

# O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP\*

*The place of citizenship education in the portuguese educational system: perspectives of teachers from a TEIP school*

CARLINDA LEITE\*\*  
PRECIOSA FERNANDES\*\*\*  
SOFIA MARQUES DA SILVA\*\*\*\*



**RESUMO** – Educar para a cidadania, ou no exercício ativo da cidadania, tem constituído recomendações que pretendem gerar efeitos nas políticas educacionais e com algum eco no currículo escolar. É tendo por referência um conceito de educação para a cidadania, que inclui o sentido que lhe é atribuído enquanto prática da vivência ativa e responsável dessa cidadania, e aqui clarificado, que neste texto se dá a conhecer o lugar que tem tido a educação para a cidadania nas políticas educativas em Portugal e, particularmente, num projeto educativo de uma escola que elege como um dos seus eixos de ação trabalhar para proporcionar aos alunos vivências de cidadania. Recorre-se a discursos e perceções de professores sobre os resultados finais do projeto. Nesse projeto, entre outros aspetos, constata-se que as ações orientadas para uma educação para a cidadania não se limitam às fronteiras das disciplinas e do espaço escolar mas, antes, se ampliam a situações de forte relação com os contextos de vida.

**Palavras-chave** – educação; cidadania; currículo escolar

**ABSTRACT** – Citizenship education, meaning the active exercise of citizenship, is a recommendation which aim at influencing educational policies and with some impact in school curriculum. In this article, the concept of citizenship underlying our argument is that citizenship means a lived and responsible experience. Therefore, our objective is to clarify this concept, also by analyzing and discussing the relevance and the place that citizenship education has played in educational policies in Portugal. This article will take into consideration a school project towards citizenship education, which aimed to create opportunities for pupils to learn and experience citizenship. Our major focus will be, empirically, on teachers' discourses and perceptions about the results of this project. In this experience, as in other dimensions, we could realize that actions which are specifically oriented to a citizenship education cannot be limited by disciplines or school borders. On the contrary, these actions are cross borders and broaden to different life contexts.

**Keywords** – education, citizenship; school curriculum

---

\* Escola TEIP é uma escola que se situa no que é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária.

\*\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Porto (Porto, Portugal) e Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto (Porto, Portugal). *E-mail:* <carlinda@fpce.up.pt>.

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Porto (Porto, Portugal) e Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto (Porto, Portugal). *E-mail:* <preciosa@fpce.up.pt>.

\*\*\*\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Porto (Porto, Portugal) e Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto (Porto, Portugal). *E-mail:* <sofiamsilva@fpce.up.pt>.

*Artigo recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012.*

## A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – PERSPETIVAS E SENTIDOS

A nível internacional, organizações como a UNESCO e o Conselho da Europa têm produzido recomendações e levado a cabo iniciativas na intenção de gerar efeitos ao nível das políticas educacionais. Esta última organização proclamou mesmo o ano de 2005 como o “Ano Europeu da Cidadania pela Educação”. Em sentido semelhante, a UNESCO<sup>1</sup> tem também promovido a organização de eventos na intenção de alertar os políticos e os cidadãos em geral para a importância desta questão. A nível mundial, a semana de “educação para a cidadania”, é disso um exemplo. A par destes movimentos, com uma intencionalidade política, o mundo académico tem-se envolvido em debates promotores de uma atenção crescente a questões do exercício da cidadania e que têm contribuído para clarificar e ampliar sentidos a atribuir-lhe. Na verdade, nas últimas décadas, marcadas por aquilo que alguns/mas autores/as consideram como sendo uma época de individualismo (BECK e BECK-GHERNSHEIM, 2005; ELLIOT e LEMERT, 2009; BAUMAN, 2001), de aumento do risco (BECK, 2000), da diminuição da adesão a formas de participação e envolvimento comunitário, do aumento das desigualdades sociais (SCHUERKENS, 2010), tem vindo também a conhecer-se, e talvez paradoxalmente, um crescente interesse pelas questões que dizem respeito aos direitos humanos, justiça social, valores partilhados e cidadania. Nestes movimentos, de sentido contrário, o campo educativo tem assumido um destaque especial, nomeadamente pelas reflexões que estimula e pelas práticas que desenvolve, considerando-se mesmo a possibilidade de uma educação para a cidadania global (ARNOT, 2009). Como referem Macedo e Araújo (2011, p. 181), “num contexto de mudança social, que muitos têm denominado como crise da globalização, o sistema escolar está ainda mais sujeito a pressões sociais diversas, de que a articulação entre as políticas educativas nacionais e europeias é exemplar”

É um facto que o interesse por estas questões tem acompanhado as mudanças irreversíveis naquilo que é o espectro social do espaço europeu e do espaço internacional, em geral, levando a decisões políticas no campo académico. Um exemplo deste efeito é a introdução da “educação para a cidadania” nos currículos escolares. Há que reconhecer, no entanto, que nem sempre esta alocação tem como intenção conduzir ao desenvolvimento de competências emancipatórias de vivência de situações de um exercício de cidadania, no sentido que lhe foi atribuído por Freire (1972, 1974, 1975). Em alguns contextos, ações relacionadas com a cidadania têm gerado práticas, por vezes, muito mais alinhadas com posturas de assimilação e com um aumento do controlo

em torno da produção do que é ser cidadão/ã (ARNOT; DILLABOUGH, 2000). Ou seja, ações em que as práticas de educação para a cidadania não se concretizam através da sua vivência, o que revela uma distância entre a teoria – os *valores declarados* – e a prática – os *valores agidos*. Convoando de novo Macedo e Araújo (2011, p. 181), a igualdade de condição constitui um “pré-requisito para a emergência de voz e cidadania em educação”. E essa “voz” não se reduz à igualdade de acesso e de resultados. Como referem estas autoras, “suporta-se numa vivência da cidadania enraizada numa escolha individual informada” (p. 184).

Na sequência do que temos vindo a sustentar, a agenda inscrita na educação para a cidadania tem conduzido a diferentes apropriações no contexto educacional. Por um lado, tem gerado situações prisioneiras de uma orientação restrita e tecnicista (STOER, 1994; CORTESÃO e STOER, 1996, 1997; LEITE, 2002) limitada à aquisição de uma informação mas, por outro, tem produzido também dinâmicas de envolvimento que não se têm limitado a um trabalho de interior, e que têm procurado envolver todo o território educativo. Talvez nesta linha, Pablo Gentili, num artigo que intitulou “qual educação para qual a cidadania?”, lembrou que “afirmar que a educação dos cidadãos e cidadãs é um assunto fundamental para a vida democrática quer dizer tantas coisas que, no final de contas, pode não querer dizer nada” (GENTILI, 2000, p. 143). E na continuidade desta posição refere que, para alguns, “significa formar indivíduos que conhecem os seus direitos, os seus deveres e as suas obrigações”, ou seja, uma educação que pretende, “especialmente, capacitá-los para o exercício consciente da participação política”, enquanto para outros “significa formar indivíduos capazes de adaptar-se com rapidez às modificações que sofre o mundo produtivo, permitindo que contribuam ativamente para o crescimento económico do país”.

Em síntese, o que estamos a afirmar, é que a educação para a cidadania não se pode limitar, de modo algum, à aquisição de uma informação e que, ao contrário, tem de passar pela vivência de situações onde ocorram o debate e a consciencialização da vivência da condição humana e social. Tem também de passar, e como em outro lugar foi afirmado (SILVA, 2004, p. 62), pelo reconhecimento identitário e de experiências de vida distintas. Orientando-se a instituição escolar, essencialmente, por um paradigma universalizante, “os *estranhos* e a *estranheza* ... perturbam ou surpreendem a ordem da Escola ... que vive uma tensão permanente no esforço de controlar ou afastar a diferença para ir ao encontro do idêntico”. Apesar disso, em alguns casos, estas situações convivem com outras que têm em conta as subjetividades e intersubjetividades daqueles que as frequentam.

É no âmbito desta última ideia que neste texto damos conta do modo como uma escola TEIP, isto é, uma

escola que, pelas características da população escolar que a frequenta se insere no que é designado por Território Educativo de Intervenção Prioritária, tem desenvolvido práticas de participação através da educação para a cidadania e constrói as suas perceções sobre as mudanças produzidas. No entanto, antes disso, enunciamos como este princípio educativo foi atravessando, nestes últimos anos, os discursos da política educacional em Portugal.

### **A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL**

As alterações económicas, políticas e sociais ocorridas nas sociedades pós-modernas tiveram reflexos diretos nas teorias educacionais e nos modos de pensar o currículo escolar e os processos do seu desenvolvimento. Significando isto que os paradigmas educacionais e as políticas se influenciam mutuamente (BALL, 1992), a tese de que os contextos histórico-políticos constituem o epicentro da mudança educacional parece ser a mais consensual (DALE, 2000; STOER e MAGALHÃES, 2005; FERNANDES, 2011).

Situando-se o estudo que aqui apresentamos no sistema educativo português, neste ponto concede-se atenção às políticas educativas em Portugal, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de outubro), assumindo-se o conceito de *educação para a cidadania* como analisador privilegiado dessas políticas. Entende-se que este conceito tem vindo, progressivamente, a ganhar espaço nos discursos políticos, normativos e sociais, é de referir que ele alcançou um estatuto de grande centralidade nas políticas educacionais de final da década de noventa do século XX e primeira metade da década do século XXI, situação que se foi desvanecendo e abruptamente se está a perder nas políticas mais recentes (XIX Governo Constitucional, de 2011). Daí a importância de balizarmos a análise no período 1986-2011 e de recorrermos aos diplomas legais e documentos normativos que, nesse período, regulamentaram as políticas educacionais e curriculares para os ensinos básico e secundário em Portugal.

Neste trajeto, o contexto socio-histórico e político vivido após a Revolução de Abril (1974), do século XX, conduziu o sistema educativo a corresponder ao desígnio da democratização da escola concretizado na escola de massas (ARAÚJO, 1996). Todavia, e como sabemos, na ordem jurídica nacional o *direito de todos à educação* é já confirmado na Constituição da República Portuguesa (CRP) nos seus artigos 73º e 74º sendo, posteriormente, reforçado no diploma da LBSE. Especificando, neste diploma é expresso que o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação

formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (art.º 1, ponto 2).

Refocando a análise nos sentidos sobre *educação para a cidadania*, é ainda declarado neste diploma que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (art.º 2, ponto 5). Esta perspetiva encara a *educação para a cidadania* como uma dimensão formal da educação associando-a, assim, aos processos de organização e de desenvolvimento do currículo e às situações de formação escolar. Isso não significou contudo que a *educação para a cidadania* fosse apenas entendida como um conjunto de conteúdos, atitudes e valores a transmitir pelo/a professor/a em contexto de sala de aula (MENEZES, et al., 2005). Como sustentámos, esta componente formativa de *educação para a cidadania* sofreu evoluções concetuais reconhecendo-se que as competências a esse nível se desenvolvem em todas as situações e contextos sociais, formais e informais, entre os quais está, naturalmente, a escola. Esta conceção foi-se consolidando nos discursos oficiais que atravessaram os finais dos anos 80 e toda a década dos anos 90 do século XX. Com efeito, e como constatámos em estudo que realizámos sobre a reforma do sistema educativo português de finais dos anos 90 (Fernandes, 2002), os princípios prioritários que, então, presidiram à educação “assentaram numa filosofia educativa que privilegiava a pessoa do aluno e integraram uma matriz axiológica que preconizou os valores de liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade e mudança, enquanto referenciais orientadores do processo educativo” (p. 51). Por outro lado, há também uma aposta numa conceção de escola pluridimensional – a escola da aprendizagem – conceção que sugere uma ligação ao meio e a intervenção de outros atores sociais. Este facto remete para uma visão dos processos de ensino-aprendizagem não circunscritos ao programa e ao espaço de sala de aula, como foi o caso das experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Área-Escola<sup>2</sup> e outras, que propiciassem aos alunos o desenvolvimento de um espírito crítico e de capacidades do domínio do saber-fazer.

No âmbito da reforma a que nos estamos a referir (a reforma do sistema educativo português de 1989), as questões da cidadania assumiram a denominação de *Formação Pessoal e Social*. Esta área foi, então, entendida como devendo ser objeto de atenção de todas as disciplinas, podendo materializar-se numa disciplina específica designada *Desenvolvimento Pessoal e Social*,

apresentada em alternativa à Educação Moral e Religiosa, mas não foi, contudo, concretizada.

Dez anos após esta reforma, em 1997/98, assiste-se em Portugal a um movimento político de territorialização da educação (Leite, 2005) que teve repercussões evidentes nos modos de pensar a educação e o currículo escolar e os processos do seu desenvolvimento. Sinaliza-se, a título de exemplo, o “Projeto de Gestão Flexível do Currículo” enquanto medida inovadora, quer ao nível das conceções curriculares, quer dos processos para a sua concretização. Foi, nesse contexto, veiculada uma visão ampla de currículo, enquanto projeto global de formação (LEITE e FERNANDES, 2002) que foi alargada a todo o sistema educativo português com a implementação, em 2001, da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), regulamentada pelo Dec.-Lei 6/2001, de 18 de janeiro.

Estamos, assim, perante um momento marcante nas orientações da política curricular no qual se revela um crescente interesse pelas questões relacionadas com a cidadania que conduziu à opção política de incluir no currículo escolar para o ensino básico (até ao 9º ano de escolaridade) um *área curricular não disciplinar* designada por *Formação Cívica* (Dec.-Lei 6/2001). Esta é concebida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, da responsabilidade individual e social e da sua autonomia (Dec.-Lei nº 6/2001, alínea c). A par desta possibilidade formativa preconizou-se a *educação para a cidadania* como área transversal ao currículo, antevendo-se, nesta diretiva, uma orientação pedagógica de coresponsabilização, por esta dimensão formativa, de todos os professores de todas as áreas disciplinares.

Ainda que a adesão dos professores e dos alunos não tenha sido imediata – os primeiros porque se consideravam “não preparados” para abordar este domínio de formação transversal; os segundos porque estranharam a existência de um espaço para colocarem questões, exporem as suas ideias e assumirem posicionamentos críticos –, o certo é que este tempo letivo passou a ser uma escolha de muitos alunos e um desafio pedagógico para muitos professores (LEITE e FERNANDES, 2002). Reconhece-se, a partir de então, terem sido criadas mais condições para a escola se constituir, como, a outro propósito, tinha sido sustentado por Stoer (1994), num *espaço democrático de cidadania*.

Neste devir histórico, em 2011, com o Decreto-Lei nº 50 de 8 de abril é, pela primeira vez, criada no 10º ano do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade) a disciplina de *Formação Cívica*, “com vista a reforçar a formação nas áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade” (preâmbulo). Um ano após esta determinação e ainda a “meio do percurso” as escolas e os professores portugueses veem-se perante novas mudanças nas políticas curriculares para os ensinos

básico e secundário (no âmbito do programa do XIX Governo Constitucional), em geral, e nas questões para a cidadania em particular. Em março de 2012, é lançado, pelo Ministério da Educação, o documento *Revisão da Estrutura Curricular* que retira do currículo do 10º ano a *Formação Cívica*, criada um ano antes, deixando às escolas a decisão de poderem, ou não, incluir esta área no currículo. Este parece ser um claro sinal de um recuo a uma conceção de currículo focalizado no *core curriculum*, com mais horas no 12º ano, para as disciplinas específicas, nomeadamente para a Matemática e para o Português. Representa ainda um desvio de rota das práticas de gestão curriculares que desde, pelo menos a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 6) e da Revisão do Ensino Secundário (Dec.-Lei nº 7), ambas de 2001, se foram ensaiando nas escolas portuguesas acreditando-se que constituíam uma possibilidade de contextualização do currículo nacional às situações locais, contribuindo para aprendizagens mais significativas.

Paira, desde esta última Reestruturação Curricular (2011), em alguns quotidianos escolares, a dúvida sobre o investimento que, durante cerca de uma década, foi feito ao nível da gestão curricular, e questiona-se o sentido de *descontinuidade* das políticas curriculares (FERNANDES, 2011). Suspeita-se, em síntese, se se retomará, por esta via, o sentido de escola como espaço *democrático de cidadania* (STOER, 1994).

### **A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DOS DISCURSOS AOS SENTIDOS DOS ATORES EDUCATIVOS**

Como atrás referimos, para conhecermos sentidos da *educação para a cidadania* vividos em quotidianos escolares, analisámos o Projeto Educativo de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e, enquanto comentadoras de um Seminário de final do ano letivo dessa mesma escola, recolhemos dados dos/as professores/as sobre as suas perceções da ação desenvolvida e dos efeitos gerados. São esses dados e a sua análise que são apresentados neste ponto do texto.

O Projeto Educativo da escola está organizado em cinco ações: Mais “S” (Mais Sucesso); Mais “Q” (Mais Qualificação); Mais “P” (Mais Parcerias); Mais “Cid” (Mais Cidadania); Mais “Av” (Mais Avaliação). A ação Mais Cid, que é a forma mais visível da intervenção no âmbito da *educação para a cidadania* neste Agrupamento de escolas, foi planificada e desenvolvida no sentido de contribuir para minorar dois problemas: “déficit nas regras de conduta dos alunos” e “dificuldade na identificação com os valores que se rege o agrupamento e na vivência em sociedade”<sup>3</sup>. Contudo, e como é visível no enquadramento global do Projeto Educativo, a cidadania é



a dimensão central que organiza e se operacionaliza numa lógica que se pretende de articulação. Conceptualiza-se a cidadania como o fim último do ato educativo, isto nas suas relações com: organização e desenvolvimento do currículo, aprendizagem, relações pedagógicas, ensino, experiências de formação. Como é referido no projeto, “a aprendizagem da cidadania requer, no entanto, uma vivência de cidadania”<sup>4</sup>, o que significa que é crucial uma forte relação entre as práticas do quotidiano e as práticas de cidadania, processo este que exige um esforço na criação de espaços de agência. Gordon, Lahelma e Holand (2000), em artigo intitulado *From Pupil to Citizenship: a Gendered Route*, fazem uma crítica à inexistência de espaços na escola para aquilo que chamam o *agentic embodiment*. O caso que aqui apresentamos traduz essa intenção de criar espaços possíveis de participação, envolvendo as diferentes figuras da escola e da comunidade. É tendo por referência esta ideia que aqui se procura dar a conhecer, sobretudo, possíveis efeitos deste projeto coletivo que não se divorcia daquilo que é o contexto social e histórico onde se integra e tem sentido. Para isso, nos pontos seguintes, são apresentadas percepções de professores/as da escola sobre mudanças geradas pelas ações desenvolvidas e os obstáculos que reconhecem à concretização de uma educação para a cidadania através da sua vivência.

### **Promoção da cidadania: percepções sobre as possíveis mudanças**

Uma reflexão em torno das percepções de um grupo de professores/as sobre o que consideram ser os efeitos da sua própria ação enquanto parte de um projeto que se orienta pela cidadania enquanto princípio fundamental, obriga a um confronto com aquilo que se consideram ser os valores educativos. Mais, leva-nos a um confronto inevitável com o que se considera serem as finalidades da escola e da educação escolar. O projeto educativo e, em particular, a ação Mais Cid parecem constituir aquilo que são os meios através dos quais a escola se socorre para uma educação para a cidadania, ou melhor, para o acesso à cidadania que exige ação e participação.

O que transparece do depoimento de uma das professoras, e de que a seguir se dá conta, é a de que há um trabalho anterior – de despertar – que procura estimular a participação e a responsabilidade. Entende-se que existe aqui uma perspetiva que não circunscreve as questões da *educação para a cidadania* ao contexto escolar, mas que procura uma articulação mais forte entre contextos de vida dos/as jovens.

“Despertar da consciência cívica dos alunos: a consciencialização de que os alunos têm um papel interventivo a desempenhar na vida escolar e que

devem transportar esse papel e consciência de cidadania ativa para o seu meio envolvente.” (Q29)

“Foi notória a mudança de atitudes e de “saber-estar” por parte dos alunos. Passando estes a ter uma atitude mais interventiva. Tudo isto em grande medida devido às diferentes formas de articulação.” (Q39)

A *educação para a cidadania* tem, no nosso entender, a possibilidade de criar conexões originais entre contextos, indivíduos, projetos e objetivos. Neste sentido, pode constituir uma plataforma de mediação, com propriedades de inspiração de novas práticas e envolvimentos que assentam num diálogo entre sujeitos educativos e o coletivo social. Entende-se que a cidadania assenta nesta conceção dialógica.

A transversalidade da questão da cidadania, no referido projeto educativo de escola, pareceu originar aquilo que se pode considerar até uma cidadania organizacional (SOMECH e RON, 2007), em que os/as diferentes atores/as desenvolvem uma ação integrada que articula aquilo que são valores individuais e valores coletivos. Por outro lado, em contexto escolar, é possível verificar efeitos de um trabalho articulado em torno da cidadania nos modos de organização do trabalho pedagógico.

A “possibilidade de trabalhar a cidadania entre ciclos” (Q14), como é referido por uma professora, permite considerar o modo como a *educação para a cidadania* é entendida. Neste caso, predomina uma perspetiva que considera a transversalidade das questões de educação para a cidadania, tal como é expresso por outro depoimento:

“A ação Mais Cid foi a mais abrangente de todas as ações do projeto TEIP. De certa forma, esta ação articula com todas as outras.” (Q17)

De acordo com algumas perspetivas de professores/as, considera-se que a cidadania responsável integra valores relacionados com o “saber estar” ou o “respeito pelo próximo”, ou a “consciencialização das principais regras de condutas, propiciadoras de uma formação pessoal e social, enquanto cidadãos no meio escolar” (Q27).

O conceito de cidadania não se circunscreve a uma abordagem que ficaria pela questão da nacionalidade, mas abrange questões como a educação para a saúde e direitos sexuais e reprodutivos e de desenvolvimento de uma “diferente maneira de olhar para si e para os outros” (Q38). A *educação para a cidadania* assenta, portanto, numa educação para disposições de respeito, escolha e autonomia.

Reconhece-se que a *educação para a cidadania* tem impacto nos níveis de sucesso, entendido este não apenas num sentido mais restrito respeitante ao sucesso

acadêmico, mas reclamando um conceito de sucesso que também inclui a qualidade dos percursos educativos percorridos por estudantes. Por outro lado, como também foi apontado, verificou-se uma “diminuição do abandono escolar e uma diminuição de situações de comportamento de risco” (Q11), considerando-se que existe a consciência das diferentes interferências que a *educação para a cidadania* pode produzir. Este aspeto é referenciado por alguns/mas outros/as professores/as:

“A ação Mais Cid, a meu ver, foi a mais abrangente de todas do projeto TEIP por abarcar todas as outras ações que vão desde o sucesso, parcerias, qualificação e aprendizagens. É pela consciencialização do meio e do Eu Cívico que a cidadania é aplicada na sociedade.” (Q21)

Pode afirmar-se que as iniciativas no âmbito do “Mais Cid” impulsionaram estratégias de comunicação e interação entre estudantes e entre estudantes e professores/as mas sobretudo promoveu uma maior consciência para a participação na própria vida da escola. Estes saberes ultrapassam contudo a própria escola, situação afirmada pelo depoimento:

“Os alunos, através da diversidade de atividades desenvolvidas ficaram dotados de competências que lhes permitem a tomada de decisão com maior consciência cívica.” (Q35)

Para além da questão referida, há a perceção de que a *educação para a cidadania* desenvolve novas competências essenciais na complexidade do mundo contemporâneo, ensinando o indivíduo a posicionar-se perante um problema, fazer escolhas e tomar uma decisão.

“A participação mais ativa dos alunos nas atividades propostas no PAA e no projeto TEIP, privilegiando temas como: saúde, desporto, dando a oportunidade aos alunos em aplicar regras e deveres cívicos através da Assembleia de delegados e Parlamento dos Jovens, tendo os alunos uma voz mais ativa na escola...” (Q16)

A questão da *acústica da escola*, referenciada por Bernstein (2000), mostra como os diferentes poderes mais ou menos em surdina podem conduzir a versões minimalistas de participação. O acesso à voz e a possibilidade de ser escutado/a é uma questão fundamental no processo de aprendizagem sobre a sua responsabilização. Implica, sobretudo, que não se resvale para versões mais conservadoras da democracia, em que vozes com menos poder, em termos de classe, género, etnia, não são verdadeiramente reconhecidas.

## Reconhecimento de obstáculos

Como é sabido, o envolvimento da escola em iniciativas que obrigam os seus agentes a saírem dos seus lugares de conforto não se faz, por vezes, sem o confronto e o esforço de superação de alguns obstáculos. Este envolvimento, ao exigir uma articulação entre pares, obriga, entre outros aspetos, a uma conciliação de perspetivas e de estilos de trabalho. Por isso, numa fase final de balanço e de avaliação do projeto, focam-se alguns aspetos que exigem melhoria. Estes aspetos mencionados têm tendência a localizarem-se em contextos exteriores à escola. Foi considerado, por exemplo, que a promoção da cidadania não se poderá circunscrever ao espaço escolar, apontando-se a acção junto das famílias como um aspeto prioritário:

“A maior dificuldade continua a ser o conseguir ‘chegar aos pais’. [...] Conseguir ter pais responsáveis, atentos, preocupados e mais intervenientes no que se refere ao crescimento dos filhos.” (Q1)

“Sente-se que alguns alunos não têm além da escola qualquer envolvimento com pais/família/EE” (Q2). Ou “os alunos não têm em casa um apoio adequado para que na escola se possa ir mais além” (Q10). Ou os “pouco reflexos positivos que transportam do seu meio familiar e envolvente.” (Q29)

Estes depoimentos permitem-nos perceber que estas afirmações traduzem já os efeitos daquele que é um trabalho continuado da escola, assim como compreender que a Escola, enquanto instituição, continua a assumir um papel insubstituível, como contexto matriz na organização da relação das pessoas com o mundo (VITIELLO, 2008). Por outro lado, podemos aqui pressentir que o trabalho realizado pela escola se perde quando não continuado em outros contextos de vida.

Como nos alertam alguns autores, a cidadania tem que ser pensada tendo em consideração as diferenças sociais e culturais que ainda podem ser vistas como obstáculos, tal como foi expresso:

“A diversidade dos alunos que cria por vezes alguns entraves.” (Q25)

Esta constatação também dá origem a uma outra asserção: de que, nas sociedades contemporâneas, os princípios democráticos são frágeis e pouco organizados em torno a valorização dos recursos culturais e que a transição entre o termo *cívico* e o termo *cidadania* pode apenas ter operado um efeito estético de pouca profundidade (VITIELLO, 2008).

Como vem sendo referido, a questão da cidadania assume contornos distintos quando confrontada com

a diversidade. Como discutir a cidadania numa escola com crianças e jovens de etnia cigana? Sobre este aspeto foi referido que há ainda a “dificuldade de integração e aceitação da comunidade de etnia cigana na vida escolar” (Q4), bem como a “falta de valorização da comunidade cigana para a importância dos saberes escolares” (Q5).

Sendo vários/as os/as professores que se referem à questão da comunidade cigana, parece haver uma maior predisposição para responsabilizar a própria comunidade cigana pela sua não integração e inclusão do que remeter para o contexto escolar essa responsabilidade.

“As vivências que eles trazem do meio familiar, que muitas vezes prejudicam a implementação de uma cidadania mais responsável, devido à falta de valores vivenciada em casa.” (Q19)

Este aspeto é referido por vários/as professores/as, mostrando, por um lado que se continua a considerar relevante que a educação/experiência da cidadania ocorra em diferentes contextos de vida e, por outro lado, que o envolvimento das famílias na escola é crucial. No entanto, arrisca-se uma outra suposição: a de que a extensão da *educação para a cidadania* nas suas vertentes múltiplas (tais como as ligadas à saúde e à sexualidade) para outros contextos (como os familiares), encerra sub-repticiamente intencionalidades de controlo do coletivo, também através do governo de si. Nesta linha, podemos socorrer-nos de Arnot (2006: 75) quando considera que: “Rather than promoting higher levels of reflexive subjectivity, participation and self-direction, pupils can become incorporated in the project of social control”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentámos neste texto que a *educação para a cidadania* tem tido, nas políticas educacionais, um lugar flutuante, de maior ou de menor importância, de acordo com os poderes que determinam os currículos escolares. A par disto, a sua concretização em contextos escolares convive com dois tipos de situações: por um lado, aquelas que não ultrapassam a mera aquisição de conhecimentos para se viver na sociedade; por outro, as que, com avanços e recuos vão tentando ultrapassar algumas dificuldades para proporcionarem vivências de um exercício de cidadania que promova a conscientização (FREIRE, 1975) e a intervenção esclarecida e responsável.

Para estudarmos o modo como ela é percebida e os efeitos que são gerados, recorremos a dados de uma escola que inclui a *educação para a cidadania* como um dos eixos estruturantes do seu Projeto Educativo. Os testemunhos dos/as professores/as dessa escola e em torno dos quais a nossa análise e reflexão recaiu foram

recolhidos na fase final do projeto e na sua apresentação à comunidade escolar. São, por isso, produzidos no final de um longo processo de trabalho que conduziu a dinâmicas únicas na escola e na comunidade envolvente. Destes testemunhos e das percepções que deles emanam encontramos aspetos que traduzem um esforço profundo da escola em se aproximar de uma certa ideia de cidadania que encerra ideais de participação, de responsabilização, de envolvimento e de respeito. Podemos considerar que algumas das afirmações, nomeadamente no que se referem a obstáculos assinalados, conceito de sujeito aprendente cidadão (GORDON et al., 2000; ARNOT, 2006), podem ser versões menos interessantes se pensarmos nos ideais de cidadania que veiculamos e que teoricamente afirmamos. Contudo, consideramos que a *educação para a cidadania* também é um processo de avanços e recuos pelo qual os/as professores também passam. Consideramos, até, que os recuos, por vezes, são muito mais indicativos e decorrentes do ressurgimento de discursos que acanham possibilidades mais emancipadoras, do que indícios de desistência. É nesta linha que interpretamos um dos depoimentos que para isso aponta:

“As questões de cidadania apenas começam por ser ensaios e as alterações são vistas como frágeis: houve algumas modificações embora ténues a nível da promoção da cidadania.” (Q18)

Se esta frase pode ser vista como um fracasso da *educação para a cidadania*, ela revela também um aspeto crucial quando se imaginam, conceptualizam e operacionalizam projetos de *educação para a cidadania*. Como se reconhece, o processo não é linear e nele não se sentem, por vezes, sucessos dignos das urgências vividas nos contextos escolares. Por outro lado, a frase chama a atenção para um outro aspeto, aliás, propriedade comum das mudanças educativas: a invisibilidade, sobretudo se esperamos que essas mudanças ocorram a curto prazo e sejam observáveis nos espaços escolares. Ainda que se considere que a *educação para a cidadania* deva decorrer independentemente dos contextos (VITIELLO, 2008), é inegável que aquela deve constituir-se, sobretudo, como um projeto societal que diz respeito à promoção de elos sociais que possibilitem a vida coletiva.

Por isso, e apesar de reconhecermos os aspetos positivos do caso analisado e de que aqui demos conta, continuamos a interrogar: Como podemos equacionar um caminho para a cidadania na escola tendo em conta a opressão e a exclusão social? Como é que percursos de sucesso sobrevivem com forças adversas que continuam presentes? Como é que alguns jovens lidam com mundos diferentes e com o olhar desses mundos? Como assumir o seu percurso escolar com sucesso se socialmente são excluídas? (SILVA, 2004).

Pensar a educação nas possibilidades que pode ter para reconstruir positivamente a sociedade, isto é, na possibilidade de formar na e para a cidadania, implica também atribuir aos professores papéis nessa reconstrução. Esta é a tese defendida por Giroux (1990) quando se refere aos professores como “intelectuais transformativos”. Mas, como em outro lugar foi já afirmado (LEITE, 2003), para que os professores atuem como agentes transformadores, precisam de, a par de uma eventual reestrutura dos seus universos simbólicos, possuir condições estruturais para o exercício profissional. E para isso são importantes as políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Luísa. A ideia e o tempo. **Revista ex aequo**, v. 12, p. 17-18, 2006.
- ARNOT, Madeleine. A global conscience collective? Incorporating gender injustices into global citizenship, **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 2, p. 117-132, 2009.
- \_\_\_\_\_. Freedom's childre: a gender perspective on the education of the learner-citizen, **Review of Education**, v. 52, p. 67-87, 2006.
- ARNOT, Madeleine; DILLABOUGH, Jo-A. Introduction. In: ARNOT, M.; DILLABOUGH, Jo-A. (Eds.). **Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship**. London: Routledge/Falmer, 2000. p. 1-18.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, Ulrich. **Risk Society. Towards a new modernity**. London: Sage, 2000.
- BECK, Ulrich; BECK-GHERNSHEIM, Elisabeth. **Individualization**. Thousand Oaks. California: Sage, 2005.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique**. Rowman and Littlefield: Lanham, 2000.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação**, v. 9, IIE, n. 1-2, p. 35-51, 1996.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural, **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 7, p. 7-28, 1997.
- ELLIOT, Anthony; LEMERT, Charles. The new individualism. The emotional costs of globalization. **Routledge**: Milton Park, 2009.
- FERNANDES, Preciosa. **Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 10 (2000): de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?** Porto, FPCE UP. Dissertação (Mestrado), doc. Policopiado, 2002.
- FERNANDES, Preciosa. **O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios**. Porto: Porto Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Acção cultural para a libertação**. Lisboa: Ed. Moraes, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Educação política e consciencialização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Edição Textos Marginais, 1974.
- GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 143-156.
- LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- \_\_\_\_\_. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal**. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores para a cidadania. In: FERREIRA, J. da S.; ESTEVÃO, C. (Orgs.). *A construção de uma escola cidadã*. Guimarães: Ext Infante D. Henrique, 2003. p. 199-208.
- \_\_\_\_\_. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- MACEDO, Eunice; ARAÚJO, Helena. Cidadania e vozes jovens em educação. **Indagatio Didactica**, CIDTFF/Universidade de Aveiro, p. 180-195, 2011.
- SCHUERKENS, Ulricke (Ed.). **Globalization and Transformations of Social Inequality**. New York and London: Routledge, 2010.
- SILVA, Sofia Marques. No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: compromissos de raparigas na Escola. **Revista ex aequo**, v. 11, p. 59-79, 2004.
- SOMECH, Anit; RON, Ifat. Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics, **Educational Administration Quarterly**, v. 1, p. 38-66, 2007.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra**. Da Pedagogia inter/multicultural às políticas. Educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. **A diferença somos nós**. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- STOER, Stephen. Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”, **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 1, p. 7-27, 1994.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antonio. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- VITIELLO, Audric. L'Éducation a la Citoyenneté, **Revue Raisons Politiques**, v. 29, p. 169-187, 2008.



## NOTAS

<sup>1</sup> Segundo a UNESCO, os marcos fundamentais para a educação na sua influência ao nível dos direitos humanos e da cidadania são: 1974 – recomendação sobre a educação para a compreensão internacional, cooperação, paz e educação em matéria de direitos humanos e liberdade fundamentais; 1995 – declaração e quadro integrado de ação sobre a educação para a paz, direitos humanos e democracia; 2004 – programa mundial para a educação em direitos humanos.

<sup>2</sup> A Área-Escola foi introduzida na reforma curricular do final dos anos 80, e foi regulamentada pelo Dec.-Lei 286/89. Enquanto área curricular não disciplinar foram-lhe atribuídas, nos termos do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, um conjunto de finalidades de entre as quais se destaca: “o exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse” (artigo 2º).

<sup>3</sup> Projeto educativo Trepar Paredes II que pode ser consultado em: <[http://www.aveparedes.net/site/images/stories/2011\\_2012/projetos/projeto\\_educativo.pdf](http://www.aveparedes.net/site/images/stories/2011_2012/projetos/projeto_educativo.pdf)>.