvimento cívico do discente. Desta forma, comprova-se que é solicitado à escola

que não se limite a transmitir conhecimentos, mas que forme pessoas capazes de viver e conviver em sociedade, facto este que confirma o que anteriormente foi referido no ponto quatro.

No que toca à questão “Que função têm as famílias na educação para a cidadania dos seus educandos?”, verifica-se que a participação e o envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos, são valorizadas pelos pais, principalmente pelos da Escola do Monte. Esta avaliação entra em contradição com a percepção do docente entrevistado nesta escola, pois embora os encarregados de educação avaliem positivamente a participação, o docente da escola considera que eles participam pouco nas acções. Constata-se, assim, que há necessidade de analisar como empenhar a comunidade nestes fins, planificando os campos de acção conjunta (escola/família) tal como se tinha referido previamente no ponto quatro. Conclui-se, ainda, que isto vem dar sustentabilidade à ideia anteriormente expressa no ponto quatro de que a educação para a cidadania resulta da necessidade sentida por todos os agentes da comunidade educativa – escola, professores, ministério.

A instituição familiar é a que mais contribui para a educação moral e cívica da criança, tanto na opinião de pais como de docentes. Contudo, no âmbito do planeamento e desenvolvimento desta área disciplinar não curricular, na escola, os docentes sentem que os pais participam pouco no processo enquanto que os pais consideram que esta é uma responsabilidade da escola.

Quanto aos valores transmitidos, os pais dos alunos da escola oficial delegam a formação cívica dos seus educandos na escola, o que corrobora as declarações do docente entrevistado nesta escola que salienta a cooperação quase inexistente entre escola-família, na formação cívica da criança. Os pais dos alunos da escola privada, apesar de cooperarem nas actividades desenvolvidas pela escola, são mais cépticos à transmissão de valores por parte dos professores.

O mundo atravessa um período de transição e de mudanças complexas e profundas que afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais.

O tema da mudança é endémico na sociedade actual. No contexto actual, a mudança surge como uma realidade central que é imposta e exige de todos a capacidade de aprender a lidar com ela. Atitudes tais como a compreensão, a colaboração e a

procura de valores, que permitam dar-lhe um sentido e orientação, tornam-se, portanto, imprescindíveis.

O projecto de GFC surge num contexto histórico de mudanças sociais e culturais profundas, no que se tem vindo a denominar de sociedade do conhecimento e da globalização, em que o conceito de formação ao longo da vida se tem constituído num paradigma central para a educação e o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Este conceito veio questionar profundamente a escola e a sua forma de organizar e transmitir a cultura/conhecimento às novas gerações. Qual o papel da escola na sociedade actual e quais as mudanças requeridas para dar resposta à formação cívica das crianças?

A revisão do currículo consagra uma boa dose de atenção à cidadania. A cidadania na educação é trave mestra de todo o processo educativo. No entanto, as grandes expectativas em torno da cidadania ultrapassam a revisão curricular e enraízam-se em razões de fundo para as quais terão de surgir respostas na escola, como educadora formal, e na sociedade.

O papel dos educadores/professores é, hoje, mais complexo e mais difícil do que no passado. O educador/professor deverá responder aos anseios dos pais no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares (OCDE, 1987).

Face aos desafios que hoje se colocam aos educadores/professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contemple: uma vertente científica, de actualização ao nível dos conteúdos disciplinares educativos; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspectos relacionais da interacção educativa; e uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo educador/professor.

Assim, o educador/professor do ensino básico deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projecto de formação que contemple:

- uma dimensão profissional, social e ética da actividade docente;
- uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
- uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais;
- uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

A escola está diferente, não vive isolada inserindo-se num contexto específico e articulando-se com os parceiros educativos (pais). Constitui um subsistema do sistema educativo e é parte integrante do macro sistema sociedade. A escola estimula saberes, desenvolve competências, promove atitudes, em suma, educa, forma cidadãos e prepara para a vida. Ser cidadão é ter a capacidade real para agir, estar e ser pessoa – supõe uma interacção consciente entre saberes, competências, atitudes e valores. A consciência leva tempo a formar e desenvolver e vai-se aperfeiçoando ao longo da vida.

A Educação para a Cidadania implica a adesão a valores (prática de vivência real e social); a tomada de consciência de si e do mundo; exercício quotidiano de direitos e deveres; consolidação de atitudes de respeito, de tolerância, de solidariedade e de responsabilidade. Quem, onde e como se educa para a cidadania? Os adultos (pais e professores) são o primeiro modelo para a criança. Só agindo de acordo com valores, opções, comportamentos (sustentados em valores de referência), com construção consciente e sustentada por projectos de vida (ideias claras direccionadas) é que essa influência será positiva e oportuna.

A autonomia individual educa-se na família e na escola, o gosto pelo país e a identidade nacional aprendem-se na família e na escola, a capacidade de enfrentar os problemas e para os resolver também se aprende na família e na escola. A cooperação entre estas instituições e os seus actores é, pois, decisiva. Assim, atinge-se a maturidade cívica através desse processo ao longo da vida. Formar cidadãos é uma tarefa que cabe a

todos, cabendo nomeadamente à família desempenhar um importante papel, enquanto membro do colectivo social, que se constrói com a intervenção de todos e se concretiza no desenvolvimento de atitudes e de comportamentos socialmente ajustados.

À escola solicita-se que estimule a autonomia e a capacidade da livre iniciativa, porque ela faz desabrochar e fortalecer as identidades pessoais, criando as condições adequadas para que cada cidadão, como ser único e irrepetível, seja, na sua comunidade, actor e autor de um futuro melhor.

Bibliografia

- Abrantes, Paulo (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações: Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, Almerindo J. (1991). Importância e significado da socialização escolar numa amostra de professores dos ensinos preparatório e secundário. In Rui Grágio (coord.) *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (pp. 191-206) Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação..
- Afonso, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2),.103-137.
- Allen, Garth (1997). *Education at risk*. London: Cassell.
- Alves, Natália (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. Villaverde Cabral & J. M. Pais (coords.). *Jovens portuguesas de hoje*. (pp. 53-134) Oeiras: Celta Editora..
- Antunes, Fátima (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, Michael (1998). A restauração conservadora: moralidade, genética e política educativa. *Revista de Educação*. VII (2),. 3-13.

- Apple, Michael (1999). *Power, meaning and identity. Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Audigier, François (1996). Education for citizenship. In César Bîrzea (coord.). *Education for democratic citizenship. Consultation meeting (general report)*. (pp. 45-50 (Apêndice 1). Estrasburgo: CDCC, Conselho da Europa.
- Audigier, François (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Conselho da Europa (DECS/EDU/CIT).
- Audigier, François & Lagelée, Guy (1992). *Education civique: enseigner la société, transmettre des valeurs*. (relatório do 57º Seminário Europeu de Professores realizado em Donaueschingen, Alemanha, em 12-16/10/1992). Estrasburgo : Conselho da Europa. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.
- Barbalet , J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Estampa.
- Barcena, F.; Gil, F.& Joyer, G. (1999). *A escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bardin, , L. (2004) *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Lisboa, Edições 70.
- Beane, James A. (1990). *Affect in the curriculum. Toward democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers College Press.
- Beltrão, Luísa & Nascimento, Helena (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Best, Ron (1998). The development of affective education in England. In P. Lang ; Y. Katz & I. Menezes (eds.) *Affective Education. A comparative view.* (pp. 72-84). London: Cassell.
- Bettencourt, Ana & Marques, Ramiro (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta.* Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Beyer, Landon; Liston & Daniel (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform.* New York: Teachers College Press.
- Birzea, César (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie.* Estrasburgo : Conselho da Europa (DGIV/EDU/).
- Braga da Cruz, Manuel (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica.* Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Campos, Bártolo Paiva (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social.* Porto: Afrontamento.
- Campos, Bártolo Paiva & Menezes, Isabel (1998). Affective education in Portugal. In P. Lang; Y. Katz; I. Menezes (eds.). *Affective education. A comparative view.* (pp. 107-115) London: Cassell.
- Canário; Rui (1992). Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela; M. E. Falcão (eds.) *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia.* (pp. 195-220) Lisboa: AFIRSE..
- Carita, Ana (1994). Formação Pessoal e Social. *Noesis*, 30, 67-70.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Chazan, Barry (1985). *Contemporary approaches to moral education. Analyzing alternative theories.* New York: Teachers College Press.

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Correia, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7-30.
- Cruz, Manuel (1998). *Democracia e cidadania: o papel dos valores. Valores e Educação numa sociedade de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, Pedro d'Orey da (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dewey, John (1990a). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, John (1990b). *The school and society; and, The child and the curriculum*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1997). My pedagogic creed. In D. Flinders; S. Thornton (eds.). *The curriculum studies reader*. (pp. 17-23). New York/London: Routledge.
- Downey, Meriel & KELLY, A. V. (1978). *Moral education. Theory and practice*. London: Harper & Row.
- Edelstein, Wolfgang (1985). Moral education: a sceptical note. In M. W. Berkowitz; Fritz Oser (eds.). *Moral education: theory and application*. (pp.387-401 New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Escaméz S, Juan (1987). Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral. In J. A. Jordán; F. F. Santolaria (eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. (pp. 207-240) Barcelona: PPU
- Fafe, José Fernandes (1990). *Nação: fim ou metamorfose*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Fernandes, Rogério (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico (1974-1976). *Educação, Sociedade & Culturas*, 11,9-27.

- Fogelman, Ken (1995). *L'éducation à la citoyenneté. (relatório do Seminário Europeu de Professores realizado em Uppsala, Suécia, em 30/10 – 4/11/1994)*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.
- Formosinho, João (1991). Concepções de escola na reforma educativa. In SPCE (org.). *Actas do I Congresso – Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (pp. 31- 51). Porto: SPCE/Edições Afrontamento, pp. 31-51.
- Formosinho, João; Afonso, Almerindo & Sarmiento, Manuel (1987). O ensino confessional da religião pelo Estado. *Correio Pedagógico*, 12, 3-4 e 7 (1º suplemento).
- Fowler, James W. (1992). Character, conscience and the education of the public. In Clark Power; Daniel K. Lapsley (eds.). *The challenge of pluralism, education, politics and values*. (pp. 225-250) Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Frade, Alice et al. (1992). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Garcia-Ros, R.; Colado, A. & Pérez - Delgado, E. (1991). In E. Pérez-Delgado; R. García-Ros (comps.). *La psicología del desarrollo moral*. (pp.95-120). Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas?. In José Augusto Pacheco; Maria Palmira Alves; Maria Assunção Flores (orgs.). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. (pp. 23-50) Braga: Universidade do Minho.

- Ginzburg, Carlo. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gomes, Rui (1998). Racionalidades e tecnologias de governo da educação: planeamento das políticas educativas em Portugal (1974-1991). In A. Estrela; J. Ferreira (eds.). *A decisão em educação*. (pp. 182-200) Lisboa: AFIRSE.
- Gomes, Rui (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- Goodson, Ivor (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Grácio, Rui (1995). *Obra Completa (Vol. II – Do Ensino)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, Sérgio (1998). *Uma educação para a reflexividade*. Colóquio/Educação e Sociedade, 3 (Nova Série), pp. 208-214.
- Hargreaves, Andy et al. (1988). *Personal and Social Education. Choices and challenges*. Oxford: Basil Blackwell.
- Haydon Graham (1997). *Teaching about values: a new approach*. London: Cassell.
- Henriques, Mendo (1997). O Estado e a Escola na Formação Cívica. *Brotéria*, 144, 7-20.
- Hersh, Richard; Reimer, Joseph & Paolitto, Diana (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kolberg*. Madrid: Narcea.
- Himes, Michael (1992). Catholicism as integral humanism: Christian participation in pluralistic moral education. In Clark Power; Daniel K. Lapsley (eds.). *The challenge of pluralism. Education, politics and values*. (pp. 117-139.) Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

- Ibañez-Martin, José (1990). Formação cívica e sistema democrático. *Inovação*, 3 (1-2), 29-38.
- Jarez, X. (1999). *Educación para la Paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Josso, Marie-Christine. (1991). *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l'Age d'Homme.
- Kenway, J. (1997). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. In S. J. Ball (comp.) *Foucault y la educación – disciplinas y saber*. (pp. 169-207) Madrid: Morata.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *The Philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, Lawrence (1987a). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. In J. A. Jordán; F. F. Santolaria (eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. (pp. 85-114) Barcelona: PPU.
- Kohlberg, Lawrence (1987b). Entrevista concedida ao Diário de Notícias de 26/07/1987, suplemento de Cultura, pp. VI-VII.
- Kohlberg, Lawrence (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, Lawrence; Power, F. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lang, Peter (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In P. Lang; Y. Katz; I. Menezes (eds.). *Affective Education. A comparative view*. (pp. 3-16) London: Cassell.

- Legrand, Louis (1991). *Enseigner la morale aujourd' hui?*.aris : PUF.
- Leming, James S. (1997). Whiter goes character education? Objectives, pedagogy and research in education programs. *Journal of Education*, 179 (2), 11-34.
- Lickona, Thomas (1991). *Education for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona,, Thomas (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Lima, Licínio (1988, Junho). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Licínio (1994). Reformar, recentralizar, controlar ou a eterna questão da autonomia negada. (entrevista ao jornal A Página de Educação, pp. 6-7).
- Lima, Maria de Jesus (1992). Que inovação na reforma curricular do ensino básico?. In A. Estrela; M. E. Falcão (eds.). *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. (pp. 39-64) Lisboa: AFIRSE.
- Lopes de Carvalho, Maria do Rosário Gambôa (1993). *John Dewey. A educação como experiência democrática*. Braga: Univ. do Minho (Dissertação de mestrado policop.).
- Lourenço, Orlando M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lucini, Fernando G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Asa.

- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Morin, Edgar (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morrisson, Keith (1994). *Implementing cross-curricular themes*. London: David Fulton Publishers.
- Morrow, R. & Torres, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento.
- Oser, Fritz (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 917-942.) New York: Macmillan Publishing Company.
- Oser, Fritz K. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: the case of education. *Journal of Moral Education*, 25 (3), 253-275.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (1997). Um olhar sobre a reforma curricular. *Rumos*, Ano 3 (15).
- Paixão, Maria de Lurdes (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa Editora.
- Parisot, , Françoise (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Pérez Gomez, A. (1997). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gómez. (coord.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (, pp. 115-136) Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Pintassilgo, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Pinto, F. Cabral (1995). A reforma curricular do ensino básico. Conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4,. 7-48.
- Pires, Eurico Lemos (1994). *Escolas Básicas Integradas como centros locais de educação básico*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pires, Eurico Lemos (1998). Dimensões da construção social da educação escolar. In E. Lemos Pires; A. Sousa Fernandes; J. Formosinho (coord.) *A construção social da educação escolar*. (pp. 103-131.) Porto: Asa.
- Pombo, Olga (1993). Reorganização Curricular e Área-Escola: limites e virtualidades de uma reforma. *Educação e Matemática*, 25, 3-8.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Praia, Maria (1999). *Educação para a cidadania – teoria e práticas*. Porto: Asa.
- Queirós, Ribeiro (1987). A disciplina de religião e moral no ensino superior é pretexto para uma polémica. *Correio Pedagógico*, 12, pp. 5-6 (1º suplemento).
- Ranaweera, A. (1990). *Relevance, balance and integration of the content of general education: achievements, trends and issues. A synthesis*. Hamburgo: Unesco Institute of Education.

- Raths, Louis E.; Harmin, Cerril & Simon, Sydney (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Como emplear los valores en el salón de clases*. Cidade do México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Ravazzolo, Teresa (1995). Human Rights and citizenship. In A. Osler; H-F. Rathenow; H. Starkey (eds.) *Teaching for citizenship in Europe*. (pp. 15-22.) London: Trentham Books.
- Reboul, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Roldão, Maria do Céu (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, Maria do Céu (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques; Maria do Céu Roldão (orgs.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* .(pp. 11-21) Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999 b). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Ryan, Kevin (1991). *O professor e a educação moral: em busca de uma nova síntese*. Seminário – A Formação Pessoal e Social em debate (documento policopiado).
- Santos, Boaventura de Sousa (1996). Para uma pedagogia do conflito. In Luiz Heron Silva; José Clóvis de Azevedo; Edmilson Santos dos Santos (orgs.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*.(pp.15-33) Porto Alegre: Editora Sulina..
- Santos, Maria Emília (1981). Inovação educacional. In Manuela Silva; Maria Isabel Tamen (coords.). *Sistema de ensino em Portugal*. (pp. 385-412). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Maria Emília (1985). *Os aprendizes de Pigmeleão*. Lisboa: Instituto de Estudos do Desenvolvimento.

- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In Rita Amélia Vilela (et. al.) (orgs.). *Itinerários de pesquisa : perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sérgio António (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Serrão, Margarida; Baleeiro, Maria Clarice (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. Salvador da Bahia: Fundação Odebrecht.
- Skilbeck, Malcom (1992). *A reforma dos programas escolares*. Porto: Asa.
- Snook, I. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sockett, Hugh (1992). The moral aspects of the curriculum. In Philip W. Jackson (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. (, pp. 543-569) New York: Macmillan Publishing Company.
- Starkey, Hugh (1996). Human Rights as basic values in teacher education. In M. O. Valente et al. (eds.). *Teacher training and values education*. (, pp. 185-195). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Stobard, Maitland (1995). The challenge of education for a democratic and tolerant Europe (comunicação apresentada no seminário “Planning a future for civic, social and political education in Ireland” realizado em Dublin em 8-9/05/1995). Conselho da Europa. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan & Correia, J. Alberto (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29., 11-53.

- Stoer, Stephen & Afonso, Almerindo (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 307-331.
- Strike, Kenneth. (1996). The moral responsibilities of educators. In John Sikula (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 869-892) New York: Macmillan Publishing Company.
- Sultana, Ronald G. (1992). Personal and Social Education: curriculum innovation and school bureaucracies in Malta. *British Journal of Guidance and Counselling*, 20 (2), 164-185.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1994). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3125-142.
- Tavares, José (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques; Maria do Céu Roldão (orgs.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. (pp. 83-97.) Porto: Porto Editora.
- Taylor, Monica (1994). *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. Dundee: CIDREE/UNESCO.
- Teodoro, António (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand.
- Thornton, Stephen (1995). Cultural rights, multiculturalism and cultural relativism. In A. Osler; H-F. Rathenow; H. Starkey (eds.). *Teaching for citizenship in Europe*. (pp. 23-24) London: Trentham Books.
- Torres, Jurjo (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Tuvilla Rayo, José (1998). *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Valente, Maria Odete (1989). A Educação para os Valores. In *O Ensino Básico em Portugal*. (pp. 133-172) Porto: Asa.
- Villaverde Cabral, M.; Pais, J. M. (coords.) (1998). *Jovens portuguesas de hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- White, Charles S. (1997). The moral dimension of civic education in the elementary school: habit or reason? *Journal of Education*, 179 (2), 35-45.
- Xypas, Constantin (dir.) (1996). *Éducation et Valeurs*. Approches plurielles. Paris : Anthropos.
- Young, Michael (1998). *The curriculum of the future. From the "New Sociology of Education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Yus Ramos, Rafael (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

Legislação referenciada

Concordata de 7 de Maio de 1940 (regulamenta as relações entre o Estado Português e a Igreja Católica).

Lei n.º 37/81 de 3 de Outubro (regulamenta a atribuição da nacionalidade portuguesa).

Decreto – Lei 323/83 de 5 de Julho (actualiza o quadro legal do ensino da disciplina de Religião e Moral Católicas nos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário).

Despacho 121/ME/85 de 19 de Junho (regulamenta o ensino da disciplina de Religião e Moral Católicas nos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário).

Portaria 333/86 de 2 de Julho (regulamenta o ensino da disciplina de Religião e Moral Católicas nos estabelecimentos oficiais do ensino primário).

Lei 4/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria 831/87 de 16 de Outubro (regulamenta o ensino da Religião Católica nas Escolas Superiores de Educação e nos Centros Integrados de Formação de Professores).

Decreto – Lei 286/89 de 29 de Agosto (cria novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário no quadro da reforma educativa).

Decreto – Lei 407/89 de 16 de Novembro (cria um quadro e uma carreira de professores da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica).

Despacho Normativo 104/89 de 16 de Novembro (regulamenta o ensino de confissões religiosas não-católicas nas escolas públicas).

Lei Constitucional n.º 1/92 de 1992 (Altera a redacção da Constituição da República Portuguesa).

Decreto – Lei 6/2001 de 18 de Janeiro (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).

Anexos

Anexo A

Guião das entrevistas

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALCINA MARTINS
MESTRANDO: PEDRO DANIEL GONÇALVES LIMA NUNES PEREIRA

Guião de entrevista

Público-alvo: Professores do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

ETAPAS DA ENTREVISTA	DIMENSÕES FOCALIZADAS PELAS ENTREVISTAS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA O DIÁLOGO
I MOMENTO	Contacto inicial e discussão dos princípios deontológicos da investigação.	<p>Apresentar os objectivos gerais da investigação e seu desdobramento por meio das entrevistas, visando dar referências ao entrevistado sobre o sentido da sua participação.</p> <p>Discutir os princípios deontológicos que constituem a base da investigação e que trazem implicações na participação do/a entrevistado/a.</p>	<p>Apresentação dos objectivos gerais da investigação das entrevistas e das etapas do trabalho.</p> <p>Discussão dos princípios deontológicos: anonimato dos participantes e das escolas pesquisadas.</p>
II MOMENTO	Identificação	Recolher dados de identificação do participante e caracterização geral de sua actuação docente.	<p>Tópicos a serem registados:</p> <p>Nome.</p> <p>Data de nascimento.</p> <p>Formação académica.</p> <p>Anos de serviço como docente.</p> <p>Situação profissional.</p> <p>Tempo de trabalho na escola onde lecciona actualmente.</p> <p>Outras funções que exerce na escola.</p>

<p>III MOMENTO</p>	<p>Diálogo sobre a problemática central da investigação.</p>	<p>Possibilitar a narrativa do participante sobre sua prática docente, nomeadamente destacando-se o enfoque na Formação Cívica.</p>	<p>1) Importância da Formação Cívica para o desenvolvimento pessoal e social da criança:</p> <p>Durante este ano lectivo, qual foi o espaço reservado à Formação Cívica em suas actividades docentes? Destaque a importância que atribui a esta área curricular não disciplinar e o contributo para o desenvolvimento pessoal e social da criança.</p> <p>2) O processo didáctico e a implementação da Formação Cívica no quotidiano da acção docente:</p> <p>Como desenvolve a planificação de sua actuação docente junto aos alunos, nomeadamente o processo didáctico nas diferentes áreas curriculares? Observa especificidade na abordagem da área de Formação Cívica?</p> <p>Como planeia, desenvolve e avalia a prática da Formação Cívica junto aos alunos?</p> <p>Observa a presença da Formação Cívica no processo de ensino-aprendizagem das demais áreas curriculares? Como aborda os valores em sua prática docente?</p>
--------------------	--	---	---

			<p>3) Relação escola-família na Formação Cívica dos educandos:</p> <p>Em sua opinião, qual o papel e influência da família na educação moral e cívica dos educandos?</p> <p>Incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo? (planificação e desenvolvimento de actividades escolares, acções de orientação e acompanhamento dos educandos) De que forma?</p> <p>Observa contributo da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos?</p>
--	--	--	---

Anexo B

Entrevista com a docente da “Escola do Chalet”

Transcrição da Entrevista
“Escola do Chalet” – Docente 1

Entrevista realizada na Escola do Chalet com a professora que lecciona o primeiro ano de escolaridade, professora essa com 29 anos, licenciada em ensino, com 8 anos de serviço, já com vínculo à escola. Já foi professora de iniciação à informática e presentemente dá iniciação ao Inglês.

E – Gostaria de lhe colocar uma questão que se prende com a importância da Formação Cívica para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Durante este ano lectivo, qual foi o espaço reservado à Formação Cívica em suas actividades docentes?

R – Este ano temos recebido cada vez mais informações a partir do Ministério. No início andávamos um bocadinho... Cada um fazia a Formação Cívica... Tentávamos arranjar temas que dessem para ser trabalhados, que dessem para todos os anos, desde o pré-escolar até ao quarto ano. Agora temos estado a receber mais directrizes do Ministério. Este ano, pelo menos no primeiro ano, temos tentado reservar um espaço semanal. Há situações pontuais que são situações em que diariamente se pode aplicar a área da Formação Cívica. Mas este ano temos reservado pelo menos uma hora semanal dedicada exclusivamente à Formação Cívica, já com temas específicos, com fichas, com trabalhos para eles guardarem no dossier ou para ficarem expostos aqui na escola. Tem sido um trabalho mais coerente e mais específico, tanto a nível de horário como de fichas e pelas próprias matérias. No início, quando se começou a falar em Formação Cívica não havia temas específicos, pelo menos que nos chegassem aqui à escola não, por parte do Ministério nunca... Eram os próprios professores que pesquisavam os temas e livros sobre o assunto. Este ano, os próprios livros já trazem determinados temas para serem tratados.

E – Em sua opinião que importância é que atribui a esta área curricular não disciplinar e que contributo é que ela tem para o desenvolvimento pessoal e social da criança?

R – Nós aqui na escola sempre foi prática do Colégio e da própria direcção, estimular e incentivar, tanto pais como crianças, nessa área. No Natal organizamos sempre uma colecta de bens alimentares, roupas, dinheiro, brinquedos, que depois são distribuídos

aqui pelas paróquias da zona com mais necessidades. Os pais são extremamente colaboradores. Mas durante todo o ano isso é feito. Nesta altura do Natal há uma deslocação específica: são as crianças que vão directamente às igrejas fazer essas entregas. Mas todo o ano isso aqui se passa e todo o ano as pessoas contribuem e, claro, eles gostam, sentem-se... Eles próprios doam brinquedos deles que já não usam, ou trazem dinheiro e vamos comprar com eles... Eles gostam de escolher para dar. Gostam de participar nesses pequenos... Até os embrulhos, eles gostam de escolher o papel, os laços que se põem. Aqui no Colégio sempre foi prática corrente esse aspecto. Os pais também gostam de colaborar sempre que podem. Na Páscoa também tentamos mais noutro aspecto, no Natal cingimo-nos mais a mercearias e coisas alimentares. Mas durante todo o ano, cá no Colégio, se verifica essa situação.

E – Em relação à implementação desta área curricular no quotidiano da acção docente, como é que desenvolve a planificação da sua actuação docente junto aos alunos, nomeadamente o processo didáctico nas diferentes áreas curriculares?

R – Eu este ano planeei mesmo a nível escrito, a Formação Cívica. Nos nossos próprios manuais tínhamos temas, pistas que nos eram dadas para trabalhar determinados temas. A partir daí tentamos criar fichas em conjunto, ou pequenos trabalhos mediante o grau de dificuldade, que também se prende com a idade deles. Mas sempre que na própria aula surge algum... no recreio, que tenha havido algum desentendimento entre eles, nós tentamos mediar logo aquela situação na altura, não estamos propriamente à espera que seja... Normalmente eu planeio essas aulas para Sexta-feira, como é dia de outras actividades, para dedicarmos mais tempo a essas outras actividades. Mas normalmente, em qualquer altura, sempre que é necessário falar sobre algum tema ou alguma coisa que eles tenham ouvido na televisão ou em casa, é debatido ali na aula e eles têm ideias. Alguns já têm umas ideias mais concebidas e mais para além da idade deles.

E – Portanto, observa especificidade na abordagem da área de Formação Cívica?

R – Sim. E eles próprios trazem temas para a aula. Não somos só nós que... nas notícias. Por acaso este ano tenho uma turma que dedica muita atenção aos noticiários e

aos próprios jornais e então eles trazem às vezes temas e dúvidas que eles têm para serem falados na aula.

E – Eu verifico que já me iria responder à pergunta seguinte que era da forma de planeamento e desenvolvimento desta prática. Mas já agora, em termos de avaliação desta prática, a da prática da Formação Cívica junto aos alunos, como é que desenvolve essa prática? Creio que, portanto, o planeamento e o desenvolvimento e a implementação já foi referido. Agora, a avaliação, como é que é feita junto aos alunos?

R – Normalmente nós não avaliamos mensalmente. Mas no próprio desenvolvimento sócio-afectivo deles, pronto... A pessoa nota que há determinadas coisas que eles racionalmente conseguem interpretar e ter uma noção mas depois não conseguem interiorizar pela idade que têm ou porque na altura não lhes é conveniente para eles. Mas normalmente aqui não avaliamos especificamente essa área. Nem a nível da educação religiosa, também não... O que é avaliado são as áreas curriculares normais, juntamente com o Inglês este ano. Já o ano passado também era para estar avaliado, ainda não tínhamos directrizes do Ministério, mas já existe avaliado. Mas na própria maneira de eles estarem entre eles e entre os adultos... E depois há coisas que também nos surgem... temos um feedback por parte dos pais, ou coisas que eles nos fazem em casa para nos darem. Nota-se que as coisas foram ou não...

E – Observa a presença da Formação Cívica no processo de ensino-aprendizagem das demais áreas curriculares?

R – Também. Também se pode aplicar noutras áreas curriculares. Às vezes, os próprios livros de hoje em dia procuram ir mais de encontro... os textos procuram ir mais de encontro, já com uma multidisciplinaridade das várias áreas. E isso já se verifica também em relação à Formação Cívica: no próprio manual de Língua Portuguesa, eles têm sempre no início de cada área... há sempre um poema ou um texto que é mais relacionado, mais vocacionado para a Formação Cívica.

E – E como aborda os valores em sua prática docente? Estes valores que estão de certa forma inerentes e que são explorados nesta área curricular. Como é que os aborda?

R – Portanto, se for um tema que venha mencionado no livro, normalmente nós temos uma conversa inicialmente, tento-me rodear de imagem próprias ou mesmo que não existam sou eu que faço determinados cartazes, outros faço fichas. A não ser que seja alguma coisa que eles tenham obtido essa informação de fora da escola e que seja um tema que eles queiram debater, são eles próprios que trazem... Isso depois também depende: se for uma situação que tenha acontecido no recreio ou durante o almoço, ou algum desentendimento entre eles, normalmente conversamos todos na sala e tentamos resolver ou explorar essas situações. Claro que depois alargamos a outras áreas já de... Já ultrapassa um bocadinho isso.

E – Agora focando o aspecto da relação escola-família na Formação Cívica dos educandos, eu gostaria que mencionasse em sua opinião, qual o papel e influência da família na educação moral e cívica dos educandos?

R – Nós aqui mesmo assim temos sorte com os alunos que temos e as famílias porque são famílias que gostam de participar e sempre que a escola pede algum apoio, as famílias colaboram com vontade. Não sei se isso se verifica noutros sítios, não é? Daquilo que nós às vezes nos é dado a saber, não acontece tanto. Os pais e as famílias em geral, são... gostam todos de apoiar a escola nas várias actividades que nós fazemos, sejam directamente relacionadas com a aula em si ou seja uma acção mais alargada a toda a escola, as famílias gostam de participar. Nesse aspecto são incansáveis. Claro que há situações que falham e que há coisas que eles já deviam de trazer: determinada formação que já deviam trazer de casa e não trazem. Mas isso hoje em dia, cada vez se vai verificando mais. À escola não compete só o papel de instruir mas também de educar moralmente, e às vezes é mais complicado porque entramos depois em choque com os pais. Porque nem tudo aquilo que nós vimos como normal, entre aspas, como um valor universal, vai de encontro àquilo que as pessoas pensam e não têm para elas. Às vezes é complicado porque entramos um bocadinho em choque com as pessoas, em várias regras.

E – Em relação a esta relação escola-família, incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo (ao nível da planificação e desenvolvimento de actividades escolares, acções de orientação e acompanhamento dos educandos)? E se sim, de que forma?

R – Nós pelo menos... Aqui no colégio não temos muito... Ainda não nos debruçamos muito sobre esse assunto. Os pais não... também pensam que compete exclusivamente à escola elaborar uma planificação da área que seja e entregar isso mais nas mãos das pessoas que cá trabalham. Também têm confiança em nós e não... Lá de vez em quando há uma pessoa que surge, que tem uma ideia para um determinado trabalho ou um determinado tema que gostaria de ver... mas normalmente não.

E – Observa contributo da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos?

R – Isso com certeza. E todas as acções que nós temos promovido cá na escola, a nível geral, desde peditórios para hospitais, etc., as próprias actividades que se realizam cá na escola durante todo o ano... É bom também sentir que por parte das outras pessoas, que temos uma resposta positiva e que gostam, e os próprios filhos depois... Mesmo que sejam os pais que não gostem muito de participar ou que sejam acanhados, os filhos puxam pelos próprios pais para fazer força com que os pais participem e contribuam com aquilo que podem para a escola.

E – Muito obrigado pela sua colaboração e pela sua disponibilidade e pela sua simpatia também. Esta entrevista terminou agora, são 14:35. Gostaria de relembrar que foi realizada no dia 14 de Junho de 2006, tendo-se iniciado por volta das 14:20.

Anexo C

Entrevista com o docente da “Escola do Monte”

Transcrição da Entrevista
“Escola do Monte” – Docente 2

Entrevista realizada com o professor do primeiro ciclo do ensino básico na Escola do Monte, professor este com 34 anos, licenciado em ensino, com 5 anos de serviço. Encontra-se neste momento contratado. No entanto, teve experiência de ensino de educação física ao segundo ciclo do ensino básico. Este é o primeiro ano de serviço em que ele se encontra com o primeiro ano de escolaridade.

E – Gostaria de lhe perguntar no âmbito da importância da Formação Cívica para o desenvolvimento pessoal e social da criança se durante este ano lectivo, qual foi o espaço reservado à Formação Cívica em suas actividades docentes?

R – Em termos de espaço não tiveram muito Formação Cívica, tiveram pouco porque não só o próprio meio não deixa sair para fora... não nos deixa deslocar a vários sítios. Por exemplo, se calhar na cidade era uma zona mais propícia a haver umas saídas para os alunos se adaptarem mais. Mas no entanto, eles aqui na escola, a única coisa que fizeram foi: durante o tempo de aulas, durante o tempo lectivo, a abordagem à Formação Cívica foi um diálogo entre o professor e os alunos, entre os próprios alunos, uns com os outros, colegas; e umas saídas perto aqui da zona que foi ao lar centro cívico. Tiveram uma saída ao centro cívico onde comunicaram com pessoas de várias... principalmente pessoas idosas, onde essas pessoas idosas até fizeram vários jogos de como tinham sido antigamente os seus jogos tradicionais. Tiveram assim um convívio entre eles. De saídas praticamente só isso. Dentro da escola, mais que isso, do que o convívio entre os colegas e eu aqui falando com eles, não todas as semanas mas, pelo menos tirava uma parte da aula para ter uma hora... por exemplo, 15 dias, uma hora. Nessa hora eu comunicava com eles sobre qual era a opinião deles sobre: como é que eles se comportavam em casa; como é que eles se comportavam fora de casa; a diferença em comportar-se com os pais e com pessoas fora da família. Basicamente foi isso.

E – Gostaria agora que me destaca-se a importância que atribui a esta área curricular não disciplinar e o contributo, na sua opinião, para o desenvolvimento pessoal e social da criança?

R – Em termos da área disciplinar, o contributo... Eu penso que o contributo é bom, acho que é óptimo. O tempo é que é pouco para ter essa... falar mais sobre essa área. Acho que o tempo é pouco porque damos mais atenção à parte das letras, dos números e esquecemo-nos um bocado da parte cívica, da Formação Cívica. Penso que os miúdos ao princípio do ano vêm com uma postura diferente, vêm... É conforme, se eles em casa tiverem uma educação para a educação da cidadania eles já chegam aqui pelo menos com umas ideias e o comportamento deles é muito diferente, nota-se. Nota-se o comportamento de certos alunos, em termos de... para o caso dos pais, da educação que eles têm em casa. Nós aqui tentamos dar mais para eles poderem, ao fim do ano, saírem de cá com uma postura diferente em termos de convívio com os colegas lá fora, com os adultos – porque eles não separam muito a diferença de adulto com criança – e então eles em princípio... estes pelo menos vão sair daqui com um bocadinho mais de formação.

E – Ao nível do processo didáctico e da implementação da Formação Cívica no quotidiano da acção docente, eu gostaria de saber da parte do colega, como é que desenvolve a planificação de sua actuação docente junto aos alunos, nomeadamente o processo didáctico nas diferentes áreas curriculares?

R – Há uma preparação que tem que ser em casa, para não chegar aqui e falar de coisas que depois os próprios alunos têm dificuldade em responder. Temos que tentar procurar perguntas que podemos fazer a esses alunos, mas têm que ser perguntas dentro do âmbito daquilo que eles possam saber e de dar respostas. Porque eles às vezes também nos perguntam coisas que nem sempre nós estamos... temos a resposta pronta para dar a esses alunos. Mas há uma preparação de matéria, pelo menos: procurar questões fundamentais, procurar saber basicamente o básico que eles necessitam de saber. Há uma preparação antes da própria aula, em si.

E – Observa especificidade na abordagem da área de Formação Cívica na sua prática docente?

R – Especificidade na... Sim, é assim: a Formação Cívica é específica da área da própria formação, só. Mas não quer dizer que Formação Cívica englobe vários pontos

porque penso que dentro da Formação Cívica, não só é saber estar perante os outros, ou como se comportar perante os outros, mas também saber e tentar perceber o comportamento dos outros que estão por fora.

E – Observa a presença da Formação Cívica no processo de ensino-aprendizagem das demais áreas curriculares?

R – Em termos de... Eu penso que a própria Formação Cívica englobe, está dentro de todas as outras áreas: da Língua Portuguesa, da Matemática. Se não houver uma formação dos próprios alunos em si, eles têm dificuldade em perceber a Matemática, perceber a Língua Portuguesa. A aceção, a concentração, estar sentado na sala, o barulho que eles possam fazer se não houver uma formação... se não houver uma formação eles estão sempre desatentos, não estão atentos, logo, aí incide na Matemática, na Língua Portuguesa e no Estudo do Meio também.

E – Como planeia, desenvolve e avalia a prática da Formação Cívica junto aos alunos?

R – A planificação, essa é feita com base na própria zona onde eles estão inseridos. Porque eu não posso também estar a dar uma formação... perguntar certas coisas aos alunos aqui, algo que eles possam não ter. Por exemplo, ecopontos, formação, eles não têm aqui nada disso Então eu não posso falar assim pelo ar. Tenho que ver o que existe na zona, em que eles residem, para poder dar um contributo a esse mesmo movimento.

E – Quanto a avaliação?

R – A avaliação é feita ao longo do ano lectivo. É feita... não é no final do ano. A avaliação foi feita durante todo o ano. Como ao dar uma certa... Ao perguntar aos alunos certas coisas... Ao ensinar Formação Cívica numa aula, se na outra aula tiverem... se eu próprio for falar de Formação Cívica, normalmente faço-lhes perguntas sobre aquilo que eles deram na aula anterior, que é para saber se eles adquiriram esse conhecimento ou não.

E – Ao nível do desenvolvimento desta prática, eu gostaria também de lhe perguntar, como aborda os valores em sua prática docente? Os valores que estão inerentes à

Formação Cívica, aqueles valores que costumamos realmente realçar nesta área curricular não disciplinar, como é que os aborda na sua prática docente?

R – Esses valores são abordados como... São dados...

E – No seu relacionamento com eles, à medida que vão explorando...

R – Esses temas são abordados... não vêm ao acaso. Vêm ao acaso e não vêm. São abordados na altura certa. Por exemplo, uma atitude de um aluno que seja menos incorrecta para com o colega, eu na altura insiro... na altura da Formação Cívica vou inserir esses dados. Por exemplo, tenho um aluno aqui da turma que ele muitas vezes, os colegas por vezes estão a fazer muito barulho e ele é o próprio a dizer “Olha! Vocês têm de falar mais baixo que eu estou aqui agora a falar com o professor!”. E eu “Estão a ver como o vosso colega está com atenção e já aprendeu que têm de estar todos calados para perceber o que ele está a falar comigo!”. E depois os outros calam-se e é através desse ponto... a matéria vai saindo conforme as perguntas e as situações que ocorram durante a própria aula. Na própria aula, mesmo que não seja aquele dia específico para dar a Formação Cívica, se houver alguma situação em que isso aconteça, é abordado ao mesmo tempo.

E – Mudando um pouco de tema, relativamente agora à relação escola-família na Formação Cívica dos educandos – estamos portanto agora a reportar-nos ao papel dos encarregados de educação, da família, dos pais – em sua opinião qual o papel e influência da família na educação moral e cívica dos educandos?

R – Eu acho que o papel principal é esse mesmo, é o dos pais, da família. Deve passar principalmente por eles porque é com eles que eles estão sempre, é com eles que eles convivem todos os dias, ou moram, levantam-se com eles, deitam-se. Mas penso que neste momento ainda estamos... a própria família deveria de ser mais interveniente do que aquilo que é. Devia de apoiar mais, devia de dar mais apoios aos educandos e não dá. O próprio professor às vezes tem dificuldade em transmitir certos valores aos próprios alunos, porque os próprios alunos vêm com valores muito diferentes de casa. E eles chegarem aqui à escola e eles têm é aqueles valores, e vão implementar aqueles que têm. E para fazer mudar é difícil. Acho que o papel dos pais, principalmente, e da

própria família, do agregado familiar que rodeiam o próprio aluno, devia ser mais interveniente, devia de apoiar mais.

E – Incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo, na planificação e desenvolvimento das actividades escolares, acções de educação e acompanhamento dos educandos? E se sim, de que forma?

R – Aí, alguns sim. Outros não porque...Alguns sim porque vêm à escola várias vezes e nós se vemos que o aluno está com uma dificuldade dizemos aos pais para “Olhe, o seu filho tem dificuldades nisto e nisto. Precisa de um bocadinho de ajuda em casa. Veja lá se à noite, quando está com ele, se lhe dá também um apoiozinho porque só na escola não chega”. Por outro lado, quando eles chegam um bocado atrasados, normalmente avisa-se os pais, também, para mandar os filhos mais cedo para chegarem à escola a horas. No entanto, neste momento, tenho dois casos de dois alunos, dois irmãos aqui na turma, que chegam tarde e a comunicação entre o professor e o encarregado de educação é pouca ou nenhuma. Não que o professor não tente e não comunique até demais – se calhar, demais nunca é – mas da parte dos pais não há uma recepção positiva para se deslocarem à escola. E esse ponto aí faz com que os próprios alunos uns dias cheguem a uma hora, outros dias cheguem a outra, e é difícil o alunos chegarem a horas.

E - Observa contributo da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos?

R – Sim, eu acho que é um contributo... é uma boa mais valia se houver uma comunicação boa entre os pais e os professores porque sem essa comunicação acho que quem perde são os próprios alunos. Tem que haver uma boa comunicação entre as duas partes, um bom relacionamento entre as duas partes. Até acho que nalgumas existe mas noutros não existe.

E – ...Gostaria ainda de acrescentar que esta entrevista, realizada no dia 21 de Junho de 2006, tendo-se iniciado por volta das 16:15, estando agora a ser concluída por volta das 16:30.

Anexo D

Guião dos questionários

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALCINA MARTINS
MESTRANDO: PEDRO DANIEL GONÇALVES LIMA NUNES PEREIRA

Guião de questionário
Público-alvo: Pais e encarregados de educação de alunos do
1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prezados pais e encarregados de educação,

Vem-se, por meio deste, solicitar o contributo dos pais e encarregados de educação, no preenchimento do questionário abaixo. O objectivo da presente investigação centra-se na Formação Cívica de nossas crianças, buscando compreender a actuação das famílias, bem como a cooperação entre escola e família.

Com agradecimento por sua valiosa colaboração.

I – Caracterização pessoal:

1. Idade: Anos
2. Sexo: M F
3. Grau de escolaridade:
4. Profissão:
5. Estado civil:

II – Assinale sua avaliação pessoal:

1. Importância que atribui à Formação Cívica, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança.
() Máxima () Média () Mínima

1. Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais.
() Máxima () Média () Mínima

2. Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento moral e cívico da criança.

Máxima Média Mínima

4. Qual a influência que estas instituições e grupos têm na educação moral e cívico da criança.

4.1 Família

Máxima Média Mínima

4.2 Escola

Máxima Média Mínima

4.3 Meios de comunicação: T.V., Rádio, Jornais, ...

Máxima Média Mínima

4.4 Igreja

Máxima Média Mínima

4.5 Amigos

Máxima Média Mínima

4.6 Organismos juvenis

Máxima Média Mínima

III – Assinale sua posição sobre a relação família e escola:

1. Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a.

Excelente Muito bom Bom Regular Insuficiente

2. Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos.

Excelente Muito bom Bom Regular Insuficiente

3. Sobre as seguintes opiniões, indique a sua forma de concordância.

Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento moral e cívico da alunos.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

Os professores devem promover bons exemplos morais e cívicos para os alunos.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores morais largamente aceites pela sociedade.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

Os professores devem promover, na sala de aula, os seus próprios valores morais.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

Os professores devem promover, na sala se aula, os valores da comunidade.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

4. Relativamente à atitude da escola actual face à Educação para a Cidadania, verifique se concorda com as seguintes afirmações:

A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico da criança.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

A escola actual não está a fazer muito em relação à educação moral e cívica da criança.

Totalmente de acordo Concordo Não tenho a certeza Discordo

