

A Transversalidade da Educação para a Cidadania

Maria Manuela Ventura Santos

Maria Neves Leal Gonçalves

O presente artigo tem como objectivo traçar a importância da educação para a cidadania nos dias de hoje, na medida em que é uma questão crucial que implica o acesso à informação, a aceitação da diferença, a valorização da autonomia e da participação na vida da comunidade. Neste sentido, sendo a democracia um processo em contínua construção, educar para a cidadania é, assim, uma meta da educação e compete a todos os actores educativos assumi-la, ao procurar itinerários pedagógicos que salientem o papel activo dos alunos e estimulem a reflexão, de modo a formar cidadãos críticos e participativos, conforme os pressupostos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo. O artigo estrutura-se, pois, em três partes: I : Da consciencialização cívica do vintismo à institucionalização curricular da Educação Cívica; II : A (re) emergência da Educação para a Cidadania. III : A(s) Prática (s) em Formação Cívica.

I. DA CONSCIENCIALIZAÇÃO CÍVICA DO VINTISMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO CÍVICA

I.1. O despontar da cidadania no vintismo

A ideologia liberal encarava a *ilustração* como condição indispensável à manutenção do novo regime, na medida em que pressupunha a necessidade de instruir o povo para melhor compreender as novas instituições e participar conscientemente na vida política nacional e, em última análise, formar cidadãos cónscios dos seus direitos e deveres cívicos¹.

Qual a origem desta consciência cívica? Devemos procurá-la no Século das Luzes que começou a delinear um novo tipo de homem que estrutura a vida, já não em função de ritos religiosos mas norteado por valores como a razão, a educação, o poder e o saber. O desejo de tornar-se membro de uma comunidade e de participar activamente na vida política faz emergir o conceito de cidadão que tem deveres e direitos para com a sociedade. Esse conceito opõe-se ao de súbdito. É nesta linha de pensamento que Isabel Vargues (1997) defende que no vintismo o novo estatuto social alcançado pelo cidadão se opõe ao estatuto de «servo» ou «de vassalo» e que estas últimas duas palavras foram censuradas em 1820 e 1821 e consideradas mesmo anticonstitucionais².

Conscientes de que o livro e a imprensa são vectores imprescindíveis para a mudança das mentalidades, muitos intelectuais vintistas empenharam-se, através da escrita, em possibilitar ao leitor o conhecimento dos mecanismos de funcionamento da vida pública portuguesa.

A par da literatura de opúsculo e panfletária, com intuíto formativo e de orientação de opinião, vêm a lume uma pluralidade de trovas e de peças dramáticas que aliavam o entretenimento à mensagem política numa clara militância em torno dos novos conteúdos liberais e constitucionais. Em *O corcunda por amor*³, de Almeida Garrett - cujo título nos situa de imediato no vintismo - o autor alicerça as teias do amor e da paixão com a nova conjuntura sócio-política. E recorre a um registo parodiante para veicular as duas mentalidades coexistentes na época (absolutistas e liberais) e exaltar a consciencialização cívica que, com o triunfo do liberalismo, começava a despontar⁴.

Paralelamente a este e a outros registos ficcionais, assistimos à expansão de uma categoria de textos políticos (*Cartilhas, Catecismos constitucionais, Manuais políticos...*)⁵ que visam intervir no debate público de ideias sobre a organização da sociedade e do próprio poder político. O levantamento deste tipo de obras é revelador dos motivos de interesse de produtores e receptores de mensagens de cariz político e jurídico e do desejo de formar o cidadão e de se constituir um governo justo (que proceda a alterações sociais, políticas e educacionais).

Essas obras são o testemunho de uma época que queria construir um Estado liberal assente na consciência da necessidade dos cidadãos poderem participar na vida pública e política da Nação. Essas obras pretendiam igualmente esclarecer as bases do funcionamento da sociedade e da política liberais portuguesas e dar a conhecer as regras universais que deveriam nortear a acção do Estado. Essas obras participam ainda no ambiente revolucionário português e procuram fundamento para as reformas e inovações de que o país carecia e contribuíram “inegavelmente para uma definição da nossa identidade nacional através da construção da cidadania” (Vargues, 1997: 26).

I.2. A persistência da consciência cívica na sociedade oitocentista e na 1ª década do séc. XX.

Em 1860, Luís Francisco Midosi (1796-1877) publica o *Catecismo constitucional para instrução da mocidade*. Na Introdução, o autor afirma que só uma nação instruída poderá ser livre e incapaz de suportar o despotismo. Na 1ª parte deste catecismo, o autor pretende responder a diversas perguntas de que destacamos as seguintes: O que é a sociedade, qual a diferença entre liberdade natural e liberdade civil, qual o objecto da Constituição, o que é o governo, quais as formas de governo, o que são as cortes, quem as compõe, qual a diferença entre a moral civil⁶ e a moral religiosa⁷ e outras questões similares. Todas estas perguntas, de

cariz jurídico, político e cívico, denotam a preocupação de esclarecer os leitores sobre as bases de funcionamento da sociedade e da política portuguesas.

A leitura política, como assinala Luís Lisboa (1991), é apanágio do século XIX, tendo sido a alvorada de Oitocentos a especificar os gostos e as tendências no domínio político. Esta apetência pela leitura política e cívica continua, porém, na primeira década do séc. XX. Neste sentido, não nos surpreende a produção e distribuição gratuita de *Folhetos para o povo* com o objectivo de o elucidar sobre o funcionamento das instituições e sobre as atribuições e competências dos diversos órgãos de soberania. Ilustremos esta linha de pensamento com o folheto *Cartilha do povo ou breve compêndio dos seus direitos e obrigações* (1901), da autoria de Trindade Coelho (1868-1908). Mantendo um registo dialogante e com sabor popular, emergem, da arquitectura discursiva deste folheto, duas componentes-chave: a apologia da instrução e a manipulação e a corrupção dos actos eleitorais⁸.

Passados alguns anos, e num registo de escrito diverso, é dado à estampa o *Manual político do cidadão português* (1906) igualmente de Trindade Coelho. Esta obra teve um tal êxito que, no final do ano de 1906 (fora editada em Julho), já a primeira edição estava esgotada.

O dispositivo estruturante do conteúdo desta obra de Trindade Coelho centra-se na definição de conceitos (Constituição, liberdade, patriotismo, civismo e outros) e na explicitação da organização e das funções do Estado, do direito internacional e das instituições portuguesas. A missão do livro emerge claramente no enunciado discursivo: “educar para criar uma opinião individual consciente e uma opinião pública vigorosa” ou seja “formar o cidadão e organizar a nação soberana”; pois para haver uma “nação verdadeiramente soberana” é imprescindível que haja “cidadãos instruídos e educados” e que possuam “uma justa e exacta consciência dos seus direitos e deveres” (p.II).

I.3. A institucionalização curricular da Educação Cívica

No Iluminismo francês, surgiram autores como Louis-René de La Chalotais (1701-1785) e Louis Trénard (1762-1799) a sustentarem um sistema de ensino dependente do Estado e não a cargo da Igreja e a repensarem a pedagogia na perspectiva do seu papel político. Do mesmo modo, Voltaire (1694-1778) e os filósofos iluministas militavam pela emancipação do pensamento e pelo desenvolvimento do espírito crítico. Rousseau (1712-1778) no *Contrato social* valorizava o papel do Estado e insistia na necessidade da instrução pública. Diderot (1713-1784) e outros enciclopedistas preconizavam como competência da escola a formação de cidadãos que amassem a pátria. O projecto de Talleyrand (1791) e o de

Condorcet (1791) são determinantes na lógica de conceberem o ensino com uma forte componente cívica. Do mesmo modo, os projectos da I República Francesa enfatizam a importância da instrução moral e cívica e apontam igualmente para o conhecimento da Constituição e das leis. O decreto de Romme (1793) refere explicitamente: "La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à leur portée par des exemples et par leur propre expérience". O decreto de Bouquier (1793) assinala: "Ils sont nécessaires [livres élémentaires d' Instruction Publique] pour former les citoyens,(...) et les premiers de ces livres visent les droits de l'Homme et la Constitution". O decreto de Lakanal (1794) explicita: "on enseignera aux élèves la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et la Constitution de la République Française" e a Lei de Daunou (1793) prevê também como competências da escola ensinar os direitos e deveres dos cidadãos.

O que acabámos de expor sucintamente, configura-nos um sistema de ensino francês com valências ao nível da aprendizagem da cidadania.

As reformas escolares portuguesas do liberalismo monárquico contêm manifestamente marcas dessa influência. Percorramo-las brevemente.

A reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães de 7 de Setembro de 1835 integrava nos planos de estudos as disciplinas de Direito Político e a de Civilidade, Moral e Religião.

Na reforma de Passos Manuel de 15 de Novembro de 1836, figuravam, na estrutura curricular, as disciplinas Civilidade, Moral, Doutrina Cristã e Breves Noções de História, Geografia e Constituição.

Na reforma de Costa Cabral de 20 de Novembro de 1844, a disciplina Noções de Constituição desaparece, mantendo-se, no entanto, Doutrina Cristã e Civilidade.

Na reforma de D. António da Costa de 16 de Agosto de 1870, surge, pela primeira vez nos currículos nacionais, a disciplina Noções da Constituição e dos Direitos e Deveres dos Cidadãos que integra apenas o currículo do ensino do 1º grau masculino uma vez que no 1º grau feminino, aparece, em sua substituição, a disciplina Coser, Fazer Meia, Marcar, Talhar e Economia Doméstica.

A lei de Rodrigues Sampaio de 2 de Maio de 1878 mantém a disciplina Direitos e Deveres dos Cidadãos a ser leccionada apenas no ensino primário complementar para o sexo masculino e substituída por Deveres da Mãe de Família no ensino primário complementar feminino.

Na reforma de 22 de Dezembro de 1894, figura novamente a disciplina Direitos e Deveres dos Cidadãos também no ensino primário complementar⁹.

Só com a lei de 24 de Dezembro de 1901 é criada a disciplina Noções Primeiras de Educação Cívica integrando o elenco disciplinar do 2º grau do ensino primário.

Uma análise sucinta às reformas escolares do ensino primário da Monarquia constitucional, permite-nos inferir que os paradigmas curriculares foram, pouco a pouco, incorporando, construindo e consolidando a aprendizagem da cidadania. A inclusão da Educação Cívica nos conteúdos programáticos escolares esteve ligada à tentativa laicizadora do ensino e da sociedade. É, em parte no contexto “de uma estratégia de propaganda e agitação da opinião pública contra o regime monárquico e a Igreja (considerada um dos principais sustentáculos) que deverá entender-se a apologia da laicização da escola e do alargamento da população escolar” (Matos, 1992: 53).

É, neste sentido, que os republicanos pretendiam subtrair o espaço público à tutela religiosa dominante e a laicidade visava, em última instância, preservar o Estado das ingerências clericais e, ao mesmo tempo, assegurar reciprocamente a independência do religioso. A esta luz, convém sublinhar que a influência clerical no sistema de ensino do nosso país foi grande tal como o foi noutros países, como em França, o que levou Albert Autin a afirmar: “L’instruction publique n’est durant des siècles qu’un département de la religion officielle” (1930: 122). Nada mais claro: a queda do regime monárquico originou, ao nível dos conteúdos programáticos escolares, a extinção do ensino da Religião e a sua substituição pela Educação Cívica considerada, segundo um articulista da revista *Educação Nacional*, Manuel Gomes Correia, o “evangelho das escolas”, porque, esta disciplina devia “compendiar tudo quanto fosse tendencioso ao bem individual, colectivo, da família, dos povos e da Pátria”¹⁰. A finalidade da educação cívica seria fazer de cada indivíduo um cidadão útil a si e à comunidade, capaz de impulsionar o progresso da nação, contribuir para a evolução da humanidade, numa sociedade igualitária, livre e justa. Joaquim Pintassilgo sintetiza deste modo o papel que a educação cívica desempenha na 1ª República: “A educação cívica tornava-se assim um instrumento indispensável com vista à estabilização de um regime cujas bases ainda não estavam seguras. A obtenção do *consensus* republicano era pois uma questão vital” (1998: 115).

Após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, o lugar da Educação Cívica no desenho curricular é definido através de medidas que se traduzem na sua generalização a todo o ensino não universitário. Data de 1930 a sua introdução no ensino secundário e de 1940 no ensino técnico. O perfil da disciplina é alterado na medida em que esta passa a Instrução Moral e Cívica e, mais tarde, a Educação Moral e Cívica (Correia, 2000: 25).

A componente religiosa é reforçada no Estado Novo pela Lei nº1941, de 11 de Abril de 1936 ao determinar que “Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição”.

Nos anos de 1947 e 1948 a disciplina passa a designar-se Religião e Moral e acentua-se a relevância do elemento religioso católico. Este pressuposto vai manter-se até à reforma de Veiga Simão. A laicidade, tão apregoada na 1ª República, tem de esperar por uma outra conjuntura...

II. A (RE) EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

II.1. Um olhar por alguns normativos e documentos teóricos orientadores

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) aponta, claramente, nos seus princípios gerais (artigo 2.º - ponto 4), para a importância da educação cívica e moral dos jovens e para a necessidade da formação de cidadãos livres, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Realçando ainda uma perspectiva formativa, indica, também, nos seus princípios organizativos (artigo 3.º), o que a estrutura do sistema educativo tomou em linha de conta: (i) «a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade»; (ii) «a formação cívica e moral dos jovens»; (iii) «o direito à diferença».

É, pois, no artigo 47.º, ponto 2, da citada lei, que aparece a operacionalização curricular da área de Formação Pessoal e Social, («os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de F.P.S.»¹¹) e, de igual modo, se determina, no artigo 47.º, ponto 1, que «a organização curricular da educação terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos».

De salientar que os princípios gerais e organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo visam, fundamentalmente, a formação de cidadãos conscientes e empenhados nas realidades locais, nacionais e europeias em que se integram, atribuindo-se, também, à escola, um papel preponderante a desempenhar, com base num clima interno de vivência e de participação.

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista pela Lei de Bases do Sistema Educativo. O artigo 7.º, ponto 1, do citado Decreto-Lei, refere que «todas as componentes curriculares dos Ensinos Básico e Secundário devem contribuir de forma sistemática para a Formação Pessoal e Social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos». Considera, também, que a escola não deve ter apenas como objectivo a transmissão

de conhecimentos, mas deve privilegiar o desenvolvimento, no aluno, de capacidades, aptidões e atitudes de autonomia pessoal: «as aptidões cognitivas, sendo embora instrumentos imprescindíveis de afirmação pessoal, estão longe de esgotar as dimensões essenciais da personalidade, cujo desenvolvimento integral e equilibrado é objectivo prioritário do processo educativo». Institui, ainda, o mesmo decreto, a criação de uma área curricular não disciplinar, Área-Escola, que durante o 3º ciclo englobe um programa nacional específico de Educação Cívica centrado, essencialmente, na dimensão cívica ou política da Formação Pessoal e Social.

Com efeito, uma das intenções fundamentais da reforma curricular, definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, concretizadas no Decreto-Lei nº 286/89, é imprimir uma nova orientação ao processo educativo, fazendo-o convergir para a formação integral do aluno.

O Despacho 143/ME/91 aprova o programa de Educação Cívica, (para aplicação experimental no 1º ano do 3º ciclo do ensino básico, no ano lectivo de 1991-1992), que tem como objectivos a aquisição de espírito crítico, a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, remetendo, pois, para o desenvolvimento da pessoa humana, para a autenticidade, a liberdade e a responsabilidade¹².

Assim, a área de Formação Pessoal e Social é uma área curricular que integra o programa interdisciplinar de Educação Cívica e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. No entanto, muitos obstáculos surgiram e vieram dificultar a eficaz implementação das áreas/disciplinas referidas¹³.

Por seu turno, a proposta educativa apresentada pelo Relatório à Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação um Tesouro a Descobrir”, também se centra no pressuposto de que a educação permanente é um requisito indispensável para enfrentar os problemas do novo milénio. Surge como uma obra de referência obrigatória ao reflectir sobre «(...) as grandes linhas de orientação do desenvolvimento humano no dealbar do século XXI e sobre os grandes imperativos que daí derivam para a educação» (1996: 244). Segundo este relatório o desenvolvimento sustentável da aldeia global será assegurado pelo papel insubstituível da educação, cuja tarefa principal consiste na promoção de uma cidadania activa e participada que apele à liberdade, à autonomia, à responsabilidade e ao espírito crítico.

Tendo, pois, como referência os documentos explicitados, verifica-se, em todos, a existência de finalidades comuns: (i) uma resposta educativa eficaz aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; (ii) que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo; (iii) que todos os alunos desenvolvam a capacidade de «aprender a

aprender»; (iv) que todos aprendam na prática a participar democraticamente na vida comunitária.

Concluímos, assim, que, nas últimas décadas, o Sistema Educativo Português, acompanhando uma orientação mais geral, pelo menos ao nível dos países ocidentais, tem sofrido algumas alterações com o objectivo de formalizar e definir um conjunto de iniciativas mais adequadas às necessidades dos jovens.

II.2. O acto de educar para a cidadania

O acto de educar realiza-se num determinado contexto social, político, económico, cultural, ideológico e o educador tem aí um papel crucial ao guiar os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber.

Já António Sérgio, em 1915, não se confinava ao ensino como instrução, transmissão de conhecimentos; «entende, sim, o papel da educação – da formação da personalidade, da iniciativa, na responsabilidade, na vontade criadora, no auto-domínio, na dignidade da cidadania» (1984: 4). Afirmava também que «se educa na acção, pela acção (...); nos formamos para a polivalência do saber-fazer; vamo-nos iniciando, construindo na cidadania, o que implica a solidariedade social, mas igualmente que na escola o educando seja tratado por medida, como pessoa, e não massificado» (idem: 12).

A nosso ver, educar para a cidadania deve contribuir para a formação integral do aluno, passando, entre outros aspectos, pelo aprender a conhecer e a respeitar o *Outro*: «A educação para a cidadania não se resume à aprendizagem dos direitos e dos deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da “escola democrática” onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos» (Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues (2001: 24).

Paulo Freire (1997) situava o conceito de cidadania no contexto de uma sociedade nova, democrática, associando cidadania e autonomia - ao apresentar a sua concepção da “Escola Cidadã”: (i) o que a caracteriza é a formação para a cidadania; (ii) assume-se como um centro de direitos e de deveres; (iii) é coerente com a liberdade; (iv) luta para que os educandos-educadores sejam eles mesmos; (v) é uma escola de comunidade, de produção comum do saber; (vi) vive a experiência intensa da democracia.

Concluímos, deste modo, que educar para a cidadania pressupõe: (i) o diálogo e a reflexão sobre vivências; (ii) o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos; (iii) a formação de cidadãos responsáveis, críticos e activos na sala de aula, na escola e na comunidade.

III. A (S) PRÁTICA(S) EM FORMAÇÃO CÍVICA

Em 2001, surge o diploma (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), no âmbito do Ensino Básico, que vem privilegiar a educação para a cidadania, fazendo-a emergir como (i) uma formação transdisciplinar e (ii) “uma área curricular não disciplinar”, de frequência obrigatória, denominada como Formação Cívica. Ao estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, preconiza um conjunto de aprendizagens, competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos neste nível de ensino, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Considera, pois, a educação para a cidadania uma formação transdisciplinar; propõe que seja desenvolvida através de temas transversais, trabalhados em todas as disciplinas ou áreas transversais do ensino básico e aprofundada/concretizada num tempo específico que lhe é atribuído no plano curricular. Cabe, pois, às escolas e aos professores, responsáveis pela sua implementação, delinear as actividades apropriadas, construir aprendizagens significativas, desenvolver competências nos alunos que lhes permitam ter sentido de responsabilidade, espírito crítico e criativo, gosto pela participação em comunidade, assumindo o exercício da cidadania como um valor inegável.

Com efeito, a partir do novo desenho curricular do ensino básico, a educação para a cidadania atravessa não só o currículo mas também a organização escola e a forma como esta interage com os outros espaços de socialização.

Mas, então, que acções educativas desenvolver no campo da cidadania que visem a formação integral dos alunos?

Como expressão de uma formação integral, poderá revestir-se de alguma actualidade uma reflexão sobre alguns conteúdos, metodologias e actividades didácticas que possivelmente poderão ser realizadas pelos professores na sala de aula, na escola e na comunidade, isto é, alguns cenários que possibilitem a reflexão e a partilha entre todos os actores educativos, contribuindo para a construção de novas práticas de cidadania.

Entendemos que a educação cívica para a cidadania não pode corresponder a um conjunto de orientações discursivas desligadas, mas a uma envolvimento educativa, a actividades que tenham um sentido prático efectivo. Devem, pois, construir-se «contextos de aprendizagem produtivos: locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares (Arends, 1995: 121).

Neste âmbito, pretendemos sugerir, como exemplo, algumas actividades concretas a desenvolver, (i) no espaço aula, (ii) na escola e (iii) na comunidade, podendo constituir, na nossa opinião, a plataforma de um plano de acção no domínio da educação para a cidadania, pois, a preocupação em integrar no contexto escolar a formação cívica evidencia a necessidade de construir aprendizagens significativas e competências no domínio da cidadania, de modo a que os alunos possam assumir o seu papel interventivo, em diferentes contextos: escolares, sociais e comunitários, pois «a sala de aula deve ser um espaço aberto em íntima ligação com os restantes sectores da escola e da comunidade» (Ramiro Marques, 1983: 18).

III.1. Metodologia(s) em contexto de sala de aula

A metodologia adoptada no espaço aula deve incentivar a pesquisa, os trabalhos de grupo e o contacto com organizações políticas e sociais, tais como órgãos do poder local ou órgãos de soberania. Deve ainda fomentar-se a criatividade, «usar jogos, puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca (viagens de campo, simulações, música, oradores convidados) (...) o diálogo e o debate, o trabalho em grupo, simulações, de modo a tornar as aulas motivadoras e a manter o interesse dos alunos pela escola e pelo seu trabalho escolar» (Hunter, 1982, citado in Arends, 1995: 126).

Assim, poder-se-iam propor, as seguintes actividades:

- Ler e interpretar alguns artigos da Constituição da República Portuguesa;
- Ler e discutir alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Por exemplo, comentar o 1º artigo da referida Declaração: “todos os seres humanos nascem livres”: no nosso dia a dia há algo que nos restrinja a liberdade? Restringimos a dos outros? Na nossa sociedade há individualismo ou espírito de cooperação?). A Declaração Universal dos Direitos Humanos poderá funcionar também como um pretexto para a realização de trabalhos escritos e para a projecção de filmes seguidos de debate;
- Debater um discurso político de Garrett (século XIX), cujo tema consiste em definir os conceitos de direitos e deveres do cidadão, de igualdade e liberdade;
- Discutir assuntos relacionados com a actualidade;
- Analisar relatos de experiências em que os jovens tenham participado e/ou as suas próprias vivências de situações;
- Utilizar livros e filmes na abordagem de temas actuais;
- Dinamizar a leitura de jornais: “A hora de leitura de jornais”;

- Ler contos – tomada de consciência das mensagens veiculadas pelos mesmos;
- Pesquisar e seleccionar informação (artigos de jornais e outros documentos considerados importantes) para reflectir na turma sobre diferentes temáticas (justiça/injustiça, liberdade...);
- Elaborar dossiers temáticos (temas actuais, artigos de opinião, banda desenhada, divulgação de experiências inovadoras...);
- Escrever uma carta à Câmara Municipal ou à Junta de Freguesia a denunciar um problema;
- Analisar e criar slogans publicitários;
- Simular/dramatizar (textos, histórias...);
- Discutir dilemas;
- Clarificar valores;
- Resolver problemas (identificação e clarificação do problema, formulação de hipóteses, formulação de soluções alternativas, selecção da melhor solução, aplicação da solução, verificação da aceitabilidade da solução, elaboração de conclusões);
- Simular papéis (levar uma pessoa a colocar-se no lugar da outra, procurando compreendê-la para poder assumir o seu papel - descentração, para perceber os pontos de vista dos outros;
- Elaborar regras (o regulamento da turma, tendo em conta o regulamento da escola);
- Implementar o trabalho de projecto para mobilizar os saberes das diversas áreas disciplinares assim como professores e alunos.

III.2. Forma(s) de intervenção na escola

Na escola seria interessante também discutir e encontrar formas de intervenção, estimular a participação democrática dos alunos¹⁴, pois, «se a escola é uma ‘democracia em miniatura’, se os alunos não têm a oportunidade de fazer a experiência dos direitos e das responsabilidades, o programa teórico terá um impacte limitado. É indispensável aplicar uma pedagogia tendo em conta as escolas: Conselho de alunos, jornal de escola... » .

Existem, pois, na escola, muitas oportunidades para exercer competências de participação activa e responsável¹⁵. Vejamos a proposta das seguintes actividades:

- Elaboração de normas para o funcionamento das aulas;
- Elaboração do Regulamento Interno pelos alunos;
- Eleição do delegado de turma (após debate sobre o respectivo perfil);

- Eleição da Associação de Estudantes (presença do Presidente da Associação do ano anterior para salientar o papel da associação de estudantes na escola);
- Elaboração de um plano de acção para a Associação de Estudantes (e divulgá-lo no jornal da escola);
- Representação e participação dos alunos na assembleia de escola;
- Resolução de problemas da vida escolar, por exemplo, o funcionamento do refeitório (em pequenos grupos preparar a argumentação a utilizar para alterar a situação e apresentar um relatório ao Conselho Executivo).

III.3. Actividades de ligação da escola à comunidade

A implementação de actividades de ligação da escola à comunidade é também, no nosso entender, um meio de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos. É, pois, fundamental, o contacto com diferentes contextos, de modo a proporcionar o desempenho de diferentes papéis sociais nos dias de hoje e a facilitar a sua integração em espaços de participação cívica, pois, é essencial, que o aluno se afirme como cidadão não só na escola mas também fora dela. O principal objectivo da educação para a cidadania é proporcionar a aquisição de competências que propiciem a inserção responsável, e com gosto, do jovem na comunidade.

Educar para a cidadania implica, pois, algumas actividades a nível comunitário, potenciando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais:

- Convite a especialistas para tratamento de temáticas;
- Elaboração de entrevistas (sobre o conceito de cidadania...);
- Visitas de estudo (Museus, Assembleia da República, Juntas de Freguesia, associações; descrever as actividades que desenvolvem e apresentar esses trabalhos na escola e na comunidade);
- Visionamento de peças de teatro;
- Colaboração em campanhas de solidariedade;
- Sessões de esclarecimento com encarregados de educação¹⁶.

Consideramos, pois, fundamental, que se valorize a dimensão da cidadania, a educação cívica no currículo quer introduzindo um tempo próprio no plano de estudos quer valorizando a transversalidade, pois esta área deve fazer parte dos objectivos de qualquer disciplina. É fundamental que os professores/educadores estruturem as suas práticas de modo a permitirem

a vivência de situações de partilha e solidariedade, o reforço do sentido de pertença à escola e à comunidade, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico.

João Evangelista Loureiro (1990: 11) acentua que é *missão da escola* ministrar uma educação geral que proporcione «o que é necessário aprender e saber para se ser cidadão»; salienta, ainda, que a escola deverá tomar novos rumos: a acção educativa deverá ser integral, deverá promover um desenvolvimento harmónico do corpo e do espírito, orientar-se no sentido da descoberta, levar o educando a conhecer-se a si próprio para se assumir como pessoa livre, responsável, íntegra e consciente» (idem).

Ser educador hoje pressupõe a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento global (cognitivo, afectivo, ético, estético e político) dos educandos, ajudando-os, assim, a construir uma representação do mundo e um projecto de vida.

O futuro é um desafio para todos, mas é fundamental, para construir um caminho, sabermos para onde queremos ir.

A verdadeira generosidade para o futuro consiste em darmos tudo no presente

Camus

¹ O movimento liberal português foi desencadeado após os actos revolucionários ocorridos no Porto, em 24 de Agosto e em Lisboa, a 15 de Setembro de 1820.

² Isabel Vargues (1997) fala de várias rupturas originadas pelo movimento liberal nomeadamente a oposição do cidadão constitucional ao vassalo e servo do Antigo Regime e a emergência de uma nova cultura política.

³ A estreia desta peça foi no Teatro do Bairro-Alto de Lisboa, em 29 de Novembro de 1821. Segundo Maria de Lurdes Lima dos Santos, “No teatro português de 1801 a 1846 se incendiaram todas as revoluções, se fizeram todas as ovações políticas e ali desabafaram os sentimentos de liberdade colocados por tantos séculos – a plateia estava atenta e, quando surgiam alusões políticas, rompiam em estrondosos aplausos” (1983: 56). Nesta farsa contracenam liberais e corcundas. Para a distinção entre liberal e corcunda ver José Carlos Faria (1999).

⁴ Outras obras de Garrett como *Viagens na minha terra* e diversos artigos espalhados pela imprensa vintista patenteiam, no dizer de Ofélia Paiva Monteiro, “o diálogo empenhado e lúcido com um tempo português determinante - o da passagem do regime absoluto ao liberal” (1997: 203).

⁵ Citemos alguns títulos: *Manual político do cidadão constitucional* (1820), de autor anónimo; *Catecismo constitucional oferecido às cortes da Nação Portuguesa* (1821), de José Maria de Beja; *O cidadão lusitano* (1822), de Inocêncio António de Miranda, o célebre Abade de Medrões; *Catecismo constitucional segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal* (1827), de um autor que assina D.B.A.C.C.; o periódico *O Cidadão Literato* (1821) coordenado por José Pinto Rebelo, Manuel Ferreira de Seabra e António Luís de Seabra; *O cidadão liberal rindo com a sua sanfona dos corcundas portugueses* (1822), escrito, em poesia, por um autor que assina F. J. B. Estas trovas pretendem escarpelizar alguns dos tipos sociais (inquisidores, magistrados, abades, fidalgos) incapazes de compreenderem os valores da Revolução de 1820 e, por isso, designados metaforicamente por *corcundas*.

⁶ “É a moral que ensina os deveres que o homem tem a cumprir, não só em relação a si, mas também em relação à sociedade” (p. 22).

⁷ “É a que aplicava as regras da moral civil aos preceitos da religião, pois as duas constituem uma só, não havendo virtude de nenhuma espécie que a religião não aprove” (p. 22).

⁸ Neste folheto para o povo, Trindade Coelho sustenta que só um povo instruído é capaz de “diferenciar o bom do mau, o trigo do joio, o justo do injusto, o que convém do que não convém”, daí o apelo insistente e metafórico do narrador: “aprenda o povo e já governa (...) em aprendendo está salvo: as portas e janelas abriram-se, e entrou dentro muito ar e muita luz, que é como quem diz: entrou o bem e a liberdade!” (p. 30). Só um povo instruído é capaz de votar livre e conscientemente nos seus representantes desconfiando das promessas eleitorais: “Que lhe abaxam na contribuição; que lhe livram o filho de ir para soldado; que lhe dão um emprego e ao filho outro” (p. 20). Só um povo instruído é capaz de não ceder às chantagens dos caciques locais: “Que não votasse,

que aquelas duas moedas que devia ao usurário tinha de as pagar com língua de palmo, ou senão que esperasse a penhora” (p. 19).

⁹ Com esta reforma, as escolas complementares eram estabelecidas nas sedes dos distritos e nos centros cuja população excedesse os 4 000 alunos, quando o governo o julgasse conveniente. Segundo um articulista da revista *Educação Nacional*, Carvalho Saavedra, “as escolas complementares são, no actual regime de instrução primária, um objecto decorativo” na medida em que “aos alunos que concluíam com aproveitamento o exame final complementar não lhes eram oferecidas garantias como a prioridade nos cargos administrativos nem sequer o exercício do magistério elementar àqueles que davam provas cabais em pedagogia teórica e prática” (ano I, nº 2, 11 de Outubro de 1896, p. 4).

¹⁰ Ano XV, n.º 743, 11 de Dezembro de 1910, p. 99.

¹¹ A referida área «pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito» (Lei 46/86 de 14 de Outubro artigo 47.º, ponto 2).

¹² A estrutura do referido programa corresponde a: finalidades, objectivos, mapa de conhecimentos, actividades, orientações metodológicas e avaliação. Inclui um corpo de conhecimentos organizados em três dimensões, articuladas entre si: «I - Defesa dos direitos, deveres e liberdades fundamentais; II - Organização do estado democrático como garante dos direitos e liberdades fundamentais; III - Participação nas instituições democráticas».

¹³ Ana Cadima (1993), apesar de, globalmente, fazer uma apreciação positiva do programa de Educação Cívica, identifica, também, algumas dificuldades: (i) pouca articulação com os conteúdos das disciplinas ou com as temáticas desenvolvidas no âmbito da Área-Escola; (ii) escassez de tempo; (iii) pouco acompanhamento; (iv) fraca divulgação e conhecimento do programa.

¹⁴ Rafael Yus (2002: 165) refere que «um dos recursos mais importantes para estimular a participação democrática dos alunos é a assembleia».

¹⁵ Amado e Mateus (2002: 63) também referem como condição essencial e indispensável para a aprendizagem da cidadania o implicar os alunos «na governação democrática da escola».

¹⁶ Amado e Freire (2002) acentuam a importância de uma forte cooperação entre a escola e a família (reuniões, encontros individuais, participação nos órgãos de gestão da escola) para que os problemas de indisciplina, em geral, diminuam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, A. (2001). *As políticas educativas nos debates parlamentares oitocentistas. O caso do ensino secundário liceal*. Lisboa - Porto: Assembleia da República - Edições Afrontamento.
- AMADO, J. S. & FREIRE, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola - Compreender para Prevenir*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. S. & MATEUS, J. (2002). “A Organização de um Conselho de Turma Disciplinar”. In Cosme & Trindade (pp. 54-64), *Manual de Sobrevivência para Professores*. Porto: Edições ASA.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- AUTIN, A. (1930). *Laïceté et liberté de conscience*. Paris: Librairie Felix Alcan.
- CADIMA, A. (1993). Avaliação do Programa Experimental de Educação Cívica para Participação nas Instituições Democráticas. In *Inovação*, vol. 6, n.º 3. Lisboa: Ministério da Educação-IIE, pp. 365-372.
- CORREIA, A. C. L. (2000). *Canteiro das virtudes, fábrica de cidadãos, oficina das almas e cidadania virtual: a educação cívica na escola portuguesa*. Santarém: ESE (Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância, 63).
- DELORS, J. et al (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- FARIA, J. C. (1999). Garrett, o vintismo e o corcunda por amor. *Adágio*, Évora, n.º 25, pp. 39-43.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- LEITE, C. & Rodrigues M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Práticas Pedagógicas 10. Instituto de Inovação Educacional.
- LISBOA, J. L. (1991). *Ciência e política. Ler nos finais do Antigo Regime*. Lisboa: INIC.

-
- LOUREIRO, J. E. (1990). À Procura de uma Pedagogia Humanista. *Pedagogia* 9. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MATOS, S. C. (1992). *História, positivismo e função dos grandes homens no último quartel do séc. XIX*. Lisboa: [s.n.], Sep. de *Penélope*, nº 8.
- MONTEIRO, O. P. (1997). Almeida Garrett. In BUESCU, H. C. (coord.). *Dicionário do Romantismo Literário Português*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PINTASSILGO, J. (1998). *República e formação de cidadãos*. Lisboa: Edições Colibri.
- SANTOS, M. L. L. dos (1983). *Para uma sociologia da cultura burguesa em Portugal no séc. XIX*. Lisboa: Editorial Presença.
- SÉRGIO, A. (1984). *Educação Cívica*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação (1ª ed. 1915).
- VARGUES, I. (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- YUS, R. (2002). *Educação Integral – Uma Educação Holística para o Século XXI*. Artmed.

LEIS, CARTAS DE LEI, DECRETOS E DECRETOS-LEI

Decreto de 16-VIII-1870;
Carta de Lei de 2-V-1878;
Carta de Lei de 11-VI-1880;
Carta de Lei de 23-V-1884;
Decreto de 10-IX-1890;
Decreto de 18-VI-1896;
Lei de 24-XII-1901;
Decreto de 19-IX-1902;
Carta de Lei de 5-VI-1903;
Decreto de 22-X-1910;
Lei nº1941, de 11 de Abril de 1936;
Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro;
Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto;
Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

DESPACHOS

Despacho 143/ME/91

PROGRAMAS

Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas
Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social; Programa do 3º ciclo do Ensino Básico