

---

## A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI

**Maria José D. Martins, Maria João Mogarro \***

**SÍNTESE:** A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos, das sociedades e dos sistemas educativos através dos tempos, embora a designação assumida nem sempre tenha sido esta (expressões como educação cívica; formação pessoal e social foram utilizadas para designar uma área próxima da educação para a cidadania, em Portugal). Este artigo enfatiza a pertinência e a necessidade de reflectir e promover a educação para a cidadania na actualidade, em vários contextos, particularmente na escola, e de várias formas (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). Destaca-se e debate-se ainda um conjunto de oito temáticas, que deverão estar associadas à promoção da cidadania, bem como uma metodologia de natureza construtivista que inclua estratégias que mobilizem os domínios cognitivos; afectivo-motivacional; social e comportamental, nas diferentes etapas de desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos. Assim, os grandes oito temas da cidadania sugeridos são as concepções, atitudes e comportamentos referentes aos seguintes aspectos: o Estado e a nacionalidade; a religião e as diferentes manifestações religiosas; as relações do ser humano com a natureza e a organização socioeconómica; a estrutura e o papel da família, juntamente com os papéis associados ao género; os aspectos relacionados com a saúde e a segurança; as diferentes raças, etnias e culturas; a civilidade, a convivência social e regulação das relações interpessoais; e finalmente o modo de utilização das tecnologias da informação e comunicação.

**Palavras-chave:** cidadania; educação e desenvolvimento social.

### **LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI**

**SÍNTESIS:** *La educación para la ciudadanía ha sido a lo largo del tiempo una preocupación de los pedagogos, de la sociedad y de los sistemas educativos. La forma de designarlo no ha sido siempre la misma: (expresiones como educación cívica, formación personal y social se han usado para designar áreas próximas a la educación para la ciudadanía en Portugal). Este artículo enfatiza la pertinencia y la necesidad de reflexionar y promover la educación para la ciudadanía en la actualidad en varios contextos, particularmente en la escuela, y de diversas formas (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). Para ello se destaca y debate un conjunto de ocho temáticas que deberían vincularse con el fomento de*

---

\* Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.

la ciudadanía, como una metodología de tipo constructivista, que incluya estrategias que movilicen dominios cognitivos; afectivo-motivacionales; social y de comportamiento; para las diferentes etapas de desarrollo de niños, adolescentes y adultos. Así, los ocho grandes temas sugeridos en la enseñanza de la ciudadanía son las concepciones, actitudes y comportamientos referentes a los siguientes aspectos: el Estado y la nacionalidad; la religión y las diferentes manifestaciones religiosas; las relaciones humanas con la naturaleza y la organización socioeconómica; la estructura y el rol familiar (junto con estudios de género); los aspectos relacionados con la salud y la seguridad; las diferentes razas, etnias y culturas; el civismo, la convivencia social y la regulación de las relaciones interpersonales; y, finalmente, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

*Palabras clave:* ciudadanía; educación y desarrollo social.

#### **EDUCATION FOR THE CITIZENSHIP IN THE 21ST CENTURY**

**ABSTRACT:** Education for the Citizenship has been, for a long time, an object of concern to teachers, the society and the educative systems. The name to refer to it has not always been the same: (in Portugal, expressions like «civic education» and «personal and social formation» have been used to designate areas related to education for the citizenship). This article underlines the relevance and the necessity of reflecting and promoting education for the citizenship nowadays in several different contexts (especially schools) and in several different ways (disciplinarily, inter-disciplinarily, trans-disciplinarily). With this purpose we highlight and discuss a set of eight subjects that should be connected to citizenry development as a constructivist methodology that includes strategies that move cognitive domains; motivational and affective; social and behavioral. All these domains should be considered according to the different stages in the development of children, adolescents and adults. Therefore, the eight main subjects derived from citizenship teaching are conceptions, attitudes and behavior related to the following issues: State and nationality; religion; human interaction with nature and socioeconomic organization; family structures and roles (along with gender studies); health and safety; racial, ethnic and cultural differences; civic life, social coexistence and interpersonal relations; and finally, usage of information and communication technology.

*Keywords:* citizenship; education; social development.

---

A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos e dos sistemas educativos através dos tempos, reflectindo-se numa preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros, com Deus e o mundo (Mogarro e Martins, 2008;

Damião, 2005; Ross, 2004, 2008). A ideia teve origem na Antiga Grécia (pelo menos no que respeita às sociedades ocidentais) com Aristóteles, para quem o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social, pelo que o conceito em si não é propriamente novo (Nogueira e Silva, 2001).

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância de uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania activa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (EURYDICE; 2005; Heather e Olivier, citados por Davies *et alii*, 2006; Menezes, 2005; Ministério da Educação, 2006; Schnapper, 1998).

No sistema educativo de Portugal, esta preocupação tem assumido diferentes designações e configurações ao longo das épocas.

A cidadania é uma dimensão que ganha pleno sentido quando a revolução liberal de 1820 transforma os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional, e os seus direitos e deveres fundamentais deixam de estar dependentes de uma vontade régia e passam a ser consagrados na Lei fundamental – a Constituição. Neste novo contexto, a educação é entendida, fundamentalmente, como um direito do cidadão – e o Estado tem de garantir este direito. Nesta perspectiva, os princípios da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino são consagrados nos textos legais e tornam-se parte integrante do discurso pedagógico liberal. No entanto, a concretização destes princípios será muito lenta, num processo que se prolonga pelos séculos XIX e XX e apresenta profundas contradições – por exemplo, se a retórica liberal e republicana proclamava a universalização da educação, a maior parte da população vivia com fortes restrições dos seus direitos de cidadania, decorrentes da sua condição de analfabetos e dos baixos rendimentos que auferiam largos estratos (os mais desfavorecidos) sociais.

A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais. O ensino elementar coloca a questão dos temas a ensinar, visando a formação dos cidadãos, que deviam estar conscientes dos seus deveres e direitos e saber votar. Outras duas dimensões devem ser consideradas, em articulação com a anterior: o ensino da moral e do catecismo católicos, num país que teria a religião católica como religião oficial até o final da monarquia constitucional, assim como a interiorização de valores e atitudes que conduzissem à normalização de comportamentos e à conformação social.

Esta finalidade integradora da escola expressou-se nas reformas de ensino e nos planos de estudo, assim como nos manuais escolares (catecismos, compêndios de civildade, etc.), assistindo-se, no nível dos espaços curriculares e dos conteúdos, a uma sucessão e «curiosa dialéctica continuidade-ruptura: moral e religião cristã, civildade, direitos e deveres do cidadão e, finalmente, educação cívica (e moral), entre outras formulações» (Pintassilgo, 2002a).

188

A reforma pombalina já havia consagrado o catecismo e as regras da civildade como espaço curricular, na perspectiva da formação do bom católico, respeitador da ordem política e social estabelecida. O sistema de ensino liberal juntará à educação religiosa católica e à educação moral, assim como à civildade, um novo espaço curricular, que visava a educação política dos cidadãos, em especial o ensino dos preceitos constitucionais e dos direitos e deveres que lhes eram reconhecidos e constitucionalmente consagrados. Esta dimensão formativa foi estruturante do sistema educativo e visava, antes de mais, «*formar as almas dos futuros portugueses*», tornando-os obedientes às leis, tementes a Deus, amantes da Pátria e do Monarca e capazes de exercerem a cidadania, participando na vida política (Reis, 1993: 24). Era a concepção do cidadão-eleitor, que no entanto estava limitada aos que contribuíam para as despesas do estado ou da sociedade (pagando impostos) ou tinham habilitações consideradas suficientes. Este regime censitário permite compreender a ausência de sufrágio universal e as limitações ao voto, que caracterizaram a monarquia constitucional portuguesa.

Na segunda metade do século XIX, os manuais de civildade registam grande difusão, como instrumentos da integração social e cultural dos jovens portugueses. Contudo, o final do século assiste à crescente propaganda republicana e à afirmação do laicismo e do

nacionalismo, o que conduziu à autonomização da moral relativamente à religião, à generalização das preocupações higiénicas e à afirmação dum espaço curricular vocacionado para a formação dos cidadãos (Pintassilgo, 1998; 2002b). Os manuais de civildade perdem expressão, enquanto se assiste à divulgação dos primeiros manuais de educação cívica, herdeiros da tradição inaugurada anteriormente pelos catecismos políticos ou constitucionais.

Para os republicanos, a educação moral e cívica foi o espaço de formação dos cidadãos e de construção de «um homem novo», mas também uma verdadeira alternativa curricular à moral e à religião católicas. Nos planos cultural, político e simbólico, a República portuguesa desenvolveu contra a Igreja Católica e a sua hegemonia uma luta sem tréguas, aspirando ao estabelecimento de um novo consenso social, alternativo ao catolicismo, e promoveu-se a interiorização dos novos valores laicos, através de festas cívicas, como o culto à bandeira e ao hino, o culto dos heróis da pátria, assim como a festa da árvore. Contudo, a sua natureza democrática não impediu que o direito de voto se restringisse aos alfabetizados e aos homens, recusando esse direito às mulheres.

A República aspirava à formação do cidadão, autónomo e consciente, preparado para a vida em democracia. No entanto, uma grande distância separa a educação cívica republicana da educação para a cidadania que hoje defendemos.

O Estado Novo concebeu um perfil de português/a imbuído/a dos valores fundamentais do regime (conservador, nacionalista e católico), que sistematicamente foram difundidos por diversos dispositivos de propaganda. A escola era entendida como «a sagrada oficina das almas» e lugar de doutrinação, recuperando-se este perfil de escola e de professor primário, em grande parte, da segunda metade dos oitocentos e plasmando-o na formação de professores (Mogarro, 2001) e nos materiais didácticos, como os manuais únicos (Mogarro, 2005). A religião e a moral católicas eram ensinadas nas escolas públicas, na qual assumia também um lugar de destaque o estudo da organização política e administrativa da nação. Contudo, foi no campo da oposição ao Estado Novo e na resistência ao autoritarismo e à escola salazarista que o pensamento e a acção cívica se aprofundaram, constituindo uma herança para os novos desafios que hoje se colocam.

No período que se seguiu à revolução de Abril (1974-1976) a cidadania fez parte integrante de um projecto de sociedade mais justa,

segundo os modelos de desenvolvimento e progresso em presença. Este objectivo implicava a elevação cultural do povo português, passando pelo combate ao analfabetismo e à educação de adultos, os quais foram personificados pelas campanhas de alfabetização implementadas neste período (Pintassilgo e Mogarro, 2004; 2009).

Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

Na reorganização curricular do sistema educativo português de 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001) estipula-se a «Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares» e cria-se as áreas de Formação Cívica e Área de Projecto como «espaços privilegiados de 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». A questão é assim assumida como algo importante e central na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar (atravessa as várias disciplinas), interdisciplinar (área de projecto) e simultaneamente disciplinar (formação cívica) e inclui o ensino básico e secundário. No sistema educativo de Espanha a preocupação e importância dada a esta questão é idêntica e assumida de forma similar (ver Pagès, 2008).

No caso do sistema educativo de Portugal esta preocupação e orientação legal, de carácter generalista, nem sempre tem conduzido a consensos ou a programas estruturados sobre o que ensinar e como ensinar a respeito da cidadania. Assim, num estudo coordenado por Bettencourt (2007), que pretendia, entre outros objectivos, saber como estavam os professores de várias escolas (situadas no litoral norte, litoral sul e interior sul) a operacionalizar as chamadas áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, área de projecto e estudo acompanhado) nos anos de escolaridade que abrangiam os alunos dos 10 aos 14 anos, constatou-se, sobretudo no que se relacionava com a formação cívica, grande diversidade de práticas, de temas, e de modos de ensinar, que variavam de professor para professor e ainda mais de escola para escola. Algumas escolas optavam por realizar assembleias de turma e aí tratavam de problemas de carácter disciplinar, por vezes com recurso a metodologias demasiado permissivas e sem orientação dos adultos que redonda-

vam em castigos expiatórios, outras de forma mais equilibrada e moderada pelos adultos. Outras escolas, por sua parte, eliminavam as assembleias de turma e optavam por actividades de educação ambiental (como reciclar o lixo e dividir essa tarefa pelas diferentes turmas ao longo do ano), ou abordavam o tema dos direitos humanos, das crianças e dos animais (ver Bettencourt, 2007). Têm sido feitas algumas tentativas, nos últimos três anos, no sentido de estruturar mais esta temática. Assim, surge um documento de Evaristo e colaboradores (2006) que sugere para o 5.º ano de escolaridade (correspondente às idades entre os 10 e os 11 anos) que se trabalhem os temas da segurança, da convivência social e da prevenção da violência. A questão continua em debate, bem como o facto de ser desejável ou não um programa com um carácter mais estruturado, embora os princípios gerais sejam relativamente consensuais (ver Ministério da Educação, 2006).

E porquê educar para a cidadania no século XXI?

A sociedade actual apresenta determinados paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI (ver Diaz-Aguado, 2000, p.15) e que justificam plenamente a educação para e na cidadania, assim:

- Consta-se uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva;
- As novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente, permitiram eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (e.g., tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos

armados) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Alguns resultados de estudos sobre desenvolvimento cívico (Azevedo e Menezes, 2008; Menezes, Afonso, Gião, e Amaro, 2005), que comparam Portugal com outros países, sugerem, globalmente, que os conhecimentos dos adolescentes sobre as instituições democráticas e as competências de cidadania, em particular a participação na vida política, estão aquém do que seria desejável numa sociedade democrática. Estes estudos sugerem também que os jovens parecem mais disponíveis a participar em organizações de tipo ambiental, social, cultural ou de voluntariado, do que propriamente filiar-se a um partido político e encetar actividade partidária, o que permite antever novas e diversificadas formas de participação cívica nas sociedades democráticas. Outros estudos (Veiga, 2007) sobre os direitos dos alunos de escolas secundárias, sugerem que a percepção de direitos na escola de alunos imigrantes e portugueses não apresenta diferenças assinaláveis e que programas de promoção da comunicação e dos direitos na escola conduzem a melhorias no nível da atenção e redução de comportamentos disruptivos por parte dos alunos.

192

Assim, pensamos ser útil, desejável e oportuno continuar e aperfeiçoar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania. Se alguns aspectos são classicamente abordados em disciplinas específicas, outros ganharão em tempo, perspectiva e metodologia com um tratamento disciplinar específico.

O que ensinar então a respeito do tema da cidadania? Se é que se pode ensinar algo a esse respeito, pois muitos consideram que a cidadania tem que ser vivida. Supomos que pode ser ensinada, porque ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência. Propomos assim oito grandes temáticas a considerar actualmente, e no futuro, numa educação para a cidadania:

- Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos.
- Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade.
- Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica.



- Diversidade de raças, etnias e culturas – multiculturalidade e inclusão social.
- Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família.
- Saúde e qualidade de vida (incluindo aspectos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade).
- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais.
- Média e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente.

Algumas destas temáticas não são novas, é o caso dos aspectos associados ao Estado e à nacionalidade, à saúde e à civilidade que sempre preocuparam pedagogos e governos. Outras, como é o caso do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação surgem dos avanços científicos próprios da sociedade contemporânea. Contudo a maioria das temáticas deverá ser abordada de novos modos, a título de exemplo saliente-se o caso da religião que estava presente nas preocupações educativas do Estado Novo (período situado entre 1928 até 1974) em Portugal na forma de doutrinação de uma determinada religião, a católica, enquanto na actualidade se deveria salientar a natureza cultural das diferentes manifestações religiosas e a tolerância inter-religiosa.

Assim, no que respeita ao primeiro tópico, os conteúdos temáticos deveriam abranger: Portugal enquanto Estado-nação e como parte de espaços mais vastos: a sua relação com o restante território ibérico, a integração na União Europeia e o seu lugar face aos outros países europeus, a pertença ao universo da lusofonia e o diálogo privilegiado com os países falantes do português, como o Brasil; a democracia, enquanto regime político; os órgãos de soberania; as instituições de referência; alguns direitos e deveres do cidadão nos regimes democráticos (por exemplo, votação nas eleições, participação em associações; pagamento de impostos); acontecimentos históricos marcantes no aparecimento e desenvolvimento do país e referência aos seus protagonistas; símbolos da identidade nacional (como a bandeira e o hino); diferenciação entre os conceitos de lei, que tem carácter prescritivo, e o conceito de princípio orientador da conduta (exemplo: leis do Diário da República e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou da

Constituição da República Portuguesa). Esta temática geralmente é, e deve continuar a sê-lo, também abordada em disciplinas da área das Ciências Sociais, como a História e a Geografia.

No que se refere à religião, sugere-se: uma educação laica, mas incluindo referências à existência de múltiplas religiões; a promoção da tolerância face às diferentes manifestações religiosas ou à sua ausência ou negação; a diferenciação entre religião e espiritualidade, religião e fanatismo; os diferentes rituais; celebrações e locais de culto das religiões enquanto manifestações culturais dos povos (por exemplo as diferentes formas de celebrar os rituais de nascimento, casamento e morte nas várias religiões; os diferentes locais de peregrinação e os diferentes edifícios onde o culto é praticado). Finalmente sugere-se uma ênfase no cristianismo, judaísmo e islamismo, enquanto religiões que partilham uma herança comum e têm uma tradição cultural forte associada à Península Ibérica, sem, por isso, excluir as restantes. Esta temática deverá ser também abordada nas disciplinas de História e de Geografia, uma vez que se relaciona com factos históricos marcantes.

194

No que se refere ao tópico das relações do ser humano com a natureza, o ambiente e a organização socioeconómica, importa salientar o facto de o ser humano fazer parte da natureza, evitando as falsas dicotomias humanidade/ambiente natural e progresso económico/conservação da natureza. Se a sofisticação tecnológica atingiu tal ponto que permite a destruição da vida na terra, qualquer indústria, empreendimento ou actividade humana, privada ou pública, deverá efectuar-se no âmbito dos princípios do desenvolvimento sustentável. Assim, a educação ambiental deverá enfatizar a reciclagem do lixo; o desenvolvimento sustentado; as energias renováveis; a conservação de espécies animais e vegetais; as relações entre a cidade e o campo; o interior e o litoral; o norte e o sul; com referência a contextos de trabalho e de profissões associadas à indústria, agricultura e serviços no mundo actual; e debates sobre dilemas ambientais específicos (conciliação do progresso económico com a conservação da natureza). Esta temática é, e deverá continuar a sê-lo, abordada nas disciplinas de Geografia e nas diferentes Ciências da Natureza.

No que se refere ao tópico da diversidade étnica e cultural é importante conhecer qual é a sua representação em Portugal, conhecer e valorizar as tradições culturais dos diferentes povos, aspecto que poderá ser abordado a partir das próprias características dos alunos inseridos nas turmas. Igualmente importante é a abordagem do problema das mi-

grações e de Portugal, enquanto país de emigrantes e imigrantes e da convivência e tolerância entre povos, culturas e grupos étnicos. A diferenciação entre os processos de assimilação, separação e integração dos grupos étnicos, suas vantagens e inconvenientes. A necessidade de uma educação multicultural que respeite as diferenças culturais e previna a segregação e a exclusão social (Berry, 2007). O conceito de globalização e as vantagens e problemas que este fenómeno acarreta. Mais uma vez, esta temática é, e deverá continuar a ser abordada nas disciplinas de História, Geografia, Psicologia e ainda em Língua Portuguesa/Materna e Literatura (dada a importância dos textos dos autores oriundos dos diferentes países para a compreensão da sua cultura). Neste sentido, deve ser conferida uma atenção privilegiada aos países e aos autores que se situam no universo da lusofonia.

No que respeita ao tópico sobre a família, adoptar uma concepção diversificada do conceito de família, com referências aos diferentes tipos de famílias (tradicional, nuclear, reconstruída, monoparental, ou outra), e igual valorização de todos os tipos, enfatizando-se o papel protector que a família desempenha para os seus membros (sobretudo para as crianças) e a importância dos laços afectivos entre os seus membros. O reconhecimento das diferenças entre os géneros deve ser promovida, mas simultaneamente também o deve ser a atenuação ou eliminação das diferenças no que respeita aos direitos e deveres e, sobretudo, no que se refere aos papéis sociais tradicionalmente associados ao género, tanto na família, como no trabalho. São temas que devem e podem ser abordados nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e mesmo História.

No que se refere ao tema da saúde, a ênfase deverá ser na promoção de hábitos de vida saudáveis (desporto; alimentação saudável; e rejeição do consumo de drogas legais ou ilegais, que alteram o comportamento e/ou a percepção); abordagem das questões da sexualidade, não apenas do ponto de vista médico, mas também do ponto de vista afectivo-relacional; associado ao tema da saúde está a questão da qualidade de vida e neste âmbito deverá ainda promover-se uma cultura de segurança, nomeadamente no nível da prevenção rodoviária; da prevenção de acidentes; da prevenção de riscos naturais e tecnológicos e dar a conhecer actores implicados nas funções de protecção civil. Esta temática é geralmente abordada, e deverá continuar a sê-lo, nas disciplinas relacionadas com as ciências da vida e poderá também ser abordada nas disciplinas relacionadas com as ciências sociais e humanas.

No que se refere ao tópico da civilidade e convivência social deverá promover-se a auto-afirmação (ou assertividade); a cooperação e colaboração, a tolerância, a autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade pelas escolhas, a equidade e ainda a promoção da participação na vida da escola e da comunidade, bem assim como a capacidade de resolução não violenta de conflitos, através da utilização de meios pacíficos, como sejam os processos de negociação, mediação e diálogo. São temas que podem ser abordados nas disciplinas de Psicologia e Sociologia.

Quanto aos média e às novas tecnologias da informação, importa descodificar as mensagens veiculadas pela comunicação social, através do domínio das linguagens de carácter informativo, publicitário, propagandístico; enfatizando-se uma utilização equilibrada e ética dos média e das tecnologias da informação, mais do que uma mera promoção da sua utilização em quantidade, com problematização dos aspectos, ilusões, vantagens e desvantagens da comunicação no domínio virtual, prevenindo o *cyberbullying* (intimidação através das TIC) e alertando, igualmente, quer para as possibilidades vantajosas, quer para os perigos da comunicação virtual (maus encontros com estranhos, descurar as actividades quotidianas e o convívio social para estar permanentemente *on-line*). Assim, importa sublinhar a utilização dos recursos da Internet enquanto fonte de informação, promovendo a discriminação entre fontes fidedignas de informação e fontes menos fidedignas. São aspectos que podem ser incluídos nas disciplinas de tecnologias da informação e de língua materna, apesar de serem transversais a todos os campos do conhecimento e a áreas disciplinares, bem assim como os restantes tópicos equacionados.

196

E como educar para a cidadania?

Identificamos essencialmente três grandes abordagens na educação para a cidadania (Martins, 1995; Sprinthal e Sprinthal, 1993):

- A educação do carácter ou doutrinação.
- A educação para o relativismo cultural (ou relativismo dos valores).
- A educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral.

A educação do carácter procura inculcar nas novas gerações um conjunto de valores previamente definido pelos adultos como sendo os

mais correctos e mais adequados e tem sido uma das mais utilizadas, explícita ou implicitamente, pelos governos e sistemas educativos. Na actualidade esta abordagem levanta alguns problemas: quais são os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade? Além de que a investigação sugere que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo.

A educação para o relativismo cultural pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada um, respeitando-os de igual modo. O professor tenta manter um papel neutral e tenta criar as condições que ajudam as novas gerações a descobrirem os seus próprios valores pessoais, muitas vezes a partir de reflexões e debates sobre o que é importante para cada um. Esta abordagem, contrariamente à anterior enfatiza o processo de construção de valores, por oposição à transmissão de conteúdos. Esta abordagem levanta também alguns problemas. Assim, a investigação demonstra que é impossível realizar um ensino isento de valores devido ao papel exercido pelo currículo oculto; e a consideração de que todos os valores são igualmente bons pode colocar-nos na situação de ter de respeitar práticas que atentam contra a integridade física e psicológica (por exemplo a excisão do clitóris em alguns grupos étnicos) apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades.

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto dimensão que actua no domínio volitivo do desenvolvimento humano, pode constituir uma alternativa às duas abordagens anteriores. A implementação desta abordagem implica o conhecimento dos modelos do desenvolvimento sociomoral, quer dos que enfatizam as dimensões cognitivas (Piaget, 1985/32; Kohlberg, 1984), quer dos que enfatizam as dimensões afectivo-emocionais da moralidade (Hoffman, 1991; Gibbs, 1994; Eisenberg, 2000). Implica também o conhecimento dos modelos que diferenciam a moralidade das convenções sociais (Turiel, 1983).

Assim, Piaget e Kohlberg sugerem que o desenvolvimento moral está associado à compreensão das regras e do conceito de justiça e que o conceito de regra surge em primeiro lugar no desenvolvimento, comparativamente ao conceito de princípio. Isto significa que trabalhar o conceito de regra ou de lei com crianças de 8/9 anos poderá ser mais

eficaz do que trabalhar princípios e que estes últimos poderão ser trabalhados com mais eficácia com adolescentes e jovens adultos, que com maior probabilidade já construíram a noção de regra. Os referidos autores proporcionam evidência de um desenvolvimento que evolui no sentido da heteronomia moral (respeito unilateral/obediência à autoridade) para a autonomia moral (respeito mútuo, pelas regras e instituições) e, ainda de uma noção de justiça baseada no igualitarismo estrito para uma noção baseada na equidade, defendida também por filósofos contemporâneos (ver Rawls, 2001).

Importante é também admitir que a moralidade não é apenas cognição e que as emoções morais nela desempenham um importante papel. Vários autores (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1994; Hoffman, 1991) têm sugerido que a empatia, a culpa e o remorso são emoções morais determinantes para o desencadear das condutas pró-sociais e para a inibição das condutas anti-sociais. Isto significa, que importa conciliar a ética da justiça (cumprir regras e deveres) com a ética do cuidado (atender às necessidades dos outros).

198

Outros autores (Turiel, 1983) ao proporem que se diferencie entre transgressões morais (todas aquelas que têm consequências na integridade, bem-estar e direitos dos outros, como bater, roubar) de transgressões das convenções sociais (todas aquelas que vão contra o que está estabelecido socialmente, como o modo de vestir, de cumprimentar); ao proporcionarem evidência de que as crianças pré-escolares de várias culturas são capazes de fazer essa diferenciação, considerando mais grave uma transgressão moral comparativamente a uma transgressão das convenções sociais; permitem sugerir que existiriam aspectos universais na moralidade que se desenvolvem em simultâneo com especificidades culturais, e que estas últimas teriam mais expressão no domínio das convenções sociais. A corroborar esta ideia está o facto de alguns autores considerarem que as emoções associadas às transgressões das convenções sociais são a vergonha e o embaraço, ou seja, são emoções diferentes das associadas às transgressões morais (Tangney, Stuwewig e Mashek, 2007).

A compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e dos factores que lhe estão subjacentes permite delinear estratégias que facilitem a construção dos valores específicos a cada indivíduo ou comunidade em simultâneo com a construção e partilha de valores e princípios universais, como sejam os contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança, e em

outros tratados internacionais (ver Monteiro, 2001). Em suma, propõe-se, à semelhança de textos anteriores (Mogarro e Martins, 2008; Roldão, 1999), que se concilie uma abordagem sociohistórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) com uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral, por ser aquele que mais se relaciona com a capacidade de emitir juízos de valor mais justos e de assumir a responsabilidade pelos próprios actos), para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI.

A cidadania pode considerar-se um dos pilares fundamentais da civilização, ou das civilizações, pelo que a educação para a cidadania pode certamente contribuir para prevenir a violência, em geral, e os maus tratos em contexto escolar, em particular (Martins, 2007, 2009).

## BIBLIOGRAFIA

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005). *Constituição da República Portuguesa. 7.ª Revisão*. Lisboa: Assembleia da República.
- AZEVEDO, Cristina e MENEZES, Isabel (2008). «Transition to Democracy and Citizenship in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescent's Opportunities for Participation», in *Journal of Social Science Education*. n.º 9, vol. 1, pp. 131-148.
- BERRY, John (2007). «The Contribution of Cross-Cultural Psychology to Improving Intercultural Relations», in Paper presented at the European Congress of Psychology. Prague.
- BETTENCOURT, Ana Maria (coord.) (2007). Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O papel das áreas curriculares não disciplinares (ACND: Formação cívica; Área de Projecto; e Estudo Acompanhado). Relatório Intercalar. Escola Superior de Educação de Setúbal, de Portalegre e do Porto. Disponível em: <<http://www.esse.ips.pt/esse/projectos/index.html>> [consulta: abril de 2008].
- DAVIES, Ian; FULOP, Márta, CAJANI, Luigi, NASMAN, Elisabet e NAVARRO, Alejandra (2006). *Researching Citizenship: What has been done, what is to be done?* CiCe Children's Identity and Citizenship in Europe. London: CiCe Thematic Network Project.
- DAMIÃO, Maria Helena (2005). «Educação para a cidadania no Ensino Básico: Análise de documentos curriculares vigentes». in C. VIEIRA, A. SEIXAS, A. MATOS, M. LIMA,

M.VILAR e M. R. PINHEIRO (eds.), *Ensaios sobre o comportamento humano*. Coimbra: Almedina.

DIAZ-AGUADO, Maria José (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

EISENBERG, Nancy (2000). «Emotion, regulation, and moral development», in *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 665-697.

EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>> [consulta: junho de 2007].

EVARISTO, Teresa; OLIVEIRA, Isabel.; VAZ, Elisa; SALES, Fernanda; CARVALHO, Isabel; NUNES, Luísa e PARENTE, Lourdes (2006). *Cidadania e segurança*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>> [consulta: setembro de 2009].

GIBBS, John (1994). «Fair and Empathy as the Foundation for Universal Moral Education», in *Comenius*, 14, pp. 12-23.

HOFFMAN, Martin (1991). «Empathy, Social Cognition, Moral Action», in KURTINES e GEWIRTZ (eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development. Vol. 1*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.Pub.

KOHLBERG, Laurence (1984). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, vol I. San Francisco: Harper e Row Publishers.

MARTINS, Maria José D. (1995). «Desenvolvimento moral e educação para os valores», in *Psicologica*, 14, pp. 101-113.

— (2007). «Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar», in *Revista de Educação*, XV, 2, pp. 51-78.

— (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.

MENEZES, Isabel (2005). «De que falamos quando falamos de cidadania?», in C. CARVALHO, F. SOUSA e J. PINTASSILGO (eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

MENEZES, Isabel; AFONSO, Maria; GIÃO, Joana e AMARO, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Um estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-Lei N.º6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal.

— (2006). *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>> [consulta: fevereiro de 2009].

MOGARRO, Maria João (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo - a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2 volumes.



- (2005). «Manuais escolares no Portugal do Estado Novo», in J. L. GUEREÑA, G. OSSENBACH y M. M. POZO (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 389-406). Madrid: UNED (serie proyecto MANES).
- MOGARRO, Maria João e MARTINS, Maria José D. (2008). «Valores, educação e cidadania: rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses», in F. SOUSA e C. CARVALHO (orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORIN, Edgar e PIGOGINE, Ilya (1998). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONTEIRO, António R. (2001) (org.). *Educação para a cidadania. Textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NOGUEIRA, Conceição e SILVA, Isabel (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.
- PAGÈS, Joan (2008). «La educación para la ciudadanía en España», in F. SOUSA e C. CARVALHO (orgs.), *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PIAGET, Jean (1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (original publicado em 1932).
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos*. Lisboa, Colibri.
- (2002a). «A componente socializadora do currículo escolar oitocentista», in M. FERNANDES et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp. 549-557). Lisboa: Edições Colibri / SPCE.
- (2002b). «Etiquette School Manuals in Portugal in the 19th Century, in *Paedagogica Historica*, 38 (1), pp. 265-279.
- PINTASSILGO, Joaquim e MOGARRO, Maria João (2004). «Citizenship Education within the Process of Portuguese Social Democratisation», in A. ROSS (ed.), *The Experience of Citizenship* (pp. 481-486). London: CiCe Thematic Network Project / London Metropolitan University.
- (2009). «Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário», in M. F. C. SANCHES (org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 51-68). Porto: Porto Editora.
- RAWLS, John (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença.
- REIS, Jaime (1993). «O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação», in *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, Fevereiro, pp. 13-40.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Cidadania e currículo, in *Inovação*, 12, pp. 9-26.
- ROSS, Alister (2004). «Desiderius Erasmus and the Experience of Citizenship Today», in A. ROSS (ed.), *Proceedings of the Sixth Conference (Kraków, 2004) of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: a CiCe publication.

- ROSS, Alister (2008). «Education for Citizenship Society and Identity: Europe and its Regions», in F. SOUSA e C. CARVALHO (orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SCHNAPPER, Dominique (1998). «Os limites da expressão “empresa cidadã”», in E. MORIN e I. PROGOGINE (coords.) *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SPRINTHALL, A. e SPRINTHALL, Norman (1993). *Psicologia educacional. Uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- TANGNEY, June; STUWEWIG, Jeff e MASHEK, Debra (2007). «Moral Emotions and Moral Behaviour», in *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 345-372.
- TURIEL, Elliot (1983). *The Development of Social Knowledge. Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEIGA, Feliciano (2007). «Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção», in M. F. SANCHES; F. VEIGA; F. SOUSA e J. PINTASSILGO (orgs.), *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.