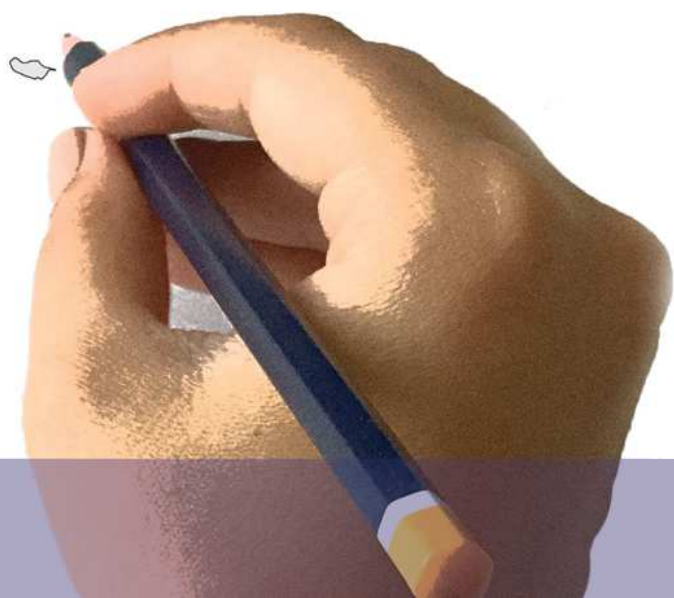


EUROPA EDUCAÇÃO CIDADANIA



LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(org.)

LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(ORG.)

“Europa, Educação, Cidadania”

1ª Edição - 2018

Título

Europa, Educação, Cidadania

Organizadores

Liliana Rodrigues & Nuno Fraga

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Oficinas de São Miguel
Outeiro de São Miguel, 6300-035 Guarda

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-54390-0-3

Depósito Legal

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2018



Projeto UID/CED/04083/2019



FDCTI-RAM – CIE-UMa

DINÂMICAS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Alice Mendonça

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania e as suas diferentes dimensões, pressupõe apreender numa perspetiva diacrónica o contexto da Educação para o Desenvolvimento ao longo do século XX, para que posteriormente se entenda a emergência desta abordagem no mundo atual e na escola contemporânea.

Em Portugal, a reintrodução da disciplina de Educação para a Cidadania nos currículos do ensino oficial, no ano letivo 2017/2018, constitui a recuperação da ideia de que a escola, para além de transmitir conhecimentos, deve também contribuir para a formação global dos alunos preparando-os para a sua participação ativa enquanto cidadãos.

O presente ensaio de cariz qualitativo, teve como suporte pesquisas distintas - bibliográfica, documental e legislativa - que nos possibilitaram compreender e contextualizar a evolução desta área de conhecimento bem como os desafios que estão subjacentes à sua integração no contexto educativo português.

1. A CIDADANIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Gadotti (2006: 134), a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”. E, na sua conceção plena, “manifesta [se] na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública (...)”

Estas definições de cidadania enformam-se num quadro de valores, cuja contextualização mais ampla nos remete para os cenários de educação para o desenvolvimento humano. Estes, traduzem-se em atitudes e posturas sociais que têm como referência os Direitos Humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social, decorrentes dos contextos históricos e valorativos que permeiam as etapas do desenvolvimento humano. Deste modo, a concetualização de cidadania só poderá ser plenamente entendida se contextualizada nas dinâmicas históricas que configuram a educação para o desenvolvimento, as preocupações e as formas de atuação humanas (Mesa, 2014).

Para a autora, tal evolução é suscetível de operacionalização teórica, a partir de um modelo de cinco etapas, que sintetizam o processo histórico e dinâmico da Educação para o Desenvolvimento.

Só um conhecimento da sua evolução histórico-estrutural permite compreender os problemas globais de cada espaço temporal, as suas origens e desenvolvimento, bem como os atores e as forças intervenientes, pelo que nos parece pertinente destacar o modelo analítico de Mesa (2014):

Etapa 1 (Décadas de 40-50 / Século XX) – Período histórico marcado por um cariz essencialmente caritativo e assistencial face aos contextos de fome e de carências materiais, entendidos como atraso/subdesenvolvimento, onde se tornava imperativo intervir. Emergiu assim, a ajuda assistencialista de algumas ONG de ajuda humanitária, bem como de igrejas e missões, que visavam debelar, no imediato, as situações excecionais e de emergência. Contudo, estes procedimentos sustentavam-se num conhecimento acrítico, pautado por uma visão linear da realidade assente em explicações monocausais. Deste modo, as intervenções de ajuda humanitária assumiram um cariz pontual com campanhas de recolha de fundos perante situações de emergência, decorrentes de sentimentos de compaixão e a caridade, bem como a consciência de um eurocentrismo.

Etapa 2 (Década de 60/ Século XX) – Emergiu um caráter “desenvolvimentista” direcionado para comunidades de fracos recursos a vários níveis: económico, educativo, de capital e de infraestruturas, que conseqüentemente lhes inviabilizava a possibilidade de auto-satisfazerem as suas próprias necessidades. Estes problemas eram entendidos como exclusivos dos países do sul e considerava-se que a resolução passava por promover o seu desenvolvimento de forma gradual, tomando como modelo os países industrializados. As ONG de desenvolvimento comunitário e algumas igrejas criaram estratégias de auto-ajuda àquelas comunidades, visando auto proporcionar-lhes um desenvolvimento económico rápido bem como o acesso à educação. Os objetivos de resolução, deixaram de visar o imediato e estabeleciam-se a médio e longo prazo, envolvidos em cenários de empatia, altruísmo e compromisso.

Etapa 3 (Década de 70/ Século XX) – Numa perspetiva simultaneamente crítica e solidária, reconheceu-se a divisão do mundo entre “Centro” e “Periferia” ao mesmo tempo que se questionou o papel das elites locais, das empresas transnacionais e do

neocolonialismo. Impunha-se a criação de um processo de desenvolvimento auto-centrado no plano político e económico que promovesse uma autonomia das regiões face às estruturas internacionais. Neste contexto, a cooperação não governamental substituiu-se à ajuda oficial e emergiram outros intervenientes, nomeadamente a ONU, movimentos sociais, forças revolucionárias e outros agentes de mudança social que tentavam resoluções a médio e longo prazo. A constatação da existência de problemáticas como a pobreza e a desigualdade internacional, o colonialismo, o imperialismo e o eurocentrismo generalizaram valores como a solidariedade, a equidade e a justiça. Generalizaram-se campanhas de denúncia da opressão, geraram-se movimentos nacionais de libertação bem como ativismos de reivindicação. As preocupações com aspetos como a demografia, o meio ambiente, os direitos humanos e a diversidade cultural geraram uma visão crítica e envolveram a atuação de ONG de desenvolvimento e Organismos das Nações Unidas, nomeadamente a UNESCO e a UNICEF.

Etapa 4 (Década de 80/ Século XX) – O desenvolvimento humano sustentável emergiu face à consciência humana de tal (in)capacidade. Contudo, considerava-se que o desenvolvimento humano não sustentável era característico do norte, enquanto a sul se registava um insuficiente desenvolvimento. Equacionaram-se problemáticas como a pobreza e a desigualdade como exclusão, a violação dos direitos humanos e a falta de acesso ao poder. Estabeleceram-se medidas internacionais: estratégias contra a pobreza e a mortalidade infantil, o acesso à educação e à saúde, a inclusão social, a igualdade de género, o empoderamento das minorias e dos excluídos e o respeito pelos direitos humanos. Neste cenário onde prevaleciam atitudes e valores de tolerância e de respeito pela diversidade cultural e pelo meio ambiente, criticava-se o racismo e a xenofobia, entendidos como problemas globais e que pressupunham, conseqüentemente, uma abordagem multicausal. A participação social efetivou-se em organizações coletivas capacitadas para apresentar propostas assentes em critérios de autorregulação, pelo que se procedeu á elaboração de inúmeros códigos de conduta.

Para além das ONG de desenvolvimento, a participação ativa na resolução daquelas questões, a médio e longo prazo, alargou-se às instituições educativas e a inúmeros setores da sociedade civil: sindicatos, estudantes, e municípios.

Etapa 5 (Década de 90 – Início do Século XXI) – O conceito de cidadania global associado às restantes dinâmicas da globalização sobrepuseram-se às dinâmicas sociais e aos mercados financeiros, de modo tal que as questões de desenvolvimento e subdesenvolvimento foram entendidas como problemas globais. Deste modo, o desenvolvimento global sobrepôs-se às dinâmicas regionais e nacionais, e as ONG expandiram-se em redes internacionais, visando uma ação imediata e um enfoque estratégico a longo prazo.

Este sentido de cidadania global despoletou valores como a igualdade de direitos e a responsabilidade global, numa ótica de interdependência global onde as problemáticas passaram a ser macro e a educação passou a ser entendida como global, pelo que se considerou necessário estabelecer conexões entre o local e o global. Neste contexto generalizaram-se as atividades de pressão política e as campanhas sobre temas globais, com o uso crescente de tecnologias. Para além das ONG de desenvolvimento, das instituições educativas e de inúmeros setores da sociedade civil (sindicatos, estudantes, municípios) a participação estendeu-se aos meios de comunicação, à indústria e ao espetáculo.

Esta breve incursão nos valores e posturas patentes no quadro do desenvolvimento humano do Século XX demonstra que o exercício da cidadania tem sido um processo historicamente determinado por inúmeros fatores, nomeadamente, económicos, sociais, políticos e ambientais entre os países e entre os indivíduos e que os agentes interventivos se têm moldado aos contextos e objetivos emergentes em cada momento histórico.

2. A PRAXIS DEMOCRÁTICA, O LOCAL E O GLOBAL

A síntese conjuntural, anteriormente apresentada, permite sustentar a ideia de que “para compreender as questões globais é necessário analisar e desconstruir uma complexa teia de processos e contextos culturais locais/globais” (Andreotti, 2014, p. 58), e por isso, urge fazer a ligação das realidades e das necessidades locais dos indivíduos para as enformar na realidade global.

Apreender a complexidade de um mundo global pressupõe a aquisição de competências para o entender e é esta apropriação de significância por parte dos cidadãos que permite viabilizar a sua participação, ativa e conjunta, com as organizações e os agentes envolvidos nas questões do desenvolvimento humano. Apenas uma sociedade civil forte, independente e autónoma permitirá que os cidadãos façam exigências aos governos, controlem a ação destes e evitem abusos (Carothers, 1999), o que pressupõe, a construção de parcerias e a partilha de

conhecimento. De facto, o envolvimento e a participação dos cidadãos só se efetivam quando existe confiança nas políticas e nas instituições públicas, caso contrário, embora os cidadãos estejam mais disponíveis para se envolverem em causas de um dia só, estarão menos disponíveis para um envolvimento coletivo e contínuo (Viegas, 2010).

O exercício da cidadania não se restringe ao seu enquadramento legal, pois a sua essência incorpora a ideia de *praxis* que implica disfrutar dos direitos de cidadania para a participação social e política. Esta *praxis* pressupõe o exercício da democracia mediante a construção de uma sociedade civil participativa e interessada na prática democrática (Gaventa, 2005) e consequentemente colaborativa nas atividades de governação com o próprio Estado (Ackerman, 2003), pois quando os cidadãos dialogam sobre a democracia e sobre os seus direitos, estão a evitar que aqueles assuntos se insiram exclusivamente no debate dos governantes e que os interesses destes últimos acabem por prevalecer.

Trata-se de um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade global. O seu exercício implica uma ação decorrente de uma tomada de consciência face às dinâmicas de intervenção e de transformação social.

3. CONCETUALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA, “CONSCIENTIZADORA” E CRÍTICA

Num mundo cada vez mais interdependente e globalizado, é cada vez mais importante que os cidadãos estejam informados e possam pensar criticamente, de modo a serem capazes de propor soluções e agir, para que o mundo se torne cada vez mais justo. Desta postura emerge um cariz transformador, onde a formação e a educação dos cidadãos se quer solidária e comprometida com a justiça social, com a democracia, a igualdade e o respeito pelo meio ambiente. Trata-se de uma aprendizagem para a ação, que simultaneamente coloca a tónica no indivíduo como agente individual e coletivo, transcende o meramente formal e deve ser entendida como um processo de socialização crítica e “conscientizadora” (Freire, 1970), o que acentua a necessidade de cada indivíduo tomar consciência da realidade para que de forma individual e coletiva consiga atuar sobre a mesma.

Este envolvimento dos cidadãos permite-lhes “ver o seu papel social a partir de si mesmos, vendo-se como parte do problema, mas também como parte da solução para os conflitos que enfrentam” (Poças & Neves, 2014, p.139) o que aumenta a sua autonomia para a resolução das questões e lhes permite “criar mais e diferenciadas plataformas de diálogo” (Ibidem). As autoras referem que, segundo Andreotti (2006), é neste enquadramento que “os indivíduos procuram a mudança social – que acontece do interior para o exterior – e têm como princípios base a

reflexividade, o diálogo, a contingência e relação ética para compreender a diferença (olhar o outro e compreendê-lo)” (2014, p.139) .

4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

As abordagens efetuadas nos pontos anteriores introduzem o conceito de Cidadania, bem como as dinâmicas de globalização que daí emergem, conferindo-lhe um espaço cada vez mais relevante nas agendas públicas e nas organizações da sociedade civil.

Em Portugal, estas questões manifestaram-se formalmente no Sistema Educativo a partir de 2001. Numa área denominada Formação Cívica, a questão da cidadania entrou no currículo, a par da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado, alterações propostas pelo então Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, e pela Secretária de Estado, Ana Benavente. Contudo, estas áreas curriculares possuíam um estatuto que as distinguiam das demais, pois ao invés das restantes disciplinas, a sua classificação não era contabilizada para o cálculo da classificação final dos alunos. Consideradas, por esse motivo, “áreas não disciplinares”, as críticas ao seu funcionamento e eficácia multiplicaram-se e estenderam-se aos próprios professores. O pendor de inferioridade que lhes estava subjacente, bem como os comentários depreciativos, conjugaram-se para a eliminação do currículo, destas “áreas não disciplinares”. Deste modo, aquando da Revisão Curricular de 2012, promovida pelo então Ministro da Educação, Nuno Crato, determinou-se que “a educação para a cidadania enquanto área transversal [era] passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória” (Decreto-Lei n.º 139/2012). E o tempo ganho com a sua extinção foi alocado ao que o legislador considerou mais importante, as “disciplinas fundamentais, como Português, Matemática, História, Geografia, Físico-Química e Ciências Naturais (...)” (Ibidem).

No ano letivo de 2017/2018, no âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional, as preocupações com a formação humanística dos indivíduos retornaram ao Sistema Educativo Português, com a introdução da disciplina de “Educação para a Cidadania”.

Com esta medida, pretendeu-se envolver os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental, tal como defendem os princípios da UNESCO (2015). Ou seja, visou-se que a Escola facultasse aos jovens portugueses a aquisição de competências que lhes permitissem ser cidadãos democráticos, participativos, humanistas, tolerantes e não discriminatórios, dando-lhes simultaneamente a

oportunidade de socialmente reivindicarem os seus direitos e assumirem os seus deveres de modo responsável.

A presença da cidadania no contexto escolar traduziu a intenção política de imputar á escola a capacidade e a responsabilidade da transmissão de «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio).

A viabilização formal de espaços para a aprendizagem e o exercício da cidadania na escola refletiu, deste modo, as “preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (MEC, 2013, p. 1) e enformaram-se no conceito de “Educação para...”, associado a várias disciplinas, que comportam “questões socialmente vivas” que a escola atualmente terá de abordar (Fabre, 2014, s/p).

Na disciplina de “Educação para a Cidadania” colocaram-se em debate temas transversais à sociedade, pelo que as diretrizes legais mencionam que a sua abordagem ao nível curricular pressupõe transversalidade, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos. Deste modo, determinou-se que a abordagem curricular da “Educação para a Cidadania” poderia assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e outras entidades, no âmbito da relação entre a escola e a comunidade.

Não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, concedeu-se às escolas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular a possibilidade de decidir da sua oferta como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, desde que “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017). Ou seja, foi retomado o discurso de 2001 que havia conferido a esta área um estatuto de menoridade.

5. O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Considerou-se que não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, e tendo um cariz de transversalidade disciplinar, a “Educação para a Cidadania” poderia ser abordada por todos os docentes, independentemente da sua formação inicial. Nesta conceção de transversalidade temática subjaz uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa o contexto educativo e que supõe, para além de uma dinâmica ao nível curricular, uma vivência de escola alargada ao seu

contexto, o que segundo Paulo Guinote (in Expresso 26.02.2017) é quase impossível concretizar pois “num currículo organizado por disciplinas, cada uma com um professor, e as horas repartidas, torna-se muito difícil”.

Acresce também o pressuposto de que o professor não necessita de formação específica para efetuar tais abordagens, facto que urge de correção uma vez que a abordagem destas temáticas assume duas dimensões: uma dimensão horizontal ou cronológica (com tomada de posição, construção e resolução do problema) e uma posição vertical (onde é necessária a articulação de dados e condições em quadros teóricos, éticos, políticos...) (Fabre, 2014).

Por outro lado, do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos escolares pressupõem o ensino de “conteúdo disciplinar supostamente estável, correspondente ao estado do conhecimento em determinado momento e disponibilizado aos estudantes” (Fabre, 2014, s/p), assumido como verdadeiro, racional e distinto de questões éticas, religiosas ou políticas. Ora no contexto da “Educação para a Cidadania” são apresentadas problemáticas cuja resolução pressupõe o posicionamento do professor face às práticas de referência e a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos que na sua comunidade são considerados “corretos”. Ou seja, a “Educação para a Cidadania” tem como objetivo “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63) e tal abordagem não pode realizar-se sem estarem reunidas algumas condições.

Podemos pois, considerar que essas temáticas não envolvem especificamente conhecimentos em sentido estrito, mas comportam valores éticos, políticas e comportamentos; referem-se mais às práticas de referência do que do conhecimento e “visam mais transformar as práticas sociais do que escolarizar as práticas existentes” (Fabre, 2014, s/p). A inexistência de manuais é substituída por documentos que constituem referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania e que se assumem como meros orientadores e que não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio. É nestes aspetos que se incorpora o descontentamento de inúmeros professores face à lecionação desta disciplina que não lhes proporciona a assunção do seu papel tradicional de instrução e que ao invés lhes reclama um posicionamento global fundamentado numa prática de cidadania. Segundo Leite (Expresso 26.02.2017) “num país habituado a uma educação muito centralizada e um currículo muito prescritivo, este modelo é difícil de concretizar. Porque exige que os professores se tornem decisores curriculares, que trabalhem em conjunto quando estão sobrecarregados com as suas disciplinas e os programas extensos que têm de cumprir (...)”

Por fim, a indicação legal de que o desenvolvimento da Educação para a Cidadania deverá decorrer “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017) remete-a de imediato para a sua situação de “não essencial” e consequentemente para um estatuto de inferioridade.

CONCLUSÃO

A introdução da Cidadania no contexto escolar português visa promover nos jovens as competências que lhes permitam ser cidadãos democráticos e participativos para que socialmente reivindiquem os seus direitos e assumam os seus deveres de modo responsável.

O envolvimento dos alunos na construção de atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental decorre em conformidade com os princípios da UNESCO.

Porém, embora a presença da cidadania no contexto escolar traduza a intenção política de responsabilizar a escola pela transmissão destas competências, o espaço facultado para tal não aparece formalmente assumido naquele contexto, nem os professores possuem formação específica para efetuar tais abordagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, J. (2003). Co-Governance for Accountability: Beyond ‘Exit’ and ‘Voice’. *World Development*, 32 (3), 447-463.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias*, (1), 57-66. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>
- Carothers, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Cohen, J. & Fung, A. (2004). Radical Democracy. *Swiss Political Science Review*, 10 (4), 23-34.
- Expresso “Educação para a Cidadania desde o Pré-escolar”, 26 de fevereiro de 2017.
- Fabre, M. (2014) *Éducation et Socialisation, Dossier 1: les éducations à... et le développement de la pensée critique*. Cahiers du CERFEE, (36).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006) A escola na cidade que educa, *Cadernos Cenpec*, n. 1, São Paulo (133-139).
- Gaventa, J. (2005). Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the ‘Deepening Democracy’ Debate. IDS. Working Paper, 264.
- La Salete Coelho (2014) *ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (2010-2015)* *Sinergias*, (1), 128-131. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>.

Mesa, M. (2014). Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones. Sinergias, (1), 24-56. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>

Poças, S. & Neves, T. (2014) Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?, Sinergias, (1), 132-141. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>.

UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

Viegas, J., Santos, S. & Faria, S. (Org.) (2010), A Qualidade da Democracia em Debate - Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha, Lisboa: Editora Mundos Sociais.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139/2012)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio

DOCUMENTOS ORIENTADORES

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

MEC/Direção-Geral da Educação, (2013) Educação para a cidadania - Linhas orientadoras 2013.