



**Ana Raquel Melo
da Silva**

**Educação para a cidadania:
o caso português**



**Ana Raquel Melo
da Silva**

**Educação para a cidadania:
o caso português**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho
a todos os que me apoiaram e continuam a apoiar
e àqueles que passaram pela minha vida e deixaram em mim parte de si.

o júri

Presidente

Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
(arguente)

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho

professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientador)

agradecimentos

Ao Prof. Carlos Meireles Coelho, antes de mais, gostaria de lhe agradecer por todo o tempo que dispensou comigo e com o meu trabalho, estou-lhe muito grata por tudo. Agradeço a sua disponibilidade e tudo aquilo que me ensinou ao longo deste mestrado, foi uma honra e um prazer ter o professor como meu orientador.

Aos meus pais e ao meu irmão por me apoiarem nos momentos mais difíceis e por me darem força para nunca desistir.

Aos meus colegas de curso por, cada um à sua maneira, ter contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e social.

À Universidade de Aveiro pela oportunidade de poder continuar a minha formação académica.

palavras-chave

educação para a cidadania; educação para a democracia; cidadania responsável, cidadania produtiva.

Resumo

Educar para a cidadania é preocupação crescente nas sociedades pós-modernas, uma vez que o «vazio» de valores tudo leva a questionar ou simplesmente fazer «esquecer». O aumento da escolaridade obrigatória e o aumento do tempo que as crianças pequenas passam nas creches e nos jardins-de-infância diminuem a influência das famílias na educação dos filhos e as escolas tornam-se os centros de maior responsabilidade na educação das crianças e jovens. Como comportar-se consigo e sobretudo com os outros torna-se uma necessidade, mas, na ausência de valores de referência, também um desconforto, que todos atiram para o lado. Numa escola de relativismo é atribuída a “obrigação” de “ensinar” a cidadania, a todos os professores em geral e a nenhum em particular. Mas o que se pretende com a «educação para a cidadania»: defender os direitos (e deveres) de todos os cidadãos num determinado «Estado exíguo» em que as leis funcionam (pretensamente) como o regulador absoluto das relações entre os seus membros ou, no horizonte globalizado da multiplicidade de estados e leis por vezes contraditórias, preparar «cidadãos do mundo» para viverem na paz os valores «universalmente aceites» da liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum?

A educação para a cidadania tem dado primazia ao aspecto político e legal de cada estado ou privilegia o aspecto ético da autonomia e responsabilidade para a inclusão social? Em que sentido tem sido abordada em Portugal?

Usa-se o método histórico-comparativo, com relevância para a análise e interpretação de documentos de organizações internacionais e estuda-se o caso português.

Analisa-se a evolução que a educação para cidadania tem tido particularmente na Europa e muito especificamente em Portugal, partindo da análise do Relatório Crick (1998), da Estratégia de Lisboa (EU, 2000), da Declaração do Milénio (UN, 2000), do documento “Educação para a cidadania nas escolas da Europa” (Eurydice, 2005), da Carta do CoE da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (2010), do Decreto-lei n.º 6/2001 e do Fórum Educação para a Cidadania: objetivos estratégicos e recomendações para um plano de ação de educação e formação para a cidadania (Ministério da Educação, 2008).

A educação para a cidadania tem valorizado o aspecto político e legal dos direitos dos cidadãos e da participação na democracia, mas também é chamada a desenvolver a atitude ética de autonomia e responsabilidade de cidadãos pessoalmente felizes e solidariamente produtivos.

Keywords

citizenship education, education for democracy, responsible citizenship, productive citizenship.

Abstract

Educating for citizenship is growing concern in the post-modern societies, since the "emptiness" of all values lead us to question or simply "forget it". The rise of compulsory schooling and the increased time that children spend in schools and garden-care reduce the influence of families in the education of children and the schools become the centres of greater responsibility in the education of children and youth. How to behave with others and above all it is a necessity, but in the absence of reference values, also a discomfort, we all shoot to the side. In a school of relativism is assigned an "obligation" to "teach" citizenship, all teachers in general and none in particular. But what is meant by the "education for citizenship": defending the rights (and duties) of all citizens in a particular "tiny state" in which the laws work (supposedly) as absolute Governor of relations among its members or against the backdrop of the global multiplicity of states and sometimes contradictory laws, preparing "citizens of the world" to live in peace values "universally accepted" freedom, equality, solidarity, tolerance, respect for nature and shared responsibility? Education for citizenship has given primacy to the political and legal aspect of each state or privileges the ethical aspect of autonomy and responsibility for social inclusion? In what way has been addressed in Portugal? It uses the historical-comparative, relevant to the analysis and interpretation of documents of international organizations and to study the Portuguese case. We analyze the evolution that citizenship education has been particularly in Europe and most particularly in Portugal, based on an analysis of the Crick Report (1998), the Lisbon Strategy (EU, 2000), the Millennium Declaration (UN, 2000) , the document "Education for citizenship in schools in Europe" (Eurydice, 2005), the Charter of the CoE Education for Democratic Citizenship and Human Rights (2010), of Decree-law No. 6/2001 and the Education Forum Citizenship: strategic objectives and recommendations for an education and training action plan for citizenship (Ministry of Education, 2008). Education for citizenship has valued the political and legal aspect of citizens' rights and participation in democracy, but also is called to develop the ethical attitude of independence and responsibility of citizens happy and severally personally productive.

Índice

Introdução.....	15
1. A educação para a cidadania no mundo e na Europa (1996-2011).....	17
1.1. Cidadania: concepção histórica (anterior a 1996)	17
1.2. “Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos” (CoE, 1997-).....	20
1.3. Educação para a cidadania no sistema educativo inglês: o Relatório Crick (1998).....	22
1.4. Estratégia de Lisboa (2000) e cidadania produtiva e inclusão	33
1.5. Declaração do Milénio (2000): solidariedade, responsabilidade e tolerância	38
1.6. Eurydice (2005) e cidadania europeia	41
1.7. Carta do CoE da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (2010) ...	55
2. A educação para a cidadania em Portugal.....	59
2.1. A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português	59
2.2. O Decreto-Lei n.º 6/2001 e a sua prática.....	62
2.3. Fórum Educação para a Cidadania:	63
Conclusão.....	67
Bibliografia	73

Siglas

CoE – Council of Europe / Conseil de l'Europe / Conselho da Europa

DDHC – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECD – Education for Citizenship and Democracy

EU – European Union

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos

OFSTED – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização da Nações Unidas

PSHE – Personal, Social and Health Education

PT – Portugal

QCA – Qualifications and Curriculum Authority

SMSC – Spiritual, Moral, Social and Cultural Development

UK – United Kingdom

UN – United Nations

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Educar para a cidadania é algo que há muito preocupa as sociedades pós-modernas e torna questionável o estado da cidadania no mundo atual. Hoje em dia as escolas são os centros de maior responsabilidade na educação das crianças e jovens e é lhes atribuída a “obrigação” de “ensinar” a cidadania. Tal como a educação, também a cidadania se concretiza num determinado contexto social, político, económico, cultural e ideológico, dependendo das leis fundamentais de um estado. Isto leva-nos a questionar se a cidadania deve ser vista como um alicerce da democracia, levando o cidadão a agir democraticamente ou se esta deve ser transmissora de valores que desenvolvam a autonomia e a responsabilidade dos cidadãos.

Este trabalho desenvolve-se numa perspectiva histórico-comparativa. Faz-se uma abordagem histórica sobre o conceito de cidadania com o intuito de analisar as suas origens, bem como perceber a evolução deste conceito, partindo da Grécia Antiga, passando pelas Revoluções Francesa, Americana e Industrial, altura em que a noção de cidadania se enriquece e começa a ganhar a forma que tem nos nossos dias. No século XX, o Conselho da Europa demonstra as suas preocupações face ao mundo, mas principalmente face às necessidades de promover a coesão social e cultural entre os Estados europeus. Em 1998, o [Relatório Crick](#) defende a cidadania como a base da democracia numa altura em que se colocava em causa o estado da cidadania em Inglaterra e não existia uma disciplina cujo objetivo fosse a formação de cidadãos práticos e democraticamente ativos. Este problema rapidamente apareceu um pouco por todos os outros países europeus. Perante isto surge a questão: a «educação para a cidadania» é a única área para os valores ou dentro das áreas dos valores é uma das que ainda não está suficientemente contemplada?

A [Estratégia de Lisboa \(EU, 2000\)](#) vem focar a dimensão da cidadania que pode ser vista como produtiva, favorecendo a inclusão social associada ao trabalho e ao emprego que levarão ao desenvolvimento económico e à coesão social. Mas devemos considerar a inclusão social dependente da «cidadania produtiva»?

No mesmo ano a [Declaração do Milénio \(UN, 2000\)](#) lança as bases da carta da cidadania do século XXI em que cada ser humano vê reconhecidos os seus direitos e assume os seus deveres, mas refere «determinados valores fundamentais (que são) essenciais para as relações internacionais no século XXI»: a liberdade em contexto de democracia parti-

cipativa; a igualdade de direitos, de deveres e de oportunidade; a solidariedade, baseada na equidade e na justiça social, em que os que sofrem e beneficiam menos merecem a ajuda dos que beneficiam mais; a tolerância em que as diferenças são respeitadas e apreciadas; o respeito pela natureza que garante o desenvolvimento sustentável até às próximas gerações; e a responsabilidade comum face à gestão do desenvolvimento económico e social e à paz e segurança no mundo. Neste confronto sem precedentes entre tantas diferenças e tantas ânsias de igualdade, qual o lugar da tolerância em que dimensão de cidadania?

A educação para a cidadania tem dado primazia ao aspecto político e legal dos direitos dos cidadãos e da participação na democracia ou privilegia o aspecto ético da autonomia e responsabilidade para a inclusão social de cidadãos pessoalmente felizes e solidariamente produtivos? Em que sentido tem sido abordada em Portugal?

No capítulo 1 estudaremos o projeto do CoE “Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos” (1997-), a Estratégia de Lisboa (EU, 2000), a Declaração do Milénio (EU, 2000) numa tentativa de perceber quais as vertentes da cidadania que são abordadas, o documento da [Eurydice](#) (EU, 2005) relativo ao estado da educação para a cidadania nas escolas da Europa, podendo perceber de que modo a educação para a cidadania é divulgada e/ou leccionada na Europa, quais os seus objetivos e de que modo esta é encarada pelos alunos dos diferentes estados europeus e a Carta da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (CoE, 2010) que nos apresenta uma visão mais atual da situação da cidadania na Europa.

No capítulo 2 analisaremos o estado da educação para a cidadania em Portugal à luz do [Decreto-Lei n.º 6/2001](#) e as mudanças que este veio provocar, bem como analisaremos a aplicação prática através do [Fórum Educação para a Cidadania](#) (Portugal, 2008). Faremos posteriormente uma comparação com a realidade europeia e a realidade portuguesa.

1. A educação para a cidadania no mundo e na Europa (1996-2011)

Cidadania é um conceito vasto e de difícil decifração pois varia consoantes as épocas, os estados e as sociedades em que se impõe. No presente capítulo faremos uma viagem pela história de modo a perceber quais as origens do conceito em estudo. Daremos início a esta análise com uma concepção elaborada partindo da Antiguidade e chegando até ao século XXI, começando pela análise de diversos documentos de variadas entidades internacionais que demonstraram e continuam a demonstrar preocupação com a atualidade e com os cidadãos de todo o mundo.

1.1. Cidadania: concepção histórica (anterior a 1996)

Cidadania é um conceito que cresce na história, não é algo que se mantém imutável e estanque, o seu significado varia quer no tempo quer no espaço. Pode-se considerar a cidadania como a vivência de um conjunto de direitos e deveres num contrato social formalmente democrático. Mas para que o conceito se entenda na sua genuinidade é necessário recuar no tempo e analisar o “tempo da história” em que mais fortemente se definiu “cidadania”.

Falamos de um conceito com origem na Grécia Antiga e em todos os seus pensamentos em torno da *polis*, aquela que segundo Maria Luísa Branco (2007: 27), “era vista como uma entidade ativa e formativa do carácter dos cidadãos devendo preencher a totalidade das suas vidas”. É neste seio que nasce a cidadania, num contexto associado à educação e à lei, bem como à vida na cidade, às quais é atribuída a função educadora. A cidade surge aqui como o meio que ajuda o indivíduo a aperfeiçoar-se na sua humanidade e no ser político que é.

Também os romanos associaram a cidadania e o conceito de cidadão à educação, à semelhança dos sábios gregos. Contudo, há o surgimento de uma nova influência na formação de cidadãos e que irá acabar por se perpetuar, a família. Para os romanos o papel da família é fundamental para o desenvolvimento moral do indivíduo, sendo que a sua educação se baseia pelo respeito à pátria, à tradição nacional e à tradição familiar.

Enquanto criança, o indivíduo é educado pela família, ao atingir os dezasseis anos a ligação com a família tem o seu final e começa uma nova jornada em que irá receber instrução militar, aprendendo as suas responsabilidades cívicas. O indivíduo passa a incluir-se

no grupo dos cidadãos, formando-se para a participação cívica, isto é, aprendendo responsabilidades para respeitar as leis da justiça, do direito e da moral, subordinando-se ao bem comum, contudo nem todos eram considerados dignos destes privilégios. (Branco, 2007: 31)

Ao longo da história o conceito de cidadania vai-se traçando consoante as sociedades e os Estados em causa, na Idade Média há um desaparecimento da cidadania, pois é nesta altura que a Igreja e o poder monárquico dominam as sociedades. Só voltamos a ter referências ao conceito de cidadania quando Maquiavel (1469-1527) defende a coesão da sociedade, vista como caminho para a felicidade dos indivíduos, implicando a conquista e o uso do poder por um Estado soberano. Mas é Hobbes (1588-1679) que faz a primeira análise da modernidade relativamente à formação de cidadãos, valorizando a génese do poder. Surge aqui a ideia de que os homens se caracterizam pelo conflito, que impulsiona a busca pela paz. E, na busca desta solução, isto é, na busca do pacto social para assegurar a paz, vai radicar-se “o estabelecimento de um poder absoluto associado à emergência do Estado” (Branco, 2007: 32). É então que vemos que o conceito de cidadania para Hobbes está associado ao Estado, o qual deve garantir a proteção dos seus cidadãos. Contudo, este autor defende que o Estado deve ser construtivo pois, apesar de nascermos «homens», devemos construir-nos enquanto cidadãos, portanto, a cidadania assume-se como uma conquista, não como um estado natural, dirigindo-se essencialmente aos adultos.

Contrariamente a Hobbes, Rousseau (1712-1778) diz, na sua obra *“Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”*, que o homem ao tornar-se sociável e escravo transforma-se num ser covarde, frágil e submisso. Segundo este autor, o indivíduo deve iniciar o seu processo de formação enquanto criança para adquirir valores e comportamentos adequados à sociedade em que está inserido.

Segundo Maria Luísa Branco (2007: 33), para Rousseau, “a condição de cidadão marca o início da humanidade autêntica”. E numa tendência mais filosófica, o homem civiliza-se quando descobre a agricultura e a metalurgia, perdendo o seu género natural. É a partir daqui que se começam a reconhecer as diferenças entre os homens, definem-se os mais fortes e desprezam-se os mais fracos.

É de notar que é no século XVIII, com a Revolução Francesa, a Revolução Americana e a Revolução Industrial que o conceito de cidadania se vai enriquecendo e aproximando do dos nossos dias. É este o século das luzes, do Iluminismo, que faz com que o Homem tenha a noção da sua posição na história, e no qual surge a ideia de que “a felicidade

nasce, não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela colectividade” (Odalía, 2003: 160). No entanto, embora a busca da felicidade fosse o objetivo maior, esta não seria nunca alcançada sem o seu principal alicerce, a igualdade, concebendo-se assim uma sociedade mais justa e igualitária. E, embora fosse este o grande propósito, estamos a falar de um século em que, por quase toda a Europa, regia uma monarquia absoluta, a qual não permitia a igualdade entre os homens.

É em França que encontramos o maior registo absolutista desta época. Luís XIV tomava todo o poder e assumia-se como Estado, não respeitando os ideais iluministas do “direito à vida, à liberdade, à felicidade e a igualdade entre os homens” (Odalía, 2003: 164).

A Revolução Francesa torna-se fundamental na “história da cidadania”, pois é dela que resulta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), uma declaração que se pretende universal, independentemente do país, do povo ou da etnia a que se pertence (Odalía, 2003: 164).

É num momento de tensão e de calamidade que, a 14 de julho de 1789, os franceses revoltosos e famintos tomam a Bastilha, numa tentativa de conquistar o poder político para que todos fossem tidos como iguais perante a lei e o país. Numa tentativa de reorganizar o país e preservar o seu poder, Luís XVI reúne os Estados Gerais e aceita a elaboração de uma nova constituição francesa. Todavia, antes desta ser concretizada, é proclamada, a 26 de agosto, a DDHC. Aquela que vem permitir o grande passo na transformação do homem comum em cidadão, com a definição de direitos civis que são garantidos por lei a todos os homens.

Numa série de 17 artigos, esta declaração vem defender a igualdade e a liberdade perante os homens, e embora lhe tenham sido apontadas inúmeras críticas, veio desencadear em inúmeros países da Europa a vontade de mudar e acabar com o regime absolutista, partilhando os ideais franceses: “Liberté, Egalité et Fraternité”.

Como diz Meireles-Coelho, Carlos ([2010_a](#): 3): «A trilogia da liberdade-igualdade-fraternidade na vertente original centrada no poder do Estado-nação e nas suas leis (transitórias e conjunturais) mostrou a sua falência total nas duas grandes guerras do século XX. O primado dogmático da lei foi substituído em 1948 pelo valor absoluto da pessoa e a trilogia do século XVIII foi substituída por uma dupla trilogia para o século XXI: liberdade – igualdade – solidariedade – tolerância – respeito pela natureza – responsabilidade comum (UN, [Declaração do Milénio](#), 2000).»

Esta reflexão histórica leva-nos a considerar que as ações resultantes da Revolução Francesa deram azo a um interminável desejo que decorre até aos dias de hoje. O desejo de todos sermos iguais e de todos sermos livres, algo que quatro séculos depois da revolução referida, continua a ser colocado em causa. Mas se para uns a cidadania é antes de mais respeitar direitos e deveres dos cidadãos na democracia ou a liberdade e igualdade perante a lei, para outros é sobretudo uma atitude ética de solidariedade e tolerância, de responsabilidade comum e respeito pela natureza.

1.2. “Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos” (CoE, 1997-)

Em 1997 realiza-se, em Estrasburgo, a segunda Cimeira dos Chefes de Estado e do Governo do Conselho da Europa, para promover a coesão social e cultural do continente e onde se manifestou o desejo de desenvolver a educação para a cidadania democrática baseada nos direitos e nas responsabilidades dos cidadãos, com o intuito de encontrar os valores e as competências necessárias aos indivíduos a fim destes se tornarem cidadãos ativos.

Analisando as necessidades dos Estados-Membros, o Conselho da Europa decidiu elaborar um projeto, denominado “Education for Democratic Citizenship and Human Rights”, que perspectivasse a coesão social e a promoção de valores como a tolerância, a solidariedade, a compaixão e o respeito pelos outros, numa sociedade democrática capaz de se tornar ativa e capaz de ensinar os indivíduos a tornarem-se cidadãos ativos e produtivos.

Desta forma, é possível identificar no projeto traços consensuais sobre o ensino da cidadania, que se resumem em:

“a) a cidadania é uma realidade complexa e multidimensional, que deve ser contextualizada em fundação do espaço político e histórico que lhe serve de referência; a cidadania democrática refere-se concretamente, à participação ativa dos indivíduos no sistema de direitos e responsabilidades característico das sociedades democráticas;

b) a educação para a cidadania democrática reside na formação dos jovens e adultos para o exercício desses mesmos direitos e responsabilidades; a educação para a cidadania democrática deve estar presente não apenas nos currículos de instrução escolar, mas também e sobretudo na educação permanente de todos os cidadãos, a fim de valorizar enquanto alunos, professores, membros de uma comunidade, consumidores de serviços sociais;

- c) a cultura democrática surge como um pré-requisito indispensável para a educação para a cidadania democrática; esta assenta num conjunto de competências de base (conhecimentos, valores e atitudes) que devem atravessar as instituições educativas;
- d) o valor fundamental da educação para a cidadania democrática reside no respeito pelos direitos humanos.” (Fonseca, 2001: 42)

Perante estas afirmações, podemos considerar que a cidadania consiste na inserção do indivíduo no espaço político e na participação dos cidadãos nas instituições sociais.

Para Mendo Henriques (1999), a educação para a cidadania é a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país com base nos princípios fundamentais da democracia. Esta base faz com que os cidadãos se aproximem do verdadeiro sentido de democracia e de cidadania, sendo-lhes inculcada assim uma cidadania responsável.

Este projeto do Conselho Europeu tinha como objetivo definir conceitos, desenvolver estratégias e reunir boas práticas em Educação para a Cidadania Democrática e dele surgiram padrões de qualidade recomendados para implementação nos Estados Membros.

Este projeto passou por várias fases, teve início em 1997 e terminou em 2010 e ao longo destes anos foram divulgadas [recomendações do Comité de Ministros aos Estados-membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática](#), com o desejo de que a Educação para a Cidadania Democrática funcionasse como um forte pilar na construção de uma nova Europa.

O projeto foi desenvolvido sob três subgrupos fundamentais nos quais trabalharam representantes dos ministérios da educação, especialistas internacionais e representantes de ONG's ativas. Assim sendo, fez-se o estudo sobre os conceitos e as possíveis definições de educação para a cidadania democrática, assim como se procurou identificar quais as competências necessárias para a prática de atitudes democráticas. Foi ainda fundamental incentivar o desenvolvimento da cidadania e promover as parcerias entre os principais agentes de promoção da cidadania, bem como identificar os diferentes métodos de ensino-aprendizagem com o objetivo de construir uma rede para troca de experiências neste campo.

1.3. Educação para a cidadania no sistema educativo inglês: o Relatório Crick (1998)

A preocupação por parte do governo britânico em introduzir a Educação para a cidadania no sistema educativo surge em 1997, contudo esta não é imediatamente aplicada, o que desencadeia uma série de preocupações e divergências entre os mais diversos intervenientes britânicos. Mas são os níveis de ignorância e de ausência na participação da vida pública, que serão aqui apresentados, que levantam a questão sobre a necessidade de “ensinar” nas escolas a cidadania. Então, em 1998 a “Cidadania foi proposta como um dos temas transversais ao currículo que deveria ser abordado nas escolas públicas inglesas” (Fonseca, 2008: 4) e, neste mesmo ano, Bernard Crick (1929-2008) inicia um estudo que publica num relatório intitulado: “*Crick Report – [Education for citizenship and the teaching of democracy in schools](#)*”, aqui apresentado, assim analisaremos o seu contexto e perspectivas para a educação para a cidadania e democracia nas escolas inglesas, percebendo e discutindo a sua aplicação e as alterações que provocou no Sistema Educativo Inglês e a referência que se tornou para o exercício da cidadania nas escolas europeias. O Relatório de Crick, faz elevar a educação para a cidadania para um patamar muito mais visível, sublinhando a sua importância na contribuição em prol da mudança das atitudes em relação à democracia das gerações mais novas. Portanto, em 1998 a Educação para a Cidadania está finalmente consagrada nas agendas educativas. Em 2002, esta matéria torna-se obrigatória nas escolas secundárias (11-16 anos) e “a partir desse momento, a Cidadania tornar-se-ia inequívoca e claramente uma matéria a ser ensinada, aprendida, avaliada e praticada” (Fonseca, 2008: 5).

Em Inglaterra, a Educação para a cidadania conceptualiza-se em três termos: responsabilidade moral e social; literacia política e participação ativa. Esta última componente dirige-nos a uma cidadania ativa que requer a possibilidade de prática, que se pode verificar através de, por exemplo, trabalho voluntário. É no ano de 2006 que a Educação para a cidadania em Inglaterra é avaliada e verifica-se que as componentes da participação ativa não estão a atingir as suas metas, pois “à luz de uma cidadania mais ativa, dever-se-ia deslocar para um envolvimento que chegue à própria comunidade e onde os alunos tenham maior protagonismo na concepção, desenvolvimento e consecução das atividades de intervenção” (Fonseca, 2008: 7).

O Relatório Crick ([CRICK Report](#), 1998)

O *Crick Report*: [Education for citizenship and the teaching of democracy in schools](#) (1998)
/ *Relatório Crick: Educação para a cidadania e o ensino da democracia nas escolas*,

conhecido simplesmente por *Crick Report / Relatório Crick*, foi elaborado por um grupo consultivo sobre cidadania, dirigido pelo professor e teórico da política, inglês, Bernard Crick (1929–2008) e presidido pelo Speaker do Parlamento. A concretização deste relatório contou com o contributo de vários sectores da sociedade e do governo britânico, na altura presidido por Tony Blair (1997-2007).

Para os organizadores deste relatório a Educação para a cidadania deve ser uma habilitação para todos os alunos nas escolas e para os jovens em geral, incluindo os maiores de 16 anos. Pretendem também que cada aluno se considere como um cidadão ativo, interveniente, capaz e equipado para ter uma influência na vida pública e com capacidade crítica para avaliar factos antes de falar e de agir. Consideram que a cidadania tem três estratos: responsabilidade social e moral, participação da comunidade e literacia política. Defendem que a introdução do ensino da cidadania nas escolas e na aprendizagem e em atividades centradas na comunidade trará benefícios aos alunos, aos professores, às escolas e à sociedade em geral. Pois, certamente que a Educação para a cidadania incentiva um papel mais interativo entre escolas, comunidades locais e organizações da juventude e poderia ajudar a tornar o governo local mais democrático, aberto e responsável.

O Relatório Crick dirige-se, essencialmente, aos educadores e às autoridades educativas oferecendo uma estrutura de currículo, orientações e propostas para diversos perfis. Oferece também orientações sobre o ensino de outros assuntos e aspectos do currículo para ser possível realçar a Educação para a cidadania e ser ajudado por ela. Em 1998, este relatório pretendia uma abordagem efetiva de âmbito nacional, uma vez que a Educação para a cidadania, embora prevista na Lei da Reforma da Educação de 1988, era uma área nova e considerada sensível, mas efetivamente não cumprida. Como tal, pode ler-se neste relatório que “*citizenship education in parliamentary democracy is also part of preparation for adult life, just as the activity of acting as a citizen, not just as a subject, is part of adult life*”¹ (Crick Report, 1998: 8)

Assim sendo, os organizadores do relatório consideram como benefícios da Educação para a cidadania uma série de factores específicos para cada um dos intervenientes desta área de formação pessoal e social. Para os alunos a Educação para a cidadania não será mais do que uma missão das escolas que os torne capazes de participar com eficácia na vida da sociedade enquanto cidadãos ativos, informados e, acima de tudo, críticos.

¹ A educação para a cidadania na democracia parlamentar também é parte da preparação para a vida adulta, assim como a atividade de agir como um cidadão, e não apenas como sujeito, também é parte da vida adulta.

Para os professores a Educação para a cidadania é um conselho, uma orientação que os faça tornar esta área mais coerente, não só em termos intelectuais como curriculares. Para as escolas é uma base firme para que exista uma relação entre as escolas e as comunidades envolventes, bem como para desenvolver a instrução eficaz da cidadania no currículo. Finalmente, para a sociedade a Educação para a cidadania permitirá a formação de cidadãos ativos e com literacia política, convictos de que são capazes de influenciar diversos assuntos de interesse da comunidade. Tal como podemos ler no relatório *“certainly a citizenship education which encouraged a more interactive role between schools, local communities and youth organizations could help to make local government more democratic, open and responsive”*² ([Crick Report, 1998: 9](#)).

What we mean by Citizenship

Sobre o significado de cidadania, os organizadores do Relatório de Crick dizem-nos que esta, na Antiga Grécia e para os romanos, significou *“involvement in public affairs by those who had the rights of citizens: to take part in public debate and, directly or indirectly, in shaping the laws and decisions of a state”*³ ([Crick Report, 1998: 9](#)). No entanto, atualmente, os estados modernos e as novas ideias democráticas conduziram a constantes reivindicações para alargar os poderes políticos mas sem os limitar a uma pequena parte de cidadãos, levaram a que a emancipação da mulher fosse possível, permitiram que a idade para votar baixasse, assim como conseguiram liberdade de imprensa e tornar mais transparentes os processos dos governos.

Com o crescimento dos estados-nações desenvolve-se um novo conceito de cidadania. Segundo este novo conceito, o povo tem a proteção das leis e o dever de lhes obedecer. No relatório encontramos um exemplo que remonta ao século XIX, *“to say that someone was a Russian citizen or an American citizen meant something very different. ‘The good subject’ and the ‘good citizen’ meant different things. In Britain, there was often a problem of perception over this distinction. The very continuity of our history, powers being handed down to Parliament by the Crown in response to gradual pressure from below, has made*

² Certamente uma educação para a cidadania que incentive mais interatividade entre escolas, comunidades locais e organizações jovens pode ajudar a tornar os governos locais mais democráticos, abertos e responsáveis.

³ O envolvimento em assuntos públicos por parte daqueles que detêm os direitos de cidadão: fazer parte do debate público e, direta ou indiretamente, participar na elaboração das leis e decisões do estado.

the very concept of 'British subject' and 'British citizen' seem much the same to most people⁴" ([Crick Report, 1998: 10](#)).

Acontece que em 1990 um relatório da *Commission on Citizenship* adoptou como referência para a compreensão do que é a cidadania o livro de T. H. Marshall, *Citizenship* (1950), que aponta como fundamentais três domínios: o civil, o político e o social. Relativamente ao domínio civil, a comissão acima referida "*put greater stress on the reciprocity between rights and duties; and, more than Marshall, on welfare being not just provision by the state but also what people can do for each other in voluntary groups and organizations, whether local or national⁵*" ([Crick Report, 1998: 10](#)). Todos estes aspectos foram considerados um dever ao qual se chamou "cidadania ativa". Relativamente ao segundo domínio, o político, a comissão considerou que a cidadania política estava adquirida. No que respeita ao social, é de considerar que o respeito pela soberania da lei é uma condição necessária a qualquer ordem social, tal como também é um elemento fundamental da educação. O relatório assume que numa democracia parlamentar, a educação tem o dever de ajudar os futuros cidadãos a diferenciar a lei e a justiça. Os cidadãos devem ser capazes de mudar as leis de forma tranquila e responsável.

Os organizadores do relatório acreditam e defendem que o envolvimento e a participação na comunidade são os factores essenciais da sociedade civil e da democracia. Assim sendo, como já foi referido, a preparação para estes aspectos está implícita no dever da escola perante a sociedade. Contudo, esta preparação não deve estar apenas a cargo da escola, deve existir um envolvimento do estado e da comunidade, bem como do indivíduo.

A definição de cidadania deve ser ampla mas que, segundo os organizadores do relatório, deve identificar e relacionar os três domínios apresentados por Marshall sem nunca diferenciar cada um como uma "cidadania ativa", pois esta deve ser o resultado de uma interação dos três domínios: civil, político e social.

É referido no relatório de 1998, que a *Citizenship Foundation*, em resposta ao *White Paper – Excellence in Schools*, escrito em 1997, destaca bem o ponto de que a "cidades-

⁴ Dizer que alguém era um cidadão russo ou um cidadão americano significava coisas diferentes. O 'sujeito bom' e o 'bom cidadão' são coisas distintas. Em Inglaterra surgiu um problema sobre esta distinção. A continuidade da nossa história, os poderes de ser proferida ao Parlamento pela Coroa, em resposta a uma pressão gradual, fez com que o próprio conceito de "súbdito britânico" e "cidadão britânico" parecesse ter o mesmo significado para a maior parte das pessoas.

⁵ Colocar maior ênfase na reciprocidade entre direitos e deveres, e mais do que Marshall, no bem-estar que não pode ser apenas disposição do Estado, mas aquilo as pessoas podem fazer umas pelas outras em grupos de voluntários e organizações, quer locais quer nacionais.

nia ativa” é, de facto, uma interação dos três domínios referidos, pois acreditam que “*citizenship has a clear conceptual core which relates to the induction of young people into the legal, moral and political arena of public life. It introduces pupil to society and its constituent elements, and shows how they, as individual, relate to the whole. Besides understanding, citizenship education should foster respect for law, justice, democracy and nurture common good at the same time as encouraging independence of thought. It should develop skills of reflection, enquiry and debate*”⁶ ([Crick Report, 1998: 11](#)).

Numa perspectiva mais recente, 2006, a *Citizenship Foundation* publicou um *handbook*, designado *Making sense of Citizenship* onde afirma que o conceito de cidadania pode ter três diferentes significados: o primeiro referente ao estatuto jurídico e legal; o segundo relacionado com a participação na vida e nos assuntos públicos; finalmente o terceiro que diz respeito à atividade educativa ([Citizenship Foundation, 2006: 2](#)). Estes são conteúdos mais atuais que perfazem os domínios apontados por Marshall e apoiados pelos organizadores do Relatório Crick.

É possível verificar no relatório que a atividade voluntária e na comunidade não preenche, na sua plenitude, o significado de cidadania, reconhecendo-se, no entanto, que “*that freedom and full citizenship in political arena itself depends on a society with a rich variety of non-political associations and voluntary groups – what some have called civil society*”⁷.” ([Crick Report, 1998: 11](#)). Sobre este ensinamento são referidos nomes como Thomas Jefferson (1743-1826), terceiro presidente dos Estados Unidos da América, Alexis de Tocqueville (1805-1859), grande pensador político, historiador e escritor francês e John Stuart Mill (1806-1873), um dos liberais ingleses mais influentes do século XIX.

Perante isto, os organizadores do relatório assumem que uma “educação eficaz para a cidadania” inter-relaciona três áreas: responsabilidade social e moral, participação na comunidade e literacia política. Em relação à responsabilidade social e moral é fundamental que as crianças aprendam desde cedo *self-confidence* e *socially and morally responsible behaviour*⁸ ([Crick Report, 1998: 11](#)) dentro e fora da escola, onde quer que a

⁶ A educação para a cidadania como núcleo conceptual refere-se à preparação dos jovens para a ‘arena’ legal, moral e política da vida pública. Introduce os alunos na sociedade e nos seus elementos e mostra-lhes o seu relacionamento com o todo. Além disto, a educação para a cidadania deve fomentar o respeito pela lei, pela justiça e pela democracia e nutrir o bem comum, estimulando ao mesmo tempo a independência do pensamento. Deve ainda desenvolver competências de reflexão, investigação e debate.

⁷ A livre e plena cidadania da arena política depende de uma sociedade rica em associações não políticas e grupos voluntários, aquilo a que alguns chamaram de sociedade civil.

⁸ Autoconfiança e comportamento responsável, moral e social.

criança trabalhe ou brinque, pois este é o foco central da cidadania. *Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship*⁹ ([Crick Report, 1998: 11](#)). Participar na comunidade, aprendendo a tornar-se útil na vida e nos interesses da mesma, não é uma limitação da escola. É algo que deve partir do exterior, da própria comunidade. Saber distinguir grupos voluntários de grupos políticos ou partidários é um passo no qual estão a usar faculdades políticas que vão permitir a participação nestes mesmos grupos exercendo e interagindo com as autoridades públicas. Por fim, os alunos que são capazes de aprender a tornar-se válidos na vida pública com os conhecimentos, as capacidades e os valores, estão a permitir a “literacia política”, isto é, estão a colocar em prática tudo o que foram e vão aprendendo. Ao falarem de vida pública, os organizadores do relatório referem-se, claramente, à preparação para a tomada de decisões e resolução de conflitos relacionados com temáticas atuais: problemas económicos, obrigações fiscais, preparação para o mundo do emprego...

Assim sendo: *“So our understanding of citizenship education in a parliamentary democracy finds three heads on one body: social and moral responsibility, community involvement and political literacy. ‘Responsibility is an essential political as well moral virtue, for it implies (a) care for others; (b) premeditation and calculation about what effect actions are likely to have on others; and (c) understanding and care of the consequences’*¹⁰” ([Crick Report, 1998: 13](#)).

Citizenship: the need and aims

O Relatório Crick considera que a educação para a cidadania é uma parte estatutária essencial e distinta do currículo, bem como um direito próprio para todos os alunos. A educação para a cidadania pode ser realçada e contribuir significativamente para outros temas e aspectos do currículo mas também pode ser desenvolvida partindo desses mesmos temas. Salienta-se o facto de que a educação cívica é educação para a cidadania, permitindo ao aluno saber como se comportar e agir como um cidadão; não implica apenas o conhecimento da cidadania e da sociedade civil, implica também o desenvolvimento de valores, capacidades e compreensão.

⁹ A orientação sobre valores e desenvolvimento pessoal são requisitos essenciais da educação para a cidadania.

¹⁰ Portanto, aquilo que entendemos por educação para a cidadania numa democracia parlamentar encontra “três cabeças num corpo só”: responsabilidade social e moral, o envolvimento da comunidade e a literacia política. A responsabilidade é uma virtude essencial, tanto a política como a moral, pois implica cuidar dos outros, premeditação e cálculo sobre o efeito das nossas ações nos outros e a compreensão das consequências.

Os organizadores do relatório reconhecem que a educação para a cidadania está relacionada com outros dois desenvolvimentos nas escolas, dependendo da sua eficácia, principalmente nos primeiros estádios de desenvolvimento. Considera-se em primeiro lugar a promoção da *Personal, Social and Health Education* (PSHE) e, em segundo, *Spiritual, Moral, Social and Cultural development* (SMSC).

Segundo o Relatório Crick, em 1997 formou-se o grupo Citizenship 2000, resultante das discussões de vários membros da *Citizenship Foundation*, da *Association for the Teaching of the Social Sciences* (ATSS), da *Secondary Heads Association* (SHA), e da *Hansard Society*. As orientações acordadas apontaram para *'rapidly changing relationships between the individual and government; the decline in traditional forms of civic cohesion; the new political context of Britain in Europe; and rapid social, economic and technological change in a global context'*¹¹. Concluindo assim que *'Citizenship education in schools and colleges is too important to be left to chance; recent research has underlined the weakness of civic discourse in this country. Citizenship education is urgently needed to address this historic deficit if we are to avoid a further decline in the quality of our public life and if we are to prepare all young people for informed participation, not only in more open United Kingdom, but also in Europe and the wider world, as we move into the next century. This will not happen unless there is a firm political and professional commitment to education for citizenship'*¹² ([Crick Report, 1998: 14](#)).

Uma pesquisa comparativa, realizada pelo professor Ivor Crewe e outros, em comunidades similares na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, em 1996, veio revelar que cerca de 80% dos alunos britânicos afirmou que fora da escola pouco debatem sobre temas públicos quer ao nível local quer nacional. Muitos declararam que existem normas sociais bastante fortes que “proíbem” que se fale de religião ou política. Os organizadores do relatório concluem assim que a conversa, o diálogo ou discurso são obviamente fundamentais para uma cidadania ativa. Ao questionarem a amostra britânica sobre exemplos de cidadania apenas 10% referiu o direito de voto ou exercer direitos políticos, ao invés dos

¹¹ Rápida mudança nas relações entre o indivíduo e o Estado; o declínio das formas tradicionais de coesão cívica; o novo contexto político da Grã-Bretanha na Europa e as rápidas mudanças sociais, económicas e tecnológicas num contexto global.

¹² A educação para a cidadania é demasiado importante para ser deixada à margem; pesquisas recentes sublinharam uma enorme fraqueza no discurso cívico dos cidadãos. E a educação para a cidadania é uma necessidade urgente para colmatar este deficit histórico, se quisermos evitar uma queda maior na qualidade da nossa vida pública e se queremos preparar os nossos jovens para uma participação informada, não só numa Grã-Bretanha mais aberta mas também na Europa e no resto do mundo, à medida que avançamos para o próximo século. Isto não acontecerá a menos que haja um compromisso político firme e profissional de educação para a cidadania.

70% que respondeu o trabalho em associações voluntárias locais, fazendo algo benéfico para a comunidade local... Durante esta pesquisa, como se pode ler na página 14 deste relatório, o professor Ivor Crewe considerou que existem mais jovens interessados nos direitos ambientais e dos animais do que nos direitos humanos. Contudo, foi possível verificar que existem ligações entre o civil e o político no pensamento dos jovens e que o Relatório Crick conseguiu mostrar que essas ligações podem ser desenvolvidas em benefício mútuo por escolas e grupos voluntários.

São, ainda, referidos vários estudos em que nos é dado a entender o pouco interesse da população britânica mais jovem relativamente a “atos” de cidadania que podem estar associados a situações de cinismo muitas vezes provocada pelos próprios *media*. No entanto, alguns mostraram-se a par da situação política do país reconhecendo qual o último partido a ganhar as eleições.

Tal como em Portugal na atualidade, também no Reino Unido, há 12 anos atrás, as funções do Parlamento são aprendidas aos 11 anos, no entanto, segundo as pesquisas concretizadas e apresentadas no relatório em estudo, muitos jovens não sabem quais são essas funções. Ora isto leva-nos a perceber um grande desinteresse dos jovens britânicos pelos temas políticos e do governo.

Um estudo da revista DEMOS realizado por Helen Wilkinson e Geoff Mulgan (1995), referido pelos orientadores do relatório, declarou que deveria existir *a legal obligation to teach civic education alongside personal and social education and for some central responsibility for civic and political education*¹³ ... ([Crick Report, 1998: 16](#)).

Em contrapartida, e numa outra visão embora relativa a 1995/96, Roger Jowell e Alison Park ([Crick Report, 1998: 3.9](#)) assentaram que não seria um fenómeno anormal os jovens com idades entre os 12 e os 18 anos revelarem pouco interesse na política, pois à medida que o tempo passa e quando as preocupações com impostos, família e hipotecas começarem a fazer parte do quotidiano destes jovens, a sua atitude perante os temas de interesse público passarão a ser mais importantes e atraentes. Os organizadores do Relatório Crick afirmam que estas atitudes não deixam de ser indesculpáveis e más e, certamente, deveriam ser remediadas.

Como seria de esperar, as escolas deveriam ter um programa coerente e sequencial de educação para a cidadania, no entanto, e tendo em conta o espaço-alvo do relatório em

¹³ Uma obrigação legal para ensinar educação cívica a par da educação pessoal e social e para alguns responsabilidade central para uma educação cívica e política.

análise, esta é uma situação que não se verifica em Inglaterra apesar de muitas escolas afirmarem a leccionação desta área. Mas se nas escolas não há ação, a própria comunidade deverá encontrar um sentido de cidadania comum, promovendo a identidade nacional de modo a descobrir um lugar entre a pluralidade de nações. É certo que se deve aprender sobre o país das maiorias mas não devem ser excluídas as dimensões europeia e global da cidadania, sendo esta uma forma de consideração perante as minorias.

Há um reconhecimento, por parte dos organizadores do relatório, de que a educação para a cidadania é importante demais para estar afastada da estrutura do currículo nacional, sendo que este deve contemplar questões como a democracia, a sociedade e a cidadania. O currículo deve mostrar aos alunos a diversidade da sua comunidade e da sociedade, o currículo *“should enable children and young people to develop and awareness of community and cultural diversity”¹⁴*.” ([Crick Report, 1998: 19](#))

O currículo deve permitir aos alunos a participação eficaz na vida ativa, levando-os a desenvolver capacidades de decisão, discussão e cooperação. Assim o aluno irá perceber que estas condições *“não são motivadas pelo respeito unilateral mas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela vontade de coordenar diversas atividades para benefício comum”* (Fonseca, 2001: 30) sendo promovida assim a interação entre os diferentes membros da comunidade. Esta interação torna-se fundamental para o desenvolvimento dos jovens enquanto cidadãos, sendo que a aprendizagem a partir da comunidade local é fulcral para o conhecimento do funcionamento das organizações públicas e das suas necessidades.

Tratar assuntos sociais na escola poderá ser, claramente, benéfico para os alunos, contudo, esta abordagem deve ser concretizada, numa estrutura moral agradável e prática, que alimente a necessidade de trabalhar para o bem comum mas que ao mesmo tempo incentive a independência do pensamento.

Recommendations

Nesta fase do relatório podemos encontrar algumas recomendações para uma educação para a cidadania plena e ativa. Como tal, os organizadores do relatório ([Crick Report, 1998: 22 a 24](#)) recomendam que:

¹⁴ Deve permitir que crianças e jovens se desenvolvam e sensibilizem para a comunidade e a diversidade cultural.

“citizenship education be a statutory entitlement in the curriculum and that all schools be required to show they are fulfilling the obligation that this places upon them¹⁵”;

“the statutory entitlement is established by setting out specific learning outcomes for each key stage, rather than detailed programmes of study¹⁶”; pretendiam com isto que se substituisse o modelo existente no currículo nacional sobre as questões da nação, por um modelo baseado em perfis terminais de aprendizagem definidos;

“the learning outcomes should be tightly enough defined so that standards and objectivity can be inspected by OFSTED¹⁷” (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills); só estando bem definidos, os produtos da aprendizagem podem ser inspecionados;

“there should be a DfEE Order (Department for Education and Employment) setting up the entitlement and this shall declare that citizenship education in schools and colleges is to include the knowledge, skills and values relevant to the nature and practices of participative democracy; the duties, responsibilities, rights and development of pupils into citizens; and the value to individuals, schools and society of involvement in the local and wider community¹⁸”; querem com isto dizer que os alunos devem ser capazes de compreender as práticas democráticas e das instituições, quer locais quer internacionais, bem como de assuntos relacionados com a economia da vida adulta e do país.

“the learning outcomes should be based on what should take no more than 5% of curriculum time across the key stages¹⁹”; isto é, recomendam que o tempo para a educação para a cidadania seja distribuído por blocos, módulos ou em tempo de estudo acompanhado;

¹⁵ A educação para a cidadania é um direito legal no currículo e todas as escolas devem mostrar que estão a cumprir a obrigação que esta coloca sobre elas.

¹⁶ O direito legal é estabelecido através da definição de resultados específicos para cada etapa-chave, ao invés de programas completos de estudo.

¹⁷ Os resultados das aprendizagens devem ser bem definidos para que as normas e a objetividade possam ser inspecionadas pela OFSTED.

¹⁸ Deve haver uma ordem do ministério da educação que institua o direito e declare que a educação para a cidadania nas escolas e faculdades deve incluir conhecimentos, competências e valores relevantes para a natureza e para a prática de uma democracia participativa; os deveres, as responsabilidades, direitos e desenvolvimentos dos alunos em cidadãos e o valor para os indivíduos, escolas e sociedade no envolvimento na comunidade local.

¹⁹ Os resultados da aprendizagem devem ser baseados em algo que não seja mais do 5% do tempo letivo.

“schools consider combining elements of citizenship education with other subjects²⁰”; combinar temáticas para desenvolver temas que reforcem a cidadania é uma das estratégias que permitem a transdisciplinaridade, esta é portanto uma recomendação a ter em conta no exercício da educação para a cidadania;

“schools consider relation of citizenship education to whole school issues including school ethos, organization and structures²¹”; desta forma as escolas poderão promover o desenvolvimento dos programas de PSHE e SMSC;

“although beyond the age of 16 there is no National Curriculum, the Secretary of State should consider how the proposed entitlement to citizenship education should continue for all students involved in post-16 education and training regardless of their course of study, vocational or academic²²”; é de notar que há uma preocupação em prolongar o ensino da cidadania mesmo para alunos maiores de 16 anos;

“the introduction and implementation of the learning outcomes should be phased in over a number of years²³”; portanto, a implementação destas medidas deve ser feita em vários anos e não em pouco tempo;

“everyone directly involved in the education of our children – politicians and civil servants; community representatives; faith groups; school inspectors and governors; teacher trainers and teachers themselves; parents and indeed pupils – be given a clear statement of what is meant by citizenship education and their central role in it²⁴”; para que os resultados sejam visíveis, é necessário que todos os envolvidos na educação dos alunos sejam conhecedores do que é a cidadania e de que modo esta é importante para a sociedade;

“public bodies, at local and national level, consider how best to meet their responsibility to citizenship education²⁵”; os organismos públicos devem mostrar-se interessados e parti-

²⁰ As escolas devem combinar a educação para a cidadania com outras disciplinas.

²¹ As escolas consideram a relação com a educação para a cidadania importante para questões relacionadas com a sua organização e estruturas.

²² Embora não exista no Currículo Nacional educação para a cidadania para alunos maiores de 16 anos, o Secretário de Estado considera que esta deve continuar para todos os alunos mesmo pós-16, independentemente da sua área de formação.

²³ A introdução e implementação dos resultados de aprendizagem deve ser faseada em vários anos.

²⁴ A todos os envolvidos na educação dos nossos filhos – políticos e funcionários públicos, representantes da comunidade; grupos religiosos; inspetores escolares e governadores, formadores de professores e os próprios professores, pais e até mesmo alunos – deve ser dada uma indicação clara do que é a educação para a cidadania e o seu papel central.

²⁵ Os organismos públicos, a nível local e nacional, devem estudar a melhor forma para satisfazer as suas responsabilidades na educação para a cidadania.

cipativos na assistência aos alunos enquanto aprendizes de cidadania, bem como ter a noção de que são eles os principais modelos destas crianças no que respeita ao interesse público e comum;

*“the implications of our recommendations and other proposed initiatives for the management of teaching time at each key stage, should be given careful attention by QCA (Qualifications and Curriculum Authority) in the context of its overall advice on the review of the National Curriculum”;*²⁶

*“because of the novelty of the venture and its political sensitivity, there should be a standing Commission on Citizenship Education to monitor its progress and when necessary to recommend amendments to the entitlements, learning outcomes, methods of inspection and teacher training, as appropriate”*²⁷; por fim, recomenda-se que se forme uma comissão permanente de educação para a cidadania para acompanhar o desenvolvimento e a evolução das medidas a aplicar.

Perante estas recomendações podemos verificar que, apesar de ter sido elaborado em 1998, este relatório, 12 anos depois, continua perfeitamente atual. A educação para a cidadania é de facto uma área que se pode introduzir noutras áreas, sendo explorada das mais diversas maneiras.

1.4. Estratégia de Lisboa (2000) e cidadania produtiva e inclusão

No que toca à União Europeia (EU), a [Estratégia de Lisboa](#) veio traçar um percurso em direção a uma “economia baseada no conhecimento” (EU, [2000: 5](#); [2005:7](#)). “Inclusão social e a cidadania ativa representam objetivos políticos importantes e centrais no processo de Lisboa” ([EU, 2005: 7](#)). Num momento em que se debatiam os valores necessários a uma sociedade inclusiva e democrática pela ONU, o Conselho Europeu procurava definir estratégias para reforçar o emprego, reformar a economia e a coesão social.

Considerava-se que a globalização havia provocado mudanças que obrigaram a transformações ao nível da economia que, de acordo com a Estratégia de Lisboa, deveriam

²⁶ Às implicações das nossas recomendações e outras iniciativas propostas para a gestão do tempo lectivo em cada etapa-chave deve ser dada uma especial atenção pela QCA no contexto de um conselho geral sobre a revisão do Currículo Nacional.

²⁷ Devido à novidade do empreendimento e à sua sensibilidade política, deve haver uma posição da Comissão sobre Educação para a Cidadania para monitorar seu andamento e quando necessário, para recomendar alterações aos direitos, aos resultados da aprendizagem, métodos de inspeção e formação de professores, conforme o caso.

ser moldadas de acordo com os valores e modelos das sociedades. Como tal, a União Europeia, em 2000, propunha-se a um objetivo: “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de gerir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” ([EU, 2000: 5](#)).

Deste modo, esperava-se que, em dez anos, os países da União Europeia competissem de modo a crescer economicamente, criando empregos e promovendo uma melhoria das condições de vida dos cidadãos. Defendia-se que todos deveriam estar dotados de competências que lhes permitissem viver numa sociedade de informação, como tal seria fundamental combater as taxas de analfabetismo de alguns países e permitir que todos tivessem acesso às novas tecnologias, pois desta maneira estaria a desenvolver-se uma sociedade prática e provida de aptidões para o mundo ativo do trabalho o que levaria a um crescimento da economia e, conseqüentemente, a uma melhoria das condições de vida das sociedades.

É possível identificar na Estratégia de Lisboa que as pessoas são a peça elementar da Europa e investir nelas é acreditar na emergência duma economia do conhecimento que vai atenuar as diferenças sociais ligadas ao desemprego e à exclusão social. Como tal, defendia-se que “os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego” ([EU, 2000: 25](#)). Assim sendo, nesta perspectiva seria essencial que os Estados oferecessem oportunidades de formação aos jovens, aos adultos e aos desempregados de maneira a que estes se mantivessem a par da evolução constante do nosso mundo e pudessem agir prática e ativamente na sociedade. E nesta altura, falava-se num plano que abrangesse escolas e centros de formação com o intuito de os preparar para parcerias de aprendizagem que promovessem o acesso à Internet, permitindo que todos acedam às novas tecnologias da informação, bem como à literacia digital. Podemos então considerar que o sistema educativo é o “meio mais importante através do qual será possível transmitir e demonstrar os princípios da equidade, inclusão e coesão” ([EU, 2005: 7](#)).

É de salientar a ambição da União Europeia para o desenvolvimento de uma política de emprego ativa através de programas de combate ao desemprego, dando oportunidade às pessoas desempregadas de completar a sua formação, através da aprendizagem ao longo da vida. Desta forma será mais eficaz o combate ao desemprego, o que leva a um reforço dos sistemas de proteção social. A estes sistemas foi proposta a promoção da

inclusão social e o provimento de serviços de saúde de qualidade a longo prazo, face ao envelhecimento da população ([EU, 2000: 31](#)).

A inclusão social é um dos pontos mais debatidos ao longo da última década e que, segundo a Estratégia de Lisboa, pode ser favorecida numa sociedade baseada no conhecimento, sendo o trabalho-emprego (*job*) considerado a arma necessária para conter a exclusão social ([EU, 2000: 32](#)). E, como tem vindo a ser referido, torna-se fundamental criar condições que permitam às pessoas ter a oportunidade de desenvolver aptidões que as tornem ativas e capazes de possuir conhecimentos alargados a várias áreas, com o objetivo de que “cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação” (EU, 2000: 9). Este cidadão europeu é ou deve preparar-se para ser um *cidadão produtivo*.

Na Estratégia de Lisboa ([EU, 2000](#)) *job* foi traduzido por *emprego*, *Arbeitsplatz*, *trabajo* e *emploi* em francês, «o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto de diferentes “culturas de trabalho”. Será que a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou com trabalho útil (remunerado ou voluntário) em prol da comunidade e da construção de uma identidade inclusiva através de uma cidadania ativa e produtiva?» ([Gomes e Meireles-Coelho, 2011](#): 2).

Na primeira metade do séc. XX foi posto com ênfase o problema da relação escola-trabalho, particularmente por três pedagogistas, como se dizia na altura: Georg Kerschensteiner (1852-1932), A. Faria de Vasconcellos (1880-1939) e Anton Makarenko (1888-1939).

Kerschensteiner, a partir do conceito da *Arbeitsschule* (escola de trabalho), preconizou o valor educativo e formativo do trabalho, baseando o desenvolvimento ético do aluno nos seus próprios interesses e capacidades num processo contínuo de autonomia e responsabilização. Defendeu que cada aluno devia ser ajudado a desenvolver ao máximo as suas capacidades para a participação solidária na sociedade pelo trabalho (Meireles-Coelho, 2005: 65-66). O sistema dual de ensino profissional alemão desenvolveu-se a partir destas premissas e caracteriza-se pela integração da escola, do trabalho e do aluno-aprendiz e pela conciliação da educação para o desenvolvimento integral do aluno e a formação para o trabalho do cidadão produtivo ([Gomes, 2010](#)). Para Kerschensteiner, o trabalho assume na educação um papel mais complexo do que a mera formação de trabalhadores mecânicos e acríticos, defendendo a ligação da escola ao trabalho produtivo e à preparação para a vida ativa, factor de identidade cívica do indivíduo no seio de

uma comunidade. É no contexto da atividade profissional que o conhecimento geral ganha significado na formação da personalidade e do indivíduo na comunidade. Estabelece os objetivos sociais das escolas no seu desenvolvimento histórico e indica as três tarefas que cabem à escola pública, referindo-se a um estado ideal (e não concreto), com um objetivo ético (e não político), um estado baseado na razão (*Vernunftstaat*) e na personalidade moral (Gonon, 2002). As finalidades da escola pública são, para ele, as seguintes: 1) die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung / [o dever da formação profissional ou da sua preparação]; 2) die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung / [o dever da moralização da formação profissional]; 3) die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist / [o dever da moralização da comunidade na qual a profissão é exercida] (Kerschensteiner, 1930/2002). Estes três objetivos incluem necessariamente a educação ética e moral do indivíduo, ou seja, a educação para a cidadania (Kerschensteiner, 1930/2002). A educação tem como objetivo ético preparar para a cidadania útil. Ninguém pode ser considerado um cidadão útil de um estado se “nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt” / [não desempenhar uma função neste organismo, ou seja, não realizar qualquer trabalho que, direta ou indiretamente, contribua ativamente para os objetivos da comunidade estadual]. Todo o cidadão que não dê o seu contributo, de acordo com as suas capacidades, “ist nicht nur kein brauchbarer Staatsbürger, sondern handelt von vornherein unsittlich / [não é apenas um cidadão inútil, como age, desde logo, de uma forma imoral] (Kerschensteiner, 1930/2002). ([Gomes e Meireles-Coelho, 2011](#)).

Faria de Vasconcellos (1880-1939), citado por Lúcia Ferreira e Meireles-Coelho ([Ferreira e Meireles-Coelho, 2011](#): 3), descreve a educação humanista da sua Escola Nova na Bélgica: «Colocamos a criança em contacto direto com as formas de vida e trabalho humano, apresentando-lhe as coisas e seres no seu ambiente natural. Pode observar, ver, experimentar, agir, manipular, criar, construir... o que importa não é só possuir conhecimentos, mas sobretudo saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber fazer... Ensina-mos o mínimo possível, fazemos com que descubra o mais possível, num esforço pessoal de pesquisa e descoberta... Para nos ocuparmos de crianças de forma inteligente, conhecendo-os, acompanhando-os de perto, não podemos ter turmas muito grandes...» (FV, 70-75). — “Os trabalhos manuais... além de satisfazerem a necessidade de atividade tão imperiosa que a criança tem, desenvolvem as capacidades de observação, comparação, imaginação, estimulam o espírito de iniciativa e criatividade, promovem o aparecimento de qualidades de rigor, oferecem múltiplas oportunidades de aplicar muitos conhecimen-

tos... quanto mais forem em grande número e variados, mais provável será satisfazermos as necessidades manuais da criança e descobriremos nela os gostos, as tendências, as aptidões próprias que nos permitirão conhecê-las melhor para melhor as orientar... são adaptados à idade das crianças... É necessário alternar os trabalhos manuais e os trabalhos intelectuais... os trabalhos manuais são meios de expressão das necessidades, dos sentimentos, das ideias provenientes de aquisições escolares das crianças e, portanto, encadernar, modelar, desenhar, trabalhar em marcenaria é tão importante como ler, escrever e contar... Há uma iniciação à vida prática...” (FV, 44-56)»

Anton Makarenko (1888-1939) dizia que “a personalidade não pode ser pensada fora da sociedade”. Para ele educar é socializar numa vida em comunidade através do trabalho colectivo e produtivo com articulação do trabalho físico com o trabalho intelectual: cada membro da comuna estudava meio dia na escola secundária e no outro meio dia trabalhava numa fábrica, e o que cada um ganhava era aplicado na melhoria das condições de vida de todos os membros da comuna, tendo-se chegado a altos padrões de qualidade cultural, estética, económica e participativa e, sobretudo, ao culto da alegria na vida de trabalho. «Foi educador nas mais difíceis condições e com as crianças e adolescentes mais difíceis, abandonados na rua ou condenados por delinquência, e, apesar disso, soube continuar a ser um pedagogo optimista, entusiasta, alegre, justo e exigente sem dureza; escutava os seus alunos e fazia-os participar na vida e organização da escola; os alunos compreendiam rapidamente que tinham tido muita sorte em encontrar um professor como aquele e muitos tornaram-se cidadãos sociáveis e participativos. Descreveu as suas experiências pedagógicas na União Soviética num tempo em que a educação estava integrada num ideal. A sua ação pedagógica era suportada por uma teoria educativa, que podemos chamar de “pedagogia da ação paralela” da educação para o trabalho: a colectividade é o meio ativo da ação educativa pelo trabalho e pela disciplina, viver é trabalhar e trabalhar é viver.» ([Meireles-Coelho, 2010_a](#): 813).

Estes três autores merecem ser relidos neste período de crise do emprego e da relação escola-trabalho ou educação-formação.

Assim sendo, concluímos que é fundamental para os jovens formarem-se numa escola capaz de os preparar para a vida ativa, é fulcral que os sistemas educativos estejam preparados para as mudanças da sociedade, algo que esteve sempre na Estratégia de Lisboa, elaborada no ano 2000, com objetivos a desenvolver ao longo de uma década. Atualmente, e tendo em conta o alargamento da EU, torna-se fundamental desenvolver nos jovens o sentido de cidadania, essencialmente a cidadania responsável fundada em

valores democráticos e, por isso, produtiva para o melhor desenvolvimento de cada um e a solidariedade com todos, “princípios essenciais de uma atitude cívica positiva” ([EU, 2005: 7](#)).

1.5. Declaração do Milénio (2000): solidariedade, responsabilidade e tolerância

A *United Nations Millennium Declaration: Resolution adopted by the General Assembly, 8 September 2000* / *Declaração do Milénio das Nações Unidas* foi aprovada na Cimeira do Milénio, realizada em Nova Iorque, entre 6 e 8 de setembro do ano 2000, e mostra-nos as preocupações de chefes de Estado e de Governo de 191 países. No prefácio desta declaração, escrito por Kofi A. Annan, secretário-geral das Nações Unidas até 2007, podemos ler que “os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência da propagação do VIH/SIDA (...)” ([UN, 2000](#): prefácio). Acrescenta-se ainda a necessidade de se combater “a injustiça e a desigualdade, o terror e o crime e [proteger] o nosso património comum, a Terra, em benefício das gerações futuras” ([UN, 2000](#): prefácio).

Na leitura que se faz da Declaração do Milénio compreende-se a ânsia em tornar o nosso mundo num mundo melhor “mais pacífico, mais próspero e mais justo” ([UN, 2000](#): 1).

É certo que todos devemos responsabilidades nas nossas sociedades e devemos agir a seu favor, fomentando “a responsabilidade colectiva de respeitar e defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade” ([UN, 2000](#): 2). É de notar que os dirigentes da ONU afirmam ser eles próprios a ter um dever para com todos os habitantes do planeta, em especial com as crianças, pois são elas o futuro das nossas sociedades.

A globalização é outro tema referido na Declaração do Milénio, tal como na Estratégia de Lisboa, uma vez que esta oferece grandes possibilidades às sociedades embora as suas benesses e os seus custos estejam demasiado mal distribuídos. Deste modo, defende-se que a globalização deverá ser uma “força positiva para todos os povos do mundo” ([UN, 2000](#): 5) e não uma força de desigualdade e dispersão dos povos. Assim sendo, só podemos considerar a globalização como um agente favorecedor da inclusão, se houver um esforço comum baseado na condição humana.

Nesta declaração são considerados valores fundamentais para as relações sociais do século XXI, sendo eles: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a responsabilidade comum ([UN, 2000](#): 6).

Este conjunto de valores pressupõe que as sociedades estejam aptas a difundi-los ou aprofundá-los uma vez que cada Estado preserva os seus valores e a sua cultura à semelhança dos seus antepassados, cultivando muitas vezes outros valores para além dos considerados na declaração em estudo.

A liberdade deve ser entendida como o direito de se viver a própria vida com dignidade, e que os homens devem criar os seus filhos “livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça” (UN, 2000: 6). Mas esta liberdade apenas é possível em “governos de democracia participativa baseados na vontade popular.” (UN, 2000: 6)

Ao valor da igualdade associamos os direitos entre os homens e as mulheres, que devem ser iguais e os quais não devem ser privados a ninguém. A igualdade é um valor pelo qual se luta desde os tempos mais antigos, e a luta por conseguir alcançá-lo impulsiona cada vez mais homens e mulheres. É um valor que se aplica à relação entre as pessoas e que é sustentado por outros valores como a individualidade ou a responsabilidade.

Ao longo dos tempos tornou-se cada vez mais fulcral a distribuição de riquezas e responsabilidades de modo a que os problemas mundiais sejam enfrentados justamente, isto é, aqueles que beneficiam menos devem ser auxiliados pelos que beneficiam mais, ou seja, a solidariedade é um valor que apraz às sociedades de hoje, tendo em conta os momentos que se vivem. Este é um valor que só se move pela convicção de justiça e de igualdade, ser solidário é ajudar o próximo sem receber nada em troca. No entanto, ser solidário é mais do que isto, é um desempenho mútuo que favorece aquele que dá e, acima de tudo, aquele que recebe.

Já desde os mais remotos tempos que as sociedades divergem em crenças, costumes, línguas e culturas. Tudo isto deve ser reconhecido como um bem comum da humanidade e que deve ser respeitado, promovendo uma cultura de paz e diálogo entre as civilizações. Devemos favorecer a tolerância, pois desta forma encontraremos um equilíbrio entre as diferenças de cada sociedade e, como se encontra escrito na [Declaration of Principles on Tolerance, 1995](#) / [Declaração de Princípios sobre a Tolerância, \(Unesco, 1995\)](#) esta “é a harmonia na diferença” (Unesco, 1995: art. 1.º-1.1.). Todavia, nos nossos dias continuamos a assistir a episódios de intolerância que execramos, muitos deles surgindo de excessos de intolerância que geram atos violentos. Podemos considerar que a tolerância ganha significado quando se opõe ao seu limite e que deve ser entendida como uma forma de respeito e de aceitação das diferenças.

Hoje em dia as sociedades vivem em constante *stress* e sem tempo para se preocuparem com aquilo que as rodeia e principalmente com o seu planeta. Aquele que tem vindo

a sofrer com a evolução do ser humano a todos os níveis é o sistema Terra. Quebram-se redes de equilíbrio da natureza que provocam extinção de espécies e esgotamento de recursos. Corremos para uma evolução que coloca em causa o futuro das gerações vindouras, e como tal torna-se fundamental alterar atitudes e comportamentos perante as riquezas que a natureza nos oferece. É fundamental que se entenda que o homem não é mais do que uma parte do Universo e que dele depende e, como tal, o próprio Universo deverá ser pelo menos tão respeitado quanto a própria Humanidade.

A ONU tem vindo a chamar a atenção para o desenvolvimento, o ambiente e a sustentabilidade sobretudo desde o Relatório [Our common future / O nosso futuro comum](#) (1987). No entanto, as preocupações com o meio ambiente surgem em 1968 com o Clube de Roma e em 1972, com a Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano das Nações Unidas onde pela primeira vez surgem preocupações com o meio ambiente a nível mundial. Até 1987 foram surgindo algumas declarações e convenções que demonstram a crescente preocupação das comunidades mundiais com o meio ambiente e para com o planeta.

Em 1992 surge a [Earth Charter / Carta da Terra](#), na qual se assume que “somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum” (UN, 1992: preâmbulo) e, como tal, devemos formar-nos com o valor comum do respeito pela natureza. Esta “batalha” prevalece e, no mesmo ano, no Rio de Janeiro, é apresentada a [Declaração sobre ambiente e desenvolvimento](#) e o [Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Comum](#). Numa tentativa de tornar este tema mais presente na vida das pessoas a ONU lança o desafio para a [Education for sustainable development United Nations Decade 2005-2014 / Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável que deve decorrer entre 2005 e 2014](#).

Como podemos verificar são várias as tentativas de demonstrar a importância do respeito pela natureza e pelo meio ambiente, como tal devemos afastar-nos de uma ética antropocêntrica primária, resultante da história do humanismo segundo a qual a natureza é secundarizada.

É possível ler na Declaração do Milénio que as Nações Unidas, como organização representativa de todo o mundo, deve desempenhar o papel de promoção da responsabilidade comum.

Fazendo uma análise a todos os valores aqui mencionados é possível verificar que cabe aos governos promover a sua difusão. Desta forma, podemos afirmar que através da

cidadania podem transmitir-se conteúdos necessários à prática de atitudes que fomentem estes valores fundamentais para as sociedades.

Aquilo que mais sugere a Declaração do Milénio é a libertação dos povos da opressão, da violência, do medo e da perseguição. Fomenta-se o respeito pelo primado da lei fazendo com que as decisões do Tribunal Internacional da Justiça sejam cumpridas. Pretende-se “libertar (...) os homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema (...)” (UN, 2000: 6) e “libertar a humanidade da carência” (UN, 2000: 7) proporcionando-lhes as condições de vida necessárias ao ser humano e que fomentem o pleno desenvolvimento do ser.

A coesão e a inserção social são objetivos que, desde o ano 2000, fazem parte dos programas da ONU. A organização procura que todos sejam detentores de deveres e direitos em igualdade, de modo a que seja possível combater os flagelos do século XXI, que causam as diferenças sociais. Há uma preocupação por parte da ONU, na Declaração do Milénio, em promover e fomentar comportamentos que levem à definição de estratégias que possibilitem aos jovens de todo o mundo “encontrar um trabalho digno e produtivo” (UN, 2000: 9). Estamos portanto a falar de preocupações antigas que continuam presentes nas sociedades de hoje em dia, onze anos depois da emissão da declaração em estudo. Para que os jovens tenham acesso a tudo o que têm direito, devem viver em Estados democráticos nos quais seja evidente o reconhecimento dos direitos humanos. Como tal, é importante que se aplique e se respeite a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de maneira a que todos vivam em maior harmonia e em tolerância para com todas as sociedades.

A Declaração do Milénio vem reforçar a ideia de que é necessário alertar os povos para as necessidades de todos, bem como se torna importante a colaboração e a participação de todos os cidadãos no desenvolvimento de medidas que promovam um mundo melhor, livre de violência, pobreza, medos e opressões. Um mundo de direitos e deveres não só para o ser humano mas também para com o planeta, a natureza e os demais seres vivos que permitem a harmonização constante da Terra.

1.6. Eurydice (2005) e cidadania europeia

Segundo o documento da Eurydice [*Citizenship Education at School in Europe / A educação para a cidadania nas escolas da Europa*](#), os políticos de cada Estado Membro defen-

dem que é necessário aproximar os cidadãos do verdadeiro sentido de democracia, encorajando-os para a participação ativa (EU, 2005: 7-8).

Como tal, em 2003, é criado um grupo de trabalho designado “[Open learning environment, active citizenship and social inclusions](#)”, que tinha como objetivo principal “assegurar que a aprendizagem dos valores democráticos e a participação democrática de todas as parcerias escolares são eficazmente promovidas a fim de preparar as pessoas para uma cidadania ativa” (EU, 2005: 8).

O relatório da Eurydice [A educação para a cidadania nas escolas da Europa](#) que serve de fundamento a este capítulo, inclui um inquérito que abrange 30 países da rede Eurydice e analisa a forma como a cidadania é ensinada nas escolas da Europa. Tem como base as descrições de cada país e cobre o ensino primário (1.º, 2.º e 3.º ciclos, em Portugal), o secundário inferior e superior do sector público.

Para a concretização do inquérito consideraram-se duas definições: cidadania responsável e educação para a cidadania.

Por *cidadania responsável* entende-se que esta está “ligada a valores cívicos como democracia e direitos humanos, igualdade, participação, parceria, coesão social, solidariedade, tolerância com a diversidade e justiça social” (EU, 2005: 9).

Relativamente à *educação para a cidadania*, que deve ser uma educação essencialmente dirigida aos jovens, pretende-se que esta, de acordo com tudo o que já foi referido, asseverar que os alunos se tornem cidadãos ativos e responsáveis, sendo capazes de contribuir para o desenvolvimento da sua sociedade. Considerando que cidadão é aquele que “coexiste em sociedade” (EU, 2005: 9) e se vai adaptando às suas mudanças constantes.

São ainda considerados três temas chave em que se afirma que a educação para a cidadania pretende orientar os alunos para o desenvolvimento de uma literacia política, pensamento crítico e participação ativa.

Mas o que implica o desenvolvimento de uma literacia política? Tendo em conta que literacia é o “saber em uso” e o “uso” das competências e não a sua aquisição, que se caracteriza por um conhecimento processual, podemos considerar que a literacia política não é mais que levar os alunos a conhecer os meios políticos da sua sociedade e para mais tarde estarem aptos a colaborar no desenvolvimento próspero da sociedade.

Relativamente ao pensamento crítico considera-se que este deve levar os alunos a adquirir competências necessárias à participação na vida ativa, saber respeitar-se a si e

aos outros levando a uma compreensão mútua. Basicamente, o aluno deve ser capaz de contribuir para um ambiente seguro e de paz.

Finalmente, a participação ativa pode ser fundamentada tornando os alunos mais envolvidos na sociedade em geral desde aspectos escolares a nacionais.

O documento em causa coloca diversas questões às quais vai respondendo ao longo das suas páginas. Uma das questões prende-se com o conceito de cidadania responsável, já referida, questionando a existência de um conceito nacional de cidadania responsável. Assim, e tal como o conceito de cidadania, definir cidadania responsável não se torna igual para todos os países da EU e muitos deles utilizam expressões próximas desta, como por exemplo, participação ativa, atitudes cívicas...

Como tal, pode-se considerar que *cidadania responsável* “integra questões relacionadas com o conhecimento e o exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas” ([EU, 2005: 13](#)).

Este conceito também é associado, muitas vezes, a valores como dignidade humana, liberdade, respeito, tolerância... Quanto a estes valores podemos dizer que uns merecem mais enfoque que outros, no entanto, de um modo geral, todos os países consideram-nos importantes para a compreensão do conceito de cidadania responsável.

Em quase todos os países é referido que este conceito está presente ou na sua Constituição ou em documentos educativos específicos, seguem-se alguns exemplos. Na Republica Checa “a responsabilidade dos cidadãos por outros indivíduos e pela comunidade no seu conjunto está bem acentuada na Constituição” ([EU, 2005: 14](#)). Na Alemanha o conceito está representado na *Grundgesetz*²⁸ em que se pode ler no art. 33.º: “Todos os alemães, em todas as *Land*, têm os mesmos direitos e deveres cívicos” ([EU, 2005: 14](#)). Na Lituânia “os currículos especificam que cidadania responsável se baseia, por exemplo, em princípios morais e valores fundamentais” ([EU, 2005: 14](#)). É de referir que grande parte dos países de Leste salienta a importância da dimensão histórica no desenvolvimento da sociedade. Outros países consideram ainda fundamental que o conceito esteja ligado à “política de integração para não-cidadãos” ([EU, 2005: 14](#)), considerando-se não-cidadãos todos aqueles que ainda não adquiriram a nacionalidade do país onde tenham fixado residência.

²⁸ Lei Fundamental: <http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html>

Neste estudo são questionadas também as políticas educativas seguidas pelos países abrangidos. E, no que toca a este ponto, todos os países em estudo afirmam promover o conceito de cidadania através de legislação em matéria de educação, decretos, livros brancos, etc.

Por exemplo, no estado alemão de Renânia do Norte Vestefália, o artigo 1 do *Erstes Gesetz zur Ordnung des Schelwesens*²⁹ estipula que “os jovens devem ser educados segundo os princípios da Humanidade, democracia e liberdade, aspirando à tolerância e respeito pelas convicções dos outros, à responsabilidade pela preservação do ambiente natural. (...) Os jovens devem estar aptos e prontos a servir a comunidade, a sua família e profissão, as pessoas e o Estado.” ([EU, 2005: 15](#)).

Para além de incluir a literacia política, o desenvolvimento crítico e a participação ativa, os países nórdicos incluem o respeito pela natureza como um elemento a desenvolver, tal como na Declaração do Milénio, que nos diz que o respeito pela natureza é um dos valores fundamentais para uma sociedade mais humana e próspera. Todavia são poucos os países que estabelecem alguma relação com a religião.

Educação para a cidadania e currículo: objetivos, competências e participação ativa

O Conselho da Europa ([CoE, 2002: Anexo: 1](#)) recomenda que todos os níveis de ensino devem contribuir para a implementação da Educação para a Cidadania Democrática nos programas, implicando isto a facilidade em adquirir competências necessárias ao desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Assim, e ao analisar a nível curricular a educação para a cidadania, verificamos que esta pode ser organizada de variadas formas e deve ser “oferecida como uma disciplina autónoma obrigatória ou opcional ou integrada” ([EU, 2005: 17](#)). Pode ainda ser proposta como “temática transversal ao currículo” ([EU, 2005: 17](#)).

Tendo em conta a análise feita ao documento da Eurydice, podemos afirmar que, ao nível primário, em países como a Bélgica e a Roménia a educação para a cidadania é uma disciplina autónoma. Em países como a Estónia, Grécia, Portugal e Suécia é uma disciplina que está integrada noutras ou está presente como temática transversal ao currículo.

Quando se apresenta como disciplina autónoma, a educação para a cidadania é de carácter obrigatório. Todavia, quando é transversal ao currículo é recomendada a inclu-

²⁹ Lei Principal para Ordenação do Sistema Escolar

são de questões relacionadas com ela. Noutros países algumas competências relacionadas com a cidadania são incluídas nos objetivos chave e todos os alunos devem adquiri-las.

Podemos ainda acrescentar que no Reino Unido e Luxemburgo a educação para a cidadania não é obrigatória ao nível primário.

Relativamente à carga horária da educação para a cidadania, afirma-se que, embora a análise seja profunda, não é fácil definir o número de anos durante os quais esta é uma disciplina obrigatória nos países em que a temática é transversal ou integrada.

Como tal, só em países onde a educação para a cidadania é autónoma é possível definir o tempo lectivo. Ao nível primário esta é uma disciplina autónoma em seis países: Bélgica, Estónia, Grécia, Portugal (2.º e 3.º ciclos), Suécia e Roménia. Destes países destacam-se dois: a Suécia, pois as escolas têm a liberdade de decidir quando a educação para a cidadania deve ser introduzida e de que modo são distribuídas as horas nos 9 anos da *grundskola*³⁰; e a Bélgica, pois é neste país que a educação para a cidadania é introduzida mais cedo ([EU, 2005: 20](#))

São poucos os países que dispõem de recomendações relativamente ao ensino primário. Apenas a Suécia apresenta um tempo anual médio de 95 horas e durante os 9 anos de ensino obrigatório estão previstas cerca de 800 horas para a educação para a cidadania, tendo em conta que esta é uma disciplina autónoma obrigatória. Em Portugal o que se verifica é que no primeiro ciclo e no ensino superior a disciplina não é autónoma nem obrigatória, pelo que não está definido um número médio de horas, ao contrário do 2.º e 3.º ciclo no qual são disponibilizadas cerca de 27 horas anuais, em 2004/2005.

Dentro destas horas e carga horária de educação para a cidadania é necessário estipular, previamente, objetivos e conteúdos para esta disciplina. Como já foi várias vezes referido, a cidadania deve ser vista como um “processo complexo e sem fim” ([EU, 2005: 22](#)) que deve ser ensinada numa idade tenra e deve durar toda a vida, e tal como Rousseau um dia partilhou, as crianças devem ser educadas desde muito cedo para os valores e comportamentos benéficos para a sociedade. Portanto é fundamental ensinar a cidadania a partir do nível primário, pois desta forma estaremos a “prepará-los para as futuras fases da sua educação” ([EU, 2005: 22](#)).

³⁰ Incluiu os níveis primário e secundário inferior.

Neste relatório podemos constatar que, à exceção do Luxemburgo, todos os países consagram no seu currículo a educação para a cidadania. No que respeita aos objetivos, estes poderão ser muito ambíguos tendo em conta que se alteram de país para país consoante o “contexto nacional, as tradições e o património cultural” ([EU, 2005: 22](#)).

Relativamente ao nível primário, na maioria dos países, os objetivos são apresentados de maneira a que sejam perceptíveis para as crianças. De tal modo que estas, no fim do ciclo, tenham adquirido competências que lhes permitam reconhecer os princípios que regem a sociedade ([EU, 2005: 22](#)). São evidenciados também os objetivos que se prendem com as relações entre crianças e adultos.

Os objetivos que temos vindo a falar são apresentados em diversos documentos, nomeadamente legislação, currículos nacionais, etc. Estes podem ainda ser transversais ou principais.

A avaliar pelo documento analisado, podemos verificar que os objetivos da educação para a cidadania estão agrupados nos três grandes temas associados a esta disciplina: literacia política, desenvolvimento de atitudes e valores e participação ativa ([EU, 2005: 23](#)).

A integração dos objetivos nestes três grandes temas conduz ao sucesso de uma plena aprendizagem de cidadania, na medida em que parte de uma estrutura teórica e leva os alunos à prática. Assim sendo, espera-se que no desenvolvimento da literacia política os alunos reconheçam a história e a geografia do seu país, bem como a sua Constituição e as suas estruturas organizacionais. No desenvolvimento de atitudes e valores torna-se mais difícil a tarefa de expor teoricamente tal objetivo, pelo que se integra mais com a personalidade do aluno “e os valores aceites e partilhados” ([EU, 2005: 23](#)) pela sua sociedade. Finalmente pretende-se que os alunos sejam capazes de “explorar proativamente os conhecimentos adquiridos” ([EU, 2005: 24](#)) nos objetivos anteriormente referidos. Será essencial que os alunos ao adquirirem as atitudes e os valores em causa sejam capazes de os colocar em prática de modo a participar ativamente em situações que envolvam a cidadania.

Na leitura que se faz do relatório é possível concluir-se que “os objetivos respeitantes ao desenvolvimento da literacia política e às atitudes e valores são nitidamente muito importantes” ([EU, 2005: 25](#)) e estão presentes em grande parte dos currículos, quer de modo implícito quer explícito.

No entanto, países como Alemanha, Finlândia, Suécia e Reino Unido, ao nível primário, não contemplam qualquer objetivo relativo à literacia política. É ainda de referir que na

Alemanha, por exemplo, os objetivos mais evidenciados são os relativos à literacia política, contudo, na Finlândia assiste-se ao contrário e enfatiza-se mais a participação, as atitudes e os valores. Na Noruega e Islândia “é o desenvolvimento pessoal dos alunos, das suas atitudes, aptidões e valores “ que têm mais realce ([EU, 2005: 25](#)). Alguns temas como a ecologia, a proteção ambiental e o desenvolvimento sustentável, são preocupações de países como a Alemanha, Hungria, Finlândia e Reino Unido e fazem parte dos objetivos da educação para a cidadania. O patriotismo é outro tema que para países como República Checa, Polónia, Eslováquia e Roménia é colocado lado a lado com outros valores que devem ser adoptados pelos cidadãos responsáveis.

Em alguns países é possível encontrar nos currículos referências às competências que os alunos devem reter ao completar o ano lectivo, o ciclo ou o nível. “Na maioria dos casos, estas competências são uma parte integral dos objetivos pedagógicos” ([EU, 2005: 25](#)). Em contrapartida em 11 países abrangidos pelo inquérito (Bélgica – Comunidades Francófona e Germanófona – República Checa, Estónia, Espanha, França, Malta, Países Baixos, Polónia, Eslovénia, Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte – e Bulgária) “as competências que os alunos devem adquirir no contexto da educação para a cidadania são claramente distinguidas dos objetivos pedagógicos” ([EU, 2005: 26](#)).

Segundo a informação apresentada neste documento da Eurydice, por exemplo, em Itália, no ano lectivo 2004/2005 surge o *Profilo Educativo, Culturale e Professionale del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)* que descreve as competências de cidadania a desenvolver pelos alunos no ensino obrigatório, indicando o que cada “aluno de 14 anos deve saber para se tornar um cidadão” ([EU, 2005: 26](#)). Também no ano lectivo de 2004/2005, na Lituânia, surge um novo currículo onde estão previstos os objetivos para a educação para a cidadania e que devem focar-se no desenvolvimento de competências “cognitivas, sociais, práticas e o saber requerido para coexistir com os outros” ([EU, 2005: 26](#)). No Reino Unido “as competências a serem adquiridas através da educação para a cidadania são especificadas para cada etapa-chave e contêm descrições dos tipos e níveis de desempenho para os saberes, as competências e o entendimento que a maioria dos alunos deverá demonstrar no final de cada etapa-chave na área da cidadania” ([EU, 2005: 26](#)). Na República Checa defende-se que as competências a adquirir pelos alunos “devem basear-se nos princípios fundamentais de uma sociedade democrática e em noções de tolerância e respeito pelos direitos humanos” ([EU, 2005: 26](#)).

Todos estes objetivos e todas estas competências pretendem contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e ativos que participem na vida comunitária, mas mais do que

transmitir conteúdos teóricos a educação para a cidadania deve transmitir competências e práticas que favoreçam o desenvolvimento destes cidadãos. É de notar que o ensino da educação para a cidadania não deve ser restrito à escola, isto é, toda a comunidade deve estar envolvida, embora a escola seja o palco natural da aprendizagem da cidadania. No entanto, devemos estar conscientes de que a formação do indivíduo se inicia em casa, junto da família e que se deve prolongar no tempo, sendo sempre mutável e versátil, adaptando-se às sociedades pelas quais o indivíduo vai passando. É em casa que a criança deve ter um primeiro contacto com as questões da identidade, das relações interpessoais, aperceber-se das noções de bem e mal, de justiça, etc. Segundo Maria Luísa Branco (2007: 33), Rousseau terá afirmado que “as crianças devem ser educadas desde muito cedo para os valores e comportamentos benéficos para a sociedade”. Contudo, devemos ter a plena consciência de que a escola será a estrutura social que melhor conduz a formação cívica dos seus educandos, colmatando as lacunas que possam existir na educação das crianças por parte da família (Carvalho: 2003).

Nesta perspectiva a cultura de escola é definida como o “ethos”, que não é mais do que o “sistema de atitudes, valores, normas, crenças, práticas diárias, princípios, regras, métodos de ensino e funcionamento organizacional” (EU, 2005: 28). Todavia este método pode condicionar o modo como a escola e as comunidades interagem entre si. Este “ethos” é referido no Relatório Crick pela importante contribuição para a educação para a cidadania, facto referido no inquérito da Eurydice (EU, 2005: 28).

É transmitida a ideia de que esta cultura de escola a que nos referimos deve ser “moldada por valores democráticos” (EU, 2005: 28), o que inclui valores como tolerância, respeito pelos outros, confiança mútua, solidariedade e cooperação. É referido o facto de todos os países suportarem a ideia de uma “escola democrática” (EU, 2005: 29), focando-se esta nos direitos dos alunos, sendo que alguns países introduzem também os deveres e as obrigações dos alunos, considerando obrigatória a participação em cursos, o estudo diário, o cumprimento das regras da escola, o respeito pelos docentes e não docentes. Em outros países, principalmente os países de Leste, depois de se tornarem estados-membros da EU e depois da queda do comunismo, tornou-se fundamental criar um ambiente educativo democrático que encorajasse os alunos à participação ativa e responsável. Como exemplo podemos referir o caso da Hungria em que por um lado se tenta incentivar a participação dos alunos e até dos pais na construção da vida escolar, mas por outro vive-se num modo “*laissez-faire*, pois nem professores nem alunos cumprem regras e comportamentos sociais reconhecidos reciprocamente numa base democrática regular” (EU, 2005: 29).

Este exemplo leva-nos a questionar se em todos os países a participação dos alunos é uma realidade presente nas escolas. Os alunos devem ser estimulados a uma participação ativa e responsável como temos vindo a referir, e a cidadania ativa pode ser estimulada levando os alunos a participarem nos órgãos oficiais da escola, permitindo-lhes também a participação em tomadas de decisão que os faça sentir envolvidos e ‘importantes’.

De certo modo, os alunos podem participar de diferentes maneiras: elegendo delegados de turma, formar um conselho ou uma assembleia de alunos, e os representantes dos alunos podem participar nos órgãos de gestão da escola; formar uniões ou associações de alunos. Na Eslovénia e na Noruega uma fracção do tempo lectivo é conferida aos conselhos de alunos ou de turma. Na Alemanha, Áustria e, novamente, Eslovénia é aplicado um sistema múltiplo de níveis de representação de alunos. Ao ser proporcionada a participação dos alunos em órgãos de gestão da escola, os alunos poderão tornar-se mais aptos para contribuir para um melhor funcionamento da escola, colaborando em decisões relacionadas com o regulamento da escola, do currículo, em edições e publicações do jornal da escola e na organização de projetos.

Em países como a Alemanha, os alunos têm a liberdade de se reunir em assembleia sempre que acharem necessário. No Reino Unido e Malta, os alunos podem tornar-se monitores ou capitães de escola, assumindo papéis exemplares para os restantes alunos, especialmente para os mais novos. Contrariamente a estes exemplos, podemos referir que a Bélgica, República Checa, Itália e Islândia afirmam ser difícil atrair professores e alunos para este tipo de atividades promotoras de uma participação ativa.

Neste patamar também se coloca a questão da participação dos pais na vida da escola. Ora, sem dúvida que a participação dos pais é essencial para o bom funcionamento da escola, na medida em que contribuiu para o “desenvolvimento e o bem-estar da sociedade no seu todo” ([EU, 2005: 29](#)).

Assim sendo, a participação e a envolvência dos pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos é sempre fundamental para que os alunos se sintam apoiados e seguros. E, tal como já foi referido, tanto a escola como os pais partilham a responsabilidade de formar cidadãos ativos e responsáveis. Assume-se neste estudo que os pais “deveriam desempenhar um papel ativo na vida escolar enquanto modelos para os seus filhos, mas também com o fim de desenvolverem e consolidarem as suas próprias competências cívicas” ([EU, 2005: 32](#)). O envolvimento dos pais é possível de diversas maneiras, nomeadamente nas assembleias de pais e reuniões de aconselhamento propostas pela escola.

Em muitos países existem conselhos ou associações de pais que assumem um papel consultivo no qual podem manifestar-se perante as situações escolares. Por vezes estas associações de pais organizam-se em confederações nacionais. Existe ainda a Associação Europeia de Pais (EPA) que congrega a maior parte das organizações representativas dos pais. Embora existam diversas tentativas e oportunidades, em alguns países a atitude dos pais é passiva o que futuramente levará a reconhecer a necessidade da sua participação e do seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Ainda mais do que os professores, os pais são o primeiro exemplo que os filhos procuram seguir. Se os pais não são cidadãos ativos e responsáveis, será de esperar que os filhos lhes sigam as pisadas. Em países como o Luxemburgo o papel dos pais no desenvolvimento escolar dos alunos é bastante reconhecido e estes são mesmo considerados “parceiros escolares” (EU, 2005: 35). Nos Países Baixos “os pais podem ser envolvidos nas atividades da aula no ensino primário e até mesmo trabalharem como professores assistentes” (EU, 2005: 35). Perante estes exemplos cabe-nos referir que ainda muitos países necessitam de “abrir as portas” das suas escolas aos pais para que estes sejam mais cooperativos e mais ativos.

Para que o aluno aprenda mais eficazmente a cidadania é importante que “tome parte ativa na sociedade” (EU, 2005: 35). Desta forma estará a colocar em prática aquilo que aprendeu na escola. Na grande parte dos países europeus há uma preocupação em envolver os alunos nas atividades que a sociedade promove, tais como parcerias e intercâmbios, dias de escola aberta ou festas, visitas a outras instituições e centros comunitários, etc. (EU, 2005: 35).

As escolas que procuram uma interação com a sociedade têm a possibilidade de orientar potenciais parceiros que as apoiarão nas suas ações. Além de associações ou outros parceiros nacionais e internacionais, as escolas podem contar com ONG's para situações relacionadas com caridade, assistência, solidariedade, entre outras. Em vários países são celebrados dias especiais nos quais os alunos têm a oportunidade de sair da escola e contribuir para a sociedade civil. Perante estas palavras é possível concluir que o principal objetivo da educação para a cidadania é “preparar os alunos para o seu futuro papel como cidadãos ativos que contribuem para o bem-estar social” (EU, 2005: 37).

Assim sendo a maneira mais eficaz é dar a oportunidade aos alunos para experimentarem o que de facto significa uma cidadania responsável. Se realmente as escolas colocarem em prática aquilo que ensinam poderão então afirmar aos alunos que “o seu compromisso com a cidadania é um ato sério” (EU, 2005: 37). E, tal como se assume neste

estudo, o modo mais convincente de conseguir estimular este conceito nos alunos é “fomentando uma cultura (“ethos”) participativa e democrática que envolva tanto os alunos como os pais nos processos de decisão da escola” (EU, 2005: 37).

A avaliação da educação para a cidadania e a formação de professores

Falar em avaliação pode ser abrangente ou bastante restrito. Ao nível da educação para a cidadania, cada país desenvolve “os recursos necessários para medir a capacidade dos seus alunos e constantemente melhorar a qualidade da sua educação” (EU, 2005: 39). Como já foi analisado, a educação para a cidadania faz parte do currículo de grande parte dos países europeus e em todos eles os objetivos pedagógicos estão lhes associados. A avaliação de educação para a cidadania pode estar não só associada ao comportamento e às atitudes dos alunos como às competências e a envolvência dos professores. Mas tudo isto nos leva a questionar se de facto existe uma avaliação específica para os alunos, ou seja, será possível “medir” os conhecimentos nesta área?

Alguns países como a Bélgica, Espanha, Lituânia, Polónia e Islândia afirmam a dificuldade de avaliar esta área de modo idêntico a outra qualquer. Segundo este estudo, em grande parte dos países europeus, os métodos para avaliar os alunos na educação para a cidadania são definidos pelas próprias escolas, pelos professores e pelos diretores. No entanto, alguns países introduzem recomendações, instruções ou critérios específicos que permitem avaliar o conhecimento e as competências que o aluno deve adquirir no fim do ciclo. Esta avaliação pode ser concretizada com base nos conhecimentos adquiridos pelos alunos ou pelas suas atitudes e comportamentos cívicos, sendo que é o que acontece na maior parte dos países europeus. Os instrumentos a usar podem ser exames escritos ou orais, trabalhos práticos, observação dos alunos, etc.

Em todos os países onde os alunos são avaliados, a avaliação foca-se no conhecimento teórico e é contínua. Determinados países introduziram exames (internos e externos) para avaliar, especificamente, os conhecimentos teóricos e as atitudes cívicas dos alunos no domínio da cidadania. Na Grécia estes exames são também administrados ao nível primário, na comunidade Germanófona da Bélgica até 2005/06 eram realizados exames, contudo a disciplina deixou de ser autónoma para passar a ser transversal ao currículo e este exames deixaram de fazer sentido, sendo apenas avaliadas, de forma formativa, as atitudes dos alunos. Em países como Itália, Polónia e Bulgária a avaliação é apenas realizada no ensino secundário superior. Nos países onde os critérios de avaliação são da responsabilidade das escolas é dada relevância aos métodos de trabalho dos alunos e ao espírito crítico. Na Alemanha a participação ativa dos alunos é avaliada pelos professores

entre o 2.º e o 10.º ano. Na Hungria os alunos são gratificados no final do ano pela sua ativa participação na vida da escola. Em alguns países as competências de cidadania são avaliadas transversalmente, isto é, surgem em exames de outras disciplinas, como por exemplo, História.

Tal como os alunos também as escolas podem ser avaliadas no âmbito da educação para a cidadania. Esta avaliação é concretizada de dois modos: avaliação externa e avaliação interna.

Relativamente à avaliação externa podemos dizer que esta, tal como a avaliação dos alunos, difere de país para país. Serve a mesma para avaliar as aplicações dos currículos, as medidas destinadas a promover comportamentos cívicos e atitudes positivas entre os alunos, bem como iniciativas para estimular a participação cívica, etc. No Reino Unido, essencialmente em Inglaterra e no País de Gales, “todas as inspeções de escola devem, obrigatoriamente, relatar o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos”, bem como nas escolas primárias de Inglaterra, os “inspetores também avaliam a implementação do currículo da disciplina *Personal, Social and Health Education (PSHE) and Citizenship*” (EU, 2005: 45). Na Dinamarca assiste-se a uma avaliação realizada pelo Instituto Dinamarquês de Avaliação, uma vez que “a educação para a cidadania é um dos principais objetivos dos ensinos primário e secundário” (EU; 2005: 45). A relação democrática entre pais, alunos e professores, tal como a cultura e o clima que existe na escola são “pré-requisitos e resultados da educação para a cidadania” (EU, 2005: 45) avaliados de modo externo no Chipre.

No que toca à avaliação externa podemos referir que esta é concretizada pelos diretores, professores e até alunos e tem em conta “a concretização dos objetivos estipulados nos programas, e o desenvolvimento de outros aspectos da cidadania, tais como o clima democrático, a segurança, a cultura da escola, etc.” (EU, 2005: 45).

E, embora seja possível avaliar a educação para a cidadania, como já pudemos verificar, em alguns países as escolas não são avaliadas no que concerne à cidadania. É o caso de Portugal, Itália, Grécia, Áustria, Bulgária, Hungria, Polónia, Estónia, Lituânia, Islândia e Noruega. Contudo, na Noruega “os conselhos devem redigir relatórios anuais sobre determinados aspectos da educação dispensada nas suas escolas que poderão dizer respeito à cidadania” (EU, 2005: 46).

Desta forma, aplicando métodos de avaliação nas escolas, a educação para a cidadania poderia, eventualmente, tornar-se numa disciplina mais “respeitada” e trabalhada pelos professores. E estes devem considerar a educação para a cidadania quer esta seja uma

disciplina de direito quer seja transversal ou integrada. Contudo, colocam-se aqui várias questões: Os professores reúnem condições para promover a educação para a cidadania? Na sua formação inicial é dada relevância a esta disciplina?

Tendo em conta que a educação para a cidadania não é uma disciplina autónoma em grande parte dos países europeus, os professores que a leccionam devem possuir uma qualificação geral. Ao nível do ensino primário os professores são de formação geral (não especializada) cuja formação lhes permite ensinar aspectos relacionados com a cidadania. São poucos os países que oferecem uma formação inicial de professores que se dirija à educação para a cidadania, onde não existem programas para esta disciplina esta está integrada nos programas de Ciências Sociais, História, Filosofia ou Educação Moral. Em países como Portugal, Espanha, Itália, Grécia, países de Leste e Alemanha, ao nível do ensino primário a educação para a cidadania, em 2004/2005, estava incluída na formação contínua de professores. Já em França, Reino Unido, países nórdicos e Áustria tinham a educação para a cidadania incluída na formação contínua de professores, bem como esta era também uma componente obrigatória da formação inicial de professores.

Todavia, é possível distinguir três abordagens relativas à aquisição de competências relevantes à cidadania no que toca à formação de professores, pois esta “pode ser incluída na formação inicial de professores, revestir a forma de um programa especial destinado apenas àqueles que pretendem ensinar a educação para a cidadania ou ser incluída somente na formação contínua de professores” (EU, 2005: 48). Estas três abordagens coexistem apenas na Letónia, Áustria e Reino Unido.

O Conselho da Europa (CoE, 2002: Anexo: 4) recomenda o desenvolvimento de recursos e métodos disponíveis para todos os que estão implicados no ensino da cidadania. Por vezes os professores são apoiados por diversas autoridades educacionais e organizações não governamentais. O apoio governamental é por vezes ao nível de financiamento ou organização de atividades. No Reino Unido, por exemplo, o governo “financiou postos de trabalho criados especificamente para a promoção da cidadania nas escolas” (EU, 2005: 50). Em Espanha são as associações de pais que procuram promover materiais didáticos que permitam uma reflexão acerca de temas relacionados com cidadania. A Associação de Escolas para a Educação Global (SAGE) da Bulgária, “elaborou um projeto piloto que se centra na educação para a cidadania nas escolas, incluindo o desenvolvimento profissional dos professores e diretores de escola nesta área específica” (EU, 2005: 50).

A dimensão europeia da educação para a cidadania

Nos dias que correm torna-se fundamental alargar o conceito de cidadania a uma dimensão internacional (europeia). Alguns países consagram a necessidade dos seus cidadãos se identificarem com diferentes entidades, e como tal nos seus currículos referem a dimensão internacional do conceito de educação para a cidadania.

A presença da dimensão internacional da educação para a cidadania nos currículos assume “a forma de promoção de um sentimento de pertença à Europa e de participação” (EU, 2005: 52). A dimensão europeia da educação para a cidadania está muitas vezes ligada a outras disciplinas mas também pode surgir em disciplinas específicas. Em alguns países o ensino de uma língua estrangeira é o veículo para os alunos aprenderem mais sobre outros povos e outras culturas. São raros os países que oferecem cursos dirigidos apenas para a dimensão europeia à exceção da Estónia, Eslovénia e Reino Unido.

Em cerca de vinte países a história do processo de integração da EU e problemáticas relacionadas com os direitos e os deveres dos cidadãos europeus fazem parte dos currículos. Como forma de conclusão, pode afirmar-se que nos currículos, a dimensão europeia para a educação para a cidadania visa a transmissão de conhecimentos formais, bem como o desenvolvimento de valores e atitudes.

A aquisição de conhecimentos sobre a educação para a cidadania como dimensão europeia deve ser um processo de aprendizagem em que os alunos sejam capazes de adquirir experiências de natureza prática, partindo das suas vivências e participações em atividades promovidas pelas escolas.

Perante estas afirmações é possível concluir que a educação para a cidadania, como temos vindo a analisar, deve ser “concebida como algo que abrange todos os membros de uma dada sociedade, independentemente da sua nacionalidade, sexo, origem étnica, social ou nível de educação” (EU, 2005: 59). E esta deve estar presente nos currículos formais dos países, no entanto, a sua aplicação varia de país para país sendo que não existe uma abordagem “universal” da educação para a cidadania. Embora, seja uma disciplina que enfrente vários tipos (autónoma, obrigatória, transversal, integrada) a educação para a cidadania é a disciplina que fomenta nos alunos o sentido de responsabilidade cívica, de construção de valores e atitudes, e deve promover a participação ativa.

1.7. Carta do CoE da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (2010)

Como forma de sintetizar a aplicação do projeto do Conselho da Europa – Education on Democratic Citizenship and Human Rights (1997-2010) - ao longo das suas três fases, foi publicado em 2010 o documento [Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights – recommendation CM/Rec\(2010\)7 and explanatory memorandum](#).

Neste documento podemos encontrar definições para as expressões presentes no título da carta, bem como as definições de educação formal, não formal e informal, na medida em que estas são consideradas importantes para a educação para a cidadania democrática e os direitos humanos.

Verifica-se ainda que é concretizada uma relação entre educação para a cidadania democrática e direitos humanos, uma vez que se considera que estas estão intimamente relacionadas e reforçam-se mutuamente, diferindo apenas nas suas preocupações pois a educação para a cidadania democrática concentra-se nos domínios político, civil, social, económico, cultural e legal da sociedade, ao contrário dos direitos humanos que se centram nas liberdades fundamentais das vidas das pessoas.

Ao longo desta carta são apresentadas as fases do projeto, bem como o modo como estas foram seguidas pelos Estados membros, tendo sempre em conta que as recomendações feitas pelo Conselho da Europa nunca procuraram homogeneizar a educação para a cidadania democrática e direitos humanos, uma vez que os objetivos, os princípios e as políticas apresentadas deveriam ser aplicadas respeitando as estruturas de cada Estado membro. É de salientar o facto da educação para a cidadania democrática e direitos humanos ser vista como uma aprendizagem ao longo da vida e para a qual todos devem estar predispostos, bem como deve promover a coesão social e intercultural.

Procura-se incentivar à compreensão e ao diálogo com o objetivo de reduzir os conflitos entre indivíduos e sociedades, numa tentativa de construir o respeito pela dignidade humana e pelos valores partilhados.

Considera-se nesta carta que o objetivo fundamental da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, não é mais do que preparar os alunos para a capacidade de agir na defesa e na promoção dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito ([CoE, 2010: 7](#)).

Nesta carta recomenda-se que os Estados membros incluam a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos nos seus currículos, a fim de garantir e encorajar a sustentabilidade desta área (CoE, 2010: 10). Aos Estados membros é ainda proposto o incentivo à participação ativa dos alunos, do pessoal docente, dos pais e de outras partes interessadas na governação democrática da educação (CoE, 2010: 10).

Podemos concluir que a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos é vista, hoje em dia, como a solução para muitos problemas das nossas sociedades, e é este pensamento que vimos refletido neste documento que procura mobilizar os Estados da Europa para uma formação de jovens mais participativos e ativos. Esta carta deve ser uma referência para todos aqueles que defendem a educação para a cidadania democrática e os direitos humanos.

*

Ao longo deste capítulo foi possível registar a função educadora da cidadania já desde a Grécia Antiga, bem como a importância dada, pelos romanos, ao papel da família na formação de cidadãos. Aqui começam a fundar-se os alicerces da cidadania até que esta se assume como uma conquista para todos que deve ser iniciada durante a infância.

Contudo, durante o século XVIII deparamo-nos com um enriquecimento do conceito de cidadania que assenta nos ideais da Revolução Francesa, da qual resulta, como vimos, a DDHC. Todavia cabe-nos contestar que para a sociedade se tornar mais justa e igualitária é fundamental que aos valores da liberdade e da igualdade se associem os valores referidos na Declaração do Milénio (UN, 2000), pois de nada nos vale sermos livres e iguais se não formos solidariamente responsáveis e se não houver tolerância para aceitar os outros e a natureza como são.

Foi possível verificar que a preocupação com a educação para a cidadania foi crescendo e na Europa essa preocupação gerou diversas intervenções com o objetivo de difundir uma cidadania plena e ativa capaz de contribuir para a construção de uma nova Europa. Vemos aqui referidos os conceitos de cidadania responsável e cidadania produtiva, conceitos que se cruzam e que são destacados tanto no Relatório Crick (1998) como na Estratégia de Lisboa (EU, 2000) ou no relatório da Eurydice (2005) e na Carta do CoE para a Educação para a cidadania e direitos humanos.

Se por um lado o Relatório Crick (1998) defende que a educação para a cidadania deve abordar os assuntos sociais com base numa moral prática que fomente a necessidade de se trabalhar para o bem comum, por outro a Estratégia de Lisboa (EU, 2000), numa perspectiva mais focada no desenvolvimento económico e na inclusão social, assume que as pessoas são a peça fundamental para se construir uma Europa mais competitiva, ativa, coesa e solidária. Deste modo, torna-se imperativo que se promova uma cidadania produtiva baseada no trabalho-emprego, sendo esta considerada uma arma para o combate à exclusão social. Podemos acrescentar que, sem dúvida, se o cidadão souber servir-se dos seus conhecimentos será um cidadão prático e ativo, capaz de contribuir para a sociedade não só no sentido político, legal e democrático mas também no sentido autónomo e responsável da cidadania.

Assim sendo, é fundamental que se promova uma cidadania que torne os cidadãos aptos para colaborar no desenvolvimento próspero da sociedade, como tal, como vimos no relatório da Eurydice (2005), é imprescindível que a educação para a cidadania esteja permanentemente presente nas escolas europeias, o que tem acontecido gradualmente.

Numa visão mais recente, Carta para Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos (CoE, 2010), vemos que a educação para a cidadania pode estar associada aos direitos humanos e deverá ser vista como uma aprendizagem ao longo da vida, promovendo cada vez mais a coesão social, bem como a formação de jovens ativos e participativos.

A educação para a cidadania tem valorizado o aspecto político e legal dos direitos dos cidadãos e da participação na democracia de cada sociedade. Tem-se, no entanto, valorizado igualmente o respeito pelos direitos humanos de todos numa perspectiva já não de uma cidadania nacional associada às leis, cultura(s) e contexto(s) de cada país, mas de um cidadania global de seres humanos que somos todos cidadãos do mundo antes mesmo de sermos cidadãos de uma qualquer pátria ou nação ou Estado.

A educação para a cidadania e para a participação na democracia não esgota a educação em valores nem os valores na educação, antes se integra nessa área transdisciplinar a par do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento social, da educação para a saúde, do desenvolvimento espiritual, do desenvolvimento espiritual, moral, cultural e religioso. Na Inglaterra a *Education for Citizenship and Democracy* (ECD) veio juntar-se, e não substituir, à *Personal, Social and Health Education* (PSHE) e ao *Spiritual, Moral, Social and Cultural Development* (SMSC).

A educação para a cidadania é indissociável da formação pessoal e social, sendo chamadas a preparar cidadãos responsáveis, inclusivos, ativos, produtivos, justos e solidários que sejam pessoas autónomas, livres, tolerantes e felizes contribuindo para a felicidade dos outros.

2. A educação para a cidadania em Portugal

Hoje em dia, embora esta seja uma discussão já antiga, a educação para a cidadania está permanentemente em discussão e coloca-se em causa a sua necessidade de formar cidadãos para qual «cidade».

Em Portugal, ao longo dos tempos, este tem sido um assunto gerador de diversas posições e formulações principalmente no que respeita às escolas e ao ensino da cidadania.

Segundo Sónia Almeida Araújo (2008: 109), P. Abrantes (2001) terá afirmado que a escola tem que se assumir como “um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo.” Impele, portanto, a necessidade de explorar na escola e no espaço educativo áreas disciplinares ou transdisciplinares que promovam a cidadania. E, apesar das referências na Lei de Bases do Sistema Educativo, a cidadania nunca foi um tema que fizesse parte das práticas dos professores até ser identificada como uma área transversal, possível de ser trabalhada em qualquer outra área curricular. Perante estas situações sentiu-se a necessidade de analisar o estado da educação para a cidadania em Portugal na teoria ([Decreto-Lei n.º 6/2001](#)) e a sua aplicação prática ([Fórum Educação para a Cidadania, 2008](#)), que apresentaremos de seguida.

2.1. A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português

Falar de cidadania em Portugal é falar do desenvolvimento da democracia, que teve o seu auge a partir de 1974, no pós 25 de abril. Pois até esta data, como terá dito Ilda Figueiredo (1999), citada por Sónia Almeida Araújo (2008: 109), “a matriz do sistema educativo censurava a liberdade, a autonomia, a equidade e a participação...”

Como tal, os portugueses foram construindo a cidadania lentamente, recuperando tudo o que haviam perdido durante cerca de 40 anos, no período da Ditadura e do Estado Novo. Também ao nível da educação foram surgindo alterações ao longo dos tempos, mas a primeira grande referência diz respeito à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, a [Lei n.º 46/86](#) de 14 de outubro, onde se pode ler no Artigo 1.º “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. 1.º, n.º 2). Ao referir-se a uma democratização da sociedade, a LBSE expressa a necessidade de que as escolas devem estar centradas na construção de uma cidadania democrática, situação esta que é sustentada na Revisão Curricular de 1989.

Ao percorrer o [Decreto-Lei n.º 286/89](#), identificamos a preocupação com “os valores democráticos na instituição escolar e o desenvolvimento de atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade, atitudes de cooperação e hábitos de trabalho, respeito pelos colegas de trabalho e disponibilidade para entreatajuda.” (Araújo, 2008: 113) É então que são apresentadas três novas áreas: uma área não disciplinar designada Área-escola, com o objetivo de desenvolver projetos de ordem interdisciplinar, centrados no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No Decreto-Lei 286/89, esta área não disciplinar era vista como o espaço dirigido à formação para a cidadania, pois pretendia relacionar os domínios do cognitivo, afectivo e de ação. A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social surge como alternativa à Educação Moral e Religiosa, na qual se concretiza o artigo 7.º n.º 1, “todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” E, por fim, as Atividades de Complemento Curricular que visam a ocupação dos tempos livres dos alunos. Estas novas áreas permitiram, de certo modo, a promoção de uma cidadania ativa.

Diante deste quadro podemos confirmar que a Reforma educativa contribuiu de forma bastante significativa, no que diz respeito à educação para a cidadania, ao nível da sua definição e sensibilização junto dos professores e das escolas. Contudo, como afirmam Silva e Figueiredo (1999) a educação para a cidadania “não parece ter sido [esta] uma orientação central, no desenho das políticas concretas, da Reforma” (*apud*, Araújo, 2008: 116).

Todavia, quer a [LBSE](#) quer a [Revisão Curricular de 1989](#) demonstram a necessidade e a importância da promoção de uma cidadania democrática.

Posto isto, podemos dizer que a educação para a cidadania sempre foi definida como uma área transversal cujos objetivos são adjacentes aos valores, comportamentos e atitudes que promovam a escola enquanto espaço de cidadania onde prevalecem o respeito mútuo, a compreensão, a tolerância e a participação dos alunos.

A educação para a cidadania pode ser integrada nas áreas disciplinares e até nas áreas não disciplinares em atividades de grupo, em clubes criados pela escola, onde se pos-

sam trabalhar temas de relativa importância para os alunos e para a vida em comunidade. E, como podemos ler no documento da [Eurydice \(2005\)](#), a transversalidade da educação para a cidadania “apresenta como principais eixos de ação a comunidade envolvente da escola, a organização da própria escola e da sala de aula, espaços privilegiados para o exercício da democracia. Na dimensão curricular, em todas as disciplinas e áreas curriculares, cujos objetivos e conteúdos específicos apresentam indicadores relativos à formação pessoal e social do aluno.” ([EU, 2005](#): 102)

Ao nível do 1.º ciclo esta transversalidade fica a cargo do professor titular da turma, no entanto, a organização e a gestão do currículo por parte das escolas pode consolidar a educação para a cidadania proporcionando atividades de enriquecimento curricular lecionadas por outros professores, garantindo a ligação com o meio físico e o meio social envolvente e privilegiando atividades de voluntariado e solidariedade. Desenvolvendo, assim, nos alunos competências transversais que estão expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001):

- “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (DEB, 2001: 15)

Como podemos verificar, no Currículo Nacional do Ensino Básico, apresentado em setembro de 2001, são distinguidas competências que permitem aos alunos trabalhar áreas distintas da formação pessoal e social, nomeadamente as que dizem respeito aos direitos humanos, à saúde, ao bem-estar, à alimentação, entre outras que se consideram fundamentais para o desenvolvimento dos alunos ao longo do Ensino Básico. No entanto, tudo isto só faz sentido se nas escolas sobrelevarem as ideias democráticas e das relações sociais. E é no mesmo ano de 2001 que acontece uma nova reorganização curricular, estabelecida pelo [Decreto-Lei n.º 6/2001](#), que “trouxe inovações curriculares significativas constando na sua reorganização, entre outras medidas, o desenvolvimento da educação para a cidadania e a implementação de três novas áreas curriculares não disciplinares – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica” (Araújo, 2008: 95).

2.2. O Decreto-Lei n.º 6/2001 e a sua prática

O [Decreto-Lei n.º 6/2001](#), de 18 de janeiro, vem provocar diversas alterações no sistema educativo português, nomeadamente no que respeita, e nos interessa, à educação para a cidadania. Este decreto referencia o Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação, em 1998, dizendo que “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania...” (Decreto-Lei n.º 6/2001: 258). Assim sendo, torna-se fundamental “reequacionar a organização curricular do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 6/2001: 258), estabelecendo-se, através deste decreto, os princípios orientadores dessa organização curricular, assim como da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento do currículo. Sendo que um desses princípios orientadores se prende com carácter transversal da educação para a cidadania, que deve estar integrado em todas as áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 3.º, alínea d).

Mas apesar da educação para a cidadania estar integrada em todas as áreas curriculares, assiste-se ao surgimento de três novas áreas disciplinares não curriculares: Área de projeto; Estudo acompanhado e Formação cívica, contempladas no artigo 5.º do decreto em estudo. Estas novas áreas podem considerar-se, também, transversais e, além disso, integradoras. Consideram-se transversais na medida em que “atravessam todas as áreas disciplinares do currículo e são integradoras porque se constituem como espaços de integração de diversos saberes.” (Araújo, 2008: 128)

A área disciplinar de *Área de projeto* visa “a concepção, a realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e o interesse dos alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º, alínea a). Esta área pode ajudar o aluno a adquirir métodos de trabalho, nomeadamente em pesquisas e elaboração de trabalhos específicos, que promovam a autonomia. Assim, o aluno deverá aprender a consultar fontes de informação e ser crítico na escolha das mesmas, organizar e redigir trabalhos originais, elaborar sínteses e, aprender a trabalhar em grupo.

Estudo acompanhado é a área que visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º alínea b). É nesta área que o aluno pode, também, desenvolver a autonomia nas suas aprendizagens apoiado

quer pelo professor quer pelos colegas, promovendo-se assim o espírito de grupo devido à interação que vai surgindo a cada tempo.

Por fim, a *Formação Cívica* área que privilegia “o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes (...)” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º alínea c). Esta é a área que em que os alunos poderão desenvolver sessões de debate para discussão de assuntos da turma, tomada de decisões, resolução de situações problemáticas, desenvolvendo assim o raciocínio moral.

É nesta área que os alunos poderão desfrutar de momentos de reflexão sobre a sua participação na “vida da turma e da escola e sobre princípios democráticos que regem o seu funcionamento” (Araújo, 2008: 128). Estes momentos impulsionam a interação entre os alunos, bem como a discussão de dilemas morais que os levará a apresentar as suas ideias e opiniões, desenvolvendo a capacidade de raciocínio e argumentação.

Embora estejam definidas estas três áreas disciplinares não curriculares, devemos salientar que a educação para a cidadania atravessa todos os currículos, tratando-se por isso “de um ponto nuclear que exige, desde logo, uma reperspectivação crítica do saber adquirido nas diversas disciplinas.” (Medeiros, 2006: 34)

Pretende-se que a consolidação das competências adquiridas nestas três áreas mantenham os alunos ligados à ideia de que a participação nas atividades escolares relacionadas com a cidadania pode ajudá-los na análise e intervenção nas diferentes situações das suas vidas.

É, portanto, possível afirmar que as reformas promulgadas no decreto em causa vieram alterar os conteúdos curriculares, bem como transformar as escolas em locais de cada vez maior formação de cidadãos.

2.3. Fórum Educação para a Cidadania:

O [Fórum Educação para a Cidadania](#) foi criado em 2006 tendo como principal objetivo a apresentação de orientações para um [Plano de Ação de Educação para a Cidadania](#). Assim, em 2008, é emitido o documento acima referido que nos vem apresentar, de modo sintetizado, os debates do Fórum, enquadrando e sistematizando as medidas consideradas objetivos estratégicos da Educação para a cidadania. Contudo, e tendo em

conta a multiplicidade de participantes, os debates organizaram-se em torno de dois núcleos: as grandes questões da cidadania e a problemática da cidadania na escola.

Neste documento são apresentadas algumas recomendações, em semelhança ao Relatório Crick (1998), que apontam para a identificação de um núcleo de competências essenciais a desenvolver transversalmente em todo o currículo, tendo em conta três eixos fundamentais: postura cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural dos alunos. Uma outra recomendação fundamental deste documento assenta num referencial pedagógico que inclui conteúdos concretos e constitui orientação geral para a área de Formação cívica, focalizando a importância da abordagem de temáticas relevantes na sociedade contemporânea, nomeadamente das que incidem sobre o consumo responsável, a segurança humana e os *media*. Estando estas recomendações focalizadas em dois dos principais objetivos estratégicos para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania: “*Promover uma cultura de responsabilidade individual e social; Articular a cultura da responsabilidade individual e social com o funcionamento em rede, designadamente através das novas tecnologias de informação.*” (PT, Ministério da Educação, 2008: 20)

Há uma preocupação em recomendar a articulação da Área de projeto com questões relacionadas com a Educação para a Cidadania Global pois esta área curricular não disciplinar favorece a articulação dos saberes de diferentes áreas curriculares, quer ao nível da reflexão sobre os direitos humanos, quer no que respeita às questões ocorrentes da sociedade atual. Tal como se pode ler no documento como objetivos: “Incluir a Cidadania Global, como dimensão transversal e área específica, na oferta pública e privada de formação inicial e ao longo da vida; Oferecer a todas as alunas e a todos os alunos uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global” (PT, Ministério da Educação, 2008: 21).

Um dos sete principais objetivos do Fórum indica que se devem “criar condições para que a escola se assuma como um espaço privilegiado de exercício da cidadania e, assim, mais consequentemente, de Educação na e para a Cidadania Global” (PT, Ministério da Educação, 2008: 21). Pois a escola deve assumir-se como espaço privilegiado do exercício da cidadania, enfatizando-se a importância das vivências de cidadania.

Assim sendo, “as escolas devem conceber os seus projetos educativos como projetos de cidadania global, que impliquem vivências de exercício da cidadania nos diferentes espa-

ços curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como nos contextos extracurriculares e não formais” ([OEI: 2008](#)).

Neste documento é ainda possível ler-se algumas recomendações relativas à formação inicial e contínua de professores, destacando-se a necessidade de aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global nas escolas, pois só assim será possível garantir “transversalidade da dimensão da cidadania nos conteúdos programáticos, nas metodologias e nas atitudes, em todas as situações vividas nos estabelecimentos de ensino” ([OEI: 2008](#)).

Considera-se ainda fundamental o estabelecimento de “parcerias entre várias entidades públicas e privadas envolvendo a sociedade civil, de modo a conferir maior diversidade, qualidade e relevância às atividades de Educação para a Cidadania Global” ([PT, Ministério da Educação, 2008](#): 21).

*

Seria de esperar que, ao longo de 36 anos de democracia, o sistema educativo português abrisse portas à educação para a cidadania. Como foi possível analisar, ao longo destes anos a “implementação” de áreas relacionadas com a cidadania foi uma batalha dura, contudo foi possível assumir esses pensamentos na sociedade portuguesa. No entanto, a reorganização curricular não veio favorecer na totalidade a educação para a cidadania nas escolas portuguesas, na medida em que ao ser apresentada uma área, em 1986, designada Área-escola cujo objetivo seria favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sendo esta vista como o espaço de cidadania nas escolas, deveria ser, de facto, promotora de cidadania, contudo tal como a área de Desenvolvimento Pessoal e Social, não foram suficientemente “trabalhadas” e acabaram por ser substituídas por outras áreas que passaram a dar primazia ao lado democrático e político da cidadania descurando o lado pessoal e social da construção do carácter de cada um. Aquilo que nos cabe dizer é que ambas as partes podem ser trabalhadas e aplicadas nas escolas, tornando-se “obrigatória” a sua integração pois só desta forma se podem formar e desenvolver cidadãos responsáveis e participativos que sejam pessoas autónomas e felizes.

A escola, como local de aprendizagem, deve apresentar-se aos seus alunos como espaço plural de convivência, cooperação e resolução de conflitos, onde cada um aprende a construir a sua própria personalidade e a respeitar as dos outros. Os professores devem

ser os principais mediadores e impulsionadores perante o aluno e a comunidade, proporcionando-lhes períodos lectivos motivadores e que sejam, acima de tudo, capazes de leccionar sob uma perspectiva transversal onde a educação para a cidadania na sua globalidade esteja permanentemente presente. E isto só se consegue em escolas autónomas e responsáveis, onde se aprende, na prática participativa, a construir a sua própria responsabilidade e autonomia.

Em Portugal tanto a Formação Pessoal e Social, introduzida pelo [Decreto-Lei n.º 286/89](#), como a Educação para a Cidadania, introduzida pelo [Decreto-Lei n.º 6/2001](#), não chegam eficazmente à prática educativa com a tradição que temos de centralização do currículo e da sua gestão. À semelhança do que acontece noutros países, só escolas autónomas, responsáveis e participativas podem garantir o cumprimento de um currículo mínimo para todos e áreas de formação específicas adequadas aos interesses e às capacidades de cada um.

Conclusão

Muitos são os autores que defendem que o ser humano é um ser social e que não se desenvolve na sua plenitude se não estiver integrado numa sociedade ou comunidade. Acerca deste tema Rousseau (1712-1778) transmite a ideia de que o homem nasce bom mas é pervertido pela sociedade, pelos seus valores. O homem precisa de educar a sua inteligência desde cedo e como tal, deve deixar-se o indivíduo, enquanto criança, agir; agindo o ser humano vai aprender de dentro para fora, usando os seus sentidos. Durkheim (1858-1917), contrariamente a Rousseau, admite que a sociedade é boa e que no seu interior a criança irá adquirir a natureza social. Para Durkheim, o homem nasce egoísta e necessita de ser educado por uma sociedade que o tornará cidadão. Kohlberg (1927-1987), em oposição aos autores referidos, considera que o homem não nasce nem bom nem mau, nasce apto para aprender e ser capaz de construir uma consciência moral, levando-o a adquirir autonomia. Assim, convivendo em sociedade vai partilhar o convívio em diferentes grupos e instituições, lançando-lhe permanentes e frequentes dilemas e conflitos morais, levando-o a uma necessidade de decisão. Ao acontecer tal situação, o indivíduo irá precisar de critérios de julgamento e de avaliação para as suas tomadas de decisão (Freitag, 1994: 42).

À medida que o indivíduo cresce e se vai apercebendo do que o rodeia, a sua interação com o outro vai crescer também e vai ser necessário, como já foi referido, uma negociação que permita a tomada de decisões e a elaboração de planos para cumprimento de regras e normas, levando o sujeito a descobrir que estas condições não são motivadas “pelo respeito unilateral mas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela vontade de coordenar diversas atividades para benefício comum” (Fonseca, 2001: 30).

E é perante estas condições que podemos afirmar que se constrói a cidadania, isto é, um indivíduo torna-se cidadão quando age em benefício de todos, com respeito e com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento da sua sociedade. Mas para que tal seja possível temos de entender que é necessário que estes cidadãos se formem desde a mais tenra idade, pois embora todos possamos aprender em qualquer altura da nossa vida, será mais fácil ajudar a construir o espírito cívico desde cedo nos indivíduos e nada melhor que a família, a escola e a sociedade para o fazerem.

É em casa que a criança tem um primeiro contacto com as questões da identidade, das rela-

ções interpessoais, apercebe-se das noções de bem e mal, de justiça, etc. Segundo Maria Luísa Branco (2007: 33), para Rousseau “as crianças devem ser educadas desde muito cedo para os valores e comportamentos benéficos para a sociedade”. Falamos, portanto, de uma “primeira educação” que parte do seio familiar. As mensagens são transmitidas (verbalmente) pelo pai, pela mãe, pelos avós; mas, se estes “formadores” agem contrariamente à sua mensagem, a criança irá valorizar a atitude e não a mensagem. Como tal, a escola será a estrutura social que melhor conduz a formação cívica dos seus educandos, colmatando as lacunas que possam existir na educação das crianças por parte da família (Carvalho: 2003). No entanto, não podemos cair no erro de assumir que a escola deve ser a principal responsável pela formação dos valores e das responsabilidades dos seus educandos durante o processo de desenvolvimento da sua cidadania.

O papel da escola enquanto formadora de cidadãos baseia-se no aprofundamento dos valores que são ensinados em casa, na família. As escolas são espaços públicos abertos a diferentes comunidades, que se construíram com base em ideais distintos; são locais de “diversidade cultural”. E, assumindo que a cidadania se constrói ao longo da vida, os indivíduos que frequentam as escolas vão, por vezes, encontrar contradições relativamente aos valores adquiridos em casa. Como tal, a escola deve completar a formação dos indivíduos preparando-os para a sociedade, equilibrando os valores que regem as diferentes comunidades com os valores que prevalecem na sociedade contemporânea.

“A escola deve, pois, ser o lugar onde todos tenham lugar” (Martins, 1991: 28), onde todos, na sua individualidade, construam a sua cidadania de acordo com as suas liberdades, as suas responsabilidades e, acima de tudo, de acordo com os seus objetivos de vida.

Para Dewey, citado por Maria Luísa Branco (2007: 207), “a escola é um agente educativo entre outros, não podendo, enquanto tal, ser considerada como a única responsável pelas mudanças intelectuais e morais que se processam na sociedade”. É segundo estas linhas que devemos ter em conta que os currículos formais, que deverão ser aplicados pelas escolas, são aprovados por um Estado que governa determinada sociedade, ora isto leva-nos a questionar se de facto a formação de cidadãos por parte da escola é natural ou “delegada” por um Estado que pretende o desenvolvimento de determinado tipo de cidadãos.

Um pouco por toda a Europa, ao longo dos últimos anos, houve uma preocupação com a situação da educação para a cidadania, isto é, há uma agitação em torno deste tema que implica alterações na sociedade que se pretende melhor, mais justa e mais ativa.

Dada a evolução constante do conceito de cidadania, como podemos aferir, seria de esperar que as sociedades se preocupassem com o crescimento dos seus indivíduos ao nível da sua

cultura cívica e da promoção de valores comuns. A Europa passou por um processo de adaptação aos valores democráticos e cívicos durante séculos o que desenvolveu nos seus cidadãos a coragem suficiente para lutar pelos seus direitos e, acima de tudo, pela liberdade e igualdade.

Contudo, podemos afirmar que estas preocupações permaneceram um pouco esquecidas até surgir em Inglaterra o Relatório Crick. Como vimos, as recomendações apresentadas neste relatório demonstram uma reflexão bastante específica em torno do tema cidadania. Ao ser considerada uma habilitação, a cidadania passou a ser vista como uma área essencial a trabalhar nas escolas, na formação dos alunos, e esperava-se que esta se tornasse indissociável dos currículos. As disciplinas de PSHE e SMSC devem ser consideradas e estimuladas no sentido de fomentar as questões da moral, da saúde, do pessoal e do cultural. Os alunos devem ser incentivados ao interesse pelos problemas do país e da comunidade, pois é fundamental que as gerações mais novas estejam preparadas para os problemas do futuro, não se deixando apenas preocupar com questões de economia e política quando atingirem a idade adulta e sentirem a necessidade de “reclamar”. Segundo o relatório, os alunos devem ser preparados para enfrentar tais questões e cabe à escola proporcionar momentos de interação e discussão.

Com a Estratégia de Lisboa (EU, 2000) surge numa tentativa de aliar a cidadania ao progresso económico dos Estados europeus. Segundo António Vítor Carvalho (2005), a interação entre cidadania e crescimento económico é possível, pois “a interação estabelecida entre educação, cidadania e competitividade percorre espaços e planos múltiplos, da dimensão local à amplitude mundial, pelo que, nesta interligação, a esfera educativa pode exercer um papel mediador e unificador entre vários agentes sociais no combate às antinomias decorrentes do desenvolvimento marcadamente económico” (Carvalho, 2005: 371). Como tal, podemos concluir que é possível formar cidadãos que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento económico do seu próprio estado, numa perspectiva do seu crescimento pessoal também, uma vez que para se tornar cidadão do seu estado, necessita primeiramente de se formar cidadão de si próprio, formando-se e desenvolvendo-se para as atividades que lhe serão propostas pela sociedade, estando apto para agir proativamente.

No entanto, anuímos que a cidadania só se completa se também lhe for associada a visão dos valores e da moral. Neste sentido, segundo a Declaração do Milénio (UN, 2000), para se desenvolver um mundo melhor e mais equitativo é fundamental que se transmita aos cidadãos valores que devem prevalecer na sociedade, considerando que os que são apresentados nessa declaração são os que mais necessitam de ser promovidos e difundidos.

Para que estes valores sejam desenvolvidos é necessário que o indivíduo se socialize com os seus pares, pois o cidadão não se constrói sozinho, é fruto de uma interação que o leva a considerar reações e atitudes perante outros, os que o rodeiam. São diversos os factores que influenciam o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão mas o que mais se destaca é, sem qualquer dúvida, a interação social através da qual o indivíduo vai construir a sua personalidade, vai desenvolver a sua moralidade seguindo modelos. Se esses modelos não forem os mais apropriados a um “nobre cidadão”, este não poderá classificar-se como tal. Mas aquilo que se pretende é a formação de cidadãos que estejam preparados para a inclusão social, que fomentem a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a responsabilidade comum, valores fundamentais para as relações sociais no século XXI.

No documento da Eurydice (2005) os países europeus definem cidadania de diversas maneiras, podendo esta estar representada nas leis fundamentais do país como nas cartas educativas, ou nos documentos que regem os sistemas educativos. Estamos perante uma Europa pouco preparada para a educação para a cidadania, uma vez que esta é uma área pouco considerada em alguns estados e noutros chega mesmo a estar apenas incluída no trabalho de outras matérias lectivas. Não há coesão no que respeita à definição de objetivos a alcançar aquando da aprendizagem da cidadania, isto se considerarmos que esta se pode ensinar e aprender. Cada país desenvolve a cidadania à imagem da sua cultura, descurando o seu sentido global: para uns é importante considerar o conhecimento sobre a geografia do seu país, para outros torna-se essencial conhecer a sua história. Este documento apostava na literacia política, no pensamento crítico e na participação ativa, ora tendo em conta que literacia se associa à cidadania, não será possível formar cidadãos que não estejam aptos para a vida ativa e social. Não é possível construir a cidadania sem literacia, pois esta última constitui a via através da qual se vão conquistando as peças necessárias para a estruturação de um cidadão pleno, ativo, autónomo, responsável e prático. Um cidadão capaz de atuar na sociedade em função da sua autonomia, da sua liberdade; uma sociedade onde “as vocações pessoais são preservadas e [as] capacidades de acreditar, de escolher, de criticar ou de compreender o interesse geral e o direito à consideração e ao respeito de todos são defendidas e incentivadas” (Martins, 1991: 28). Para nós, se o cidadão tem desenvolvido a sua literacia então terá consequentemente capacidade para pensar criticamente e participar ativamente na vida da sua sociedade.

É certo que podemos concluir que a presença da cidadania na Europa é notória, quanto mais não seja pela necessidade que se tem em desenvolvê-la e fazê-la afirmar-se. Procuram-se de todas as maneiras respostas que ajudem a solucionar a questão da empregabilidade da

educação para a cidadania nas escolas dos Estados-membros da União Europeia, na medida em que estas devem estar preparadas para desenvolver nos seus alunos as capacidades de cidadão ativo e prático. Ativo no sentido de dar voz às suas opiniões, deixando de ser autómato para ser autónomo, assim como prático na medida em que aplicando os seus conhecimentos está a contribuir para o desenvolvimento intelectual, cultural e económico do seu Estado. E, como se pode verificar pela análise da Carta do CoE da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos humanos é fulcral que se incentive à compreensão e ao diálogo, na medida em que desta forma se reduzirão os conflitos entre indivíduos e sociedades, salientando-se o respeito pela dignidade humana. Só assim os alunos poderão estar aptos para agir na defesa e na promoção dos direitos humanos.

Em Portugal, verificámos que, embora tentássemos acompanhar a globalização, os nossos objetivos foram ficando sempre aquém do expectável. O Decreto-Lei n.º 6/2001 veio fortalecer aquilo que há muito era pretendido, a definição de áreas disciplinares, embora não curriculares, que promovam a cidadania e que desenvolvam nos alunos competências de carácter cognitivo e relacional. Contudo, muito havia para fazer, sendo necessária a criação de um Fórum de Educação para a Cidadania, cinco anos depois da emissão do decreto-lei acima referido. [Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania](#) (Portugal, Ministério da Educação, 2008) é um documento que vem apresentar uma série de recomendações para que o exercício da cidadania seja cada vez mais eficaz. Muitas destas recomendações foram tidas em conta, segundo a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Pois, “em todas as escolas/agrupamentos existe um coordenador de projetos a quem compete a planificação, articulação e avaliação dos projetos e atividades de enriquecimento curricular, quase sempre com forte componente de Educação para a Cidadania, como por exemplo, a realização de colóquios, concertos, teatro, visionamento de filmes” (DGIDC).

Ao nível do Ensino Básico, no 1.º ciclo, aquilo que hoje se verifica é o preenchimento do tempo não lectivo dos alunos com atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo, tais como: atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês e de outras línguas estrangeiras, ensino da música e de outras expressões artísticas, atividades físicas e desportivas e outras atividades de interesse curricular.

A DGIDC fortalece a necessidade da participação de toda a comunidade civil nas atividades da escola, bem como a integração de programas de organizações internacionais. Esperando que todas estas medidas reforcem o espírito crítico dos alunos, tal como a interação e a relação com os demais membros da sua comunidade.

Assim sendo, podemos finalizar afirmando que, valorizando documentos como o relatório do Conselho da Europa (1997), o Relatório Crick (1998), a Estratégia de Lisboa (2000) e a Declaração do Milénio (2000), um pouco por toda a Europa a educação para a cidadania privilegia o aspecto ético (UN.Unesco,1978; Meireles-Coelho, 2010_b) da autonomia e da responsabilidade para a inclusão social, pois em todos os documentos analisados há uma maior preocupação com o combate à exclusão social quer seja através da formação de cidadãos práticos, quer seja através de cidadãos solidariamente felizes. No entanto, não podemos descuidar que a educação para a cidadania também tem valorizado o aspecto político e legal dos estados, tendo em conta a análise concretizada a partir do documento da Eurydice (EU, 2005), bem como do Relatório Crick (1998) que nos apresenta um pouco das duas perspectivas em causa.

Relativamente a Portugal, verifica-se que há um misto de sentidos na aplicação da educação para a cidadania, pois ao mesmo tempo que se procura que os cidadãos se tornem ativos na vida política e legal do país, também se procura que os alunos se formem como cidadãos capazes de respeitar os outros, cidadãos autónomos e capazes de incentivar à inclusão social. Todavia, como foi possível verificar, as constantes alterações à organização curricular na área da cidadania, não favoreceram plenamente a educação para a cidadania nas escolas portuguesas, pois foram-se sempre adiando as ações em torno desta temática, talvez por desinteresse dos responsáveis ou por falta de incentivo das autoridades superiores, até que se substituem as áreas primeiramente destinadas ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, por áreas que procuram, acima de tudo, promover a cidadania democrática baseada na vertente política e civil. Ora se não há uma integração das vertentes consideradas fundamentais na educação para a cidadania, não vai ser possível criar condições para o desenvolvimento de competências que favoreçam o crescimento do indivíduo enquanto cidadão. É nestas condições que as autoridades portuguesas deveriam estar atentas e analisar a situação inglesa, em que é possível manter as áreas de PSHE, SMSC e ECD sem que nenhuma delas substitua a outra.

Contudo, embora a batalha não esteja totalmente perdida, com as sucessivas mudanças sociais que têm ocorrido no nosso país, podemos dizer que caminhamos para um futuro em que talvez seja fundamental que os cidadãos sejam autodidatas e aprendam por si a transmitir os valores considerados na Declaração do Milénio, no reforço da liberdade e da igualdade, na necessidade urgente da solidariedade e da tolerância, na sustentabilidade do respeito pela natureza e da responsabilidade comum para que a Humanidade possa continuar a existir.

Bibliografia

- Abrantes, Paulo. C. (Org.) (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Abrantes, Paulo; Figueiredo, Carla Cibele; Simão, Ana Margarida Veiga (2002). *Reorganização curricular do ensino básico, novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, Maria Rosa (2007). *Educação para a cidadania guião de educação para a cidadania em contexto escolar...boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, Isabel (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Andrade, Júlio (2005). O lugar da autonomia na Educação para a Cidadania. *Educação para a cidadania e culturas de formação 3.º Encontro de investigação e formação: livro de resumos*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Araújo, Sónia Almeida (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Beane, James A. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Beltrão, Luísa; Nascimento, Helena (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- Branco, Maria Luísa (2007). *A escola: comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Campos, Bártolo Paiva (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Carneiro, Roberto (1996). Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora no novo século. Delors, Jacques, et al. (1996a). [Learning: the treasure within](#). Report to Unesco of the International Commission on Educa-

- tion for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / [Educação: um tesouro a descobrir](#). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.
- Carvalho, António Ponces de (2003). Educação básica e cidadania. Ferreira, José da Silva; Estêvão, Carlos (org.). *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique, 37-42.
- Carvalho, António Vítor N. de (2005). Educação, cidadania e desenvolvimento. *Atas do Encontro de investigação e formação: educação para a cidadania e culturas de formação*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Carvalho, Carolina; Sousa, Florbela de; Pintassilgo, Joaquim (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Citizenship Foundation (2006). [What is Citizenship?](#) *In Making Sense of Citizenship*.
- CoE (2002). [Educação para a cidadania democrática 2001-2004: Recomendação \(2002\)12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática](#). DGIV/EDU/CIT (2002) 38.
- CoE (2010). [Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights – recommendation CM/Rec\(2010\)7 and explanatory memorandum](#)
- Conboy, Joseph Edward (1997). A transmissão de valores através da cultura organizacional. Patrício, Manuel Ferreira (org.) *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge Adelino (2003). Avaliação e cidadania na construção de uma escola cidadã. Ferreira, José da Silva; Estêvão, Carlos (org.). *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Delors, Jacques, *et al.* (1996a). [Learning: the treasure within](#). Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / [Educação: um tesouro a descobrir](#). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.
- Esclarín, António Perez (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- EU (1995) Conselho e Representantes dos governos dos Estados membros. [Resolução 95/C 312/01, sobre a resposta dos sistemas educativos aos problemas do racismo e da xenofobia](#). *Jornal Oficial n.º C 312 de 23/11/1995 p.1-*

- EU (2000). [Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa](#). C. 23-24 de março de 2000.
- EU (2005). [Citizenship Education at School in Europe / A educação para a cidadania nas escolas da Europa com anexo sobre a situação em Portugal](#). Eurydice.
- EU (2006) [Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho](#). *Jornal Oficial da União Europeia n.º L327, de 24/11/2006*.
- EU (2008). [Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework \(EQF\). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida](#). JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.
- EU (2008_a) [Melhorar as competências para o Séc. XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar](#). COM(2008) 425 final.
- EU (2010). [Communication from the Commission: EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / Comunicação da Comissão: EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo](#). . EC, COM (2010). 2020.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2003). Formação de professores e cidadania: o questionamento da forma escolar. Ferreira, José da Silva; Estêvão, Carlos (org.). *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Ferreira, José da Silva; Estêvão Carlos (org.) (2003). *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Ferreira, Lúcia; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Que aprendizagem inclusiva e individualizada é possível? O contributo da escola nova de Faria de Vasconcelos](#). *Comunicações. 2º Congresso Internacional "Derrubar barreiras: facilitar percursos"*, 28 e 29 de outubro de 2011. Porto: Pró Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial / Universidade Portucalense.
- Ferry, Luc (1993). *A nova ordem ecológica*. Porto: Asa.
- Figueiredo, Carla Cibele (2002). Horizontes da Educação para a Cidadania na educação básica. Abrantes, Paulo; Figueiredo, Carla Cibele; Simão, Ana Margarida Veiga.

- Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Figueiredo, Carla Cibele; Silva, Augusto Santos (1999). A educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). *Inovação*, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. N.º 12, 27-45.
- Figueiredo, Carla Cibele; Silva, Augusto Santos (2000). *A educação para a cidadania no sistema educativo português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Filho, Ives Gandra da Silva Martins (2004). [O exercício da cidadania e os valores familiares e sociais](#). S. Paulo: Portal da Família.
- Fonseca, António Manuel (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Eduardo Nuno (2008). [Cidadania, política e educação: o caso inglês](#). VI Congresso Português de Sociologia.
- Fragateiro, Lourdes; Cadima Ana; Citrim, Ana; Leão Cristina; Nunes Luísa (1995). *Desenvolvimento pessoal e social, situação em 1994*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitag, Bárbara (1994). *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, Liliana Guimarães; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão](#). XI Congresso SPCE, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Guarda: IPG/SPCE. (em publicação).
- Henriques, Mendo Castro *et al.* (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano.
- Leite, Carlinda (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo* n.º 7, dezembro
- Leite, Carlinda (2003_b). Formação de professores para a cidadania. Ferreira, José da Silva; Estêvão, Carlos V. (org.) *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Leite, Carlinda (org.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o Séc. XXI*. Porto. Porto Editora.
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2007). A organização das escolas por agrupamentos: de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. Leite, Carlinda; Lopes Amélia (Orgs.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Asa.
- Leite, Carlinda; Terrasêca, Manuela (1993). *Ser professor num contexto da reforma*. Por-

to: Asa.

Lipovetsky, Gilles (1983) *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard, 1983, 1991. / *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água, 1988, 2007.

Marques, Ramiro (1997). *Escola, currículo e valores*. Lisboa: Horizonte

Martins, Guilherme d'Oliveira (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 15-30.

Medeiros, Emanuel Oliveira (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Meireles-Coelho, Carlos (2005). Escolas de trabalho e ensino secundário. *Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais: resumos das comunicações*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, 65 e 66.

Meireles-Coelho, Carlos (2010_a). [Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico \(1789-1945\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meireles-Coelho, Carlos (2010_b). [Educação na era da globalização: um roteiro cronológico \(1945-2010\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Menezes, Isabel (1993). Formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, N.º 6, 309-335

Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Lisboa: Asa.

Odalia, Nick (2003). *Revolução Francesa*. Pinsk, Jaime (org.) (2003). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto.

OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos (2008) [Portugal - Recomendações do Fórum Educação para a Cidadania](#).

Paixão, Maria de Lourdes Ludovice (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

Perrenoud, Philippe (2002_a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa II.

Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

- Praia, Maria (1999). *Educação para a cidadania*. Porto: Asa.
- PT (2001) Grupo Português de Acompanhamento do projeto do Conselho da Europa *Educação para a Cidadania Democrática: relatório final do Grupo Português de Acompanhamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PT (2001). [Decreto-Lei n.º 6/2001](#). DR, 1.ª série–A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267. [Declaração de Retificação n.º 4-A/2001](#). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 209/2002](#). DR, 1.ª série–A, n.º 240, 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 396/2007](#). DR, 1.ª série, n.º 251, 31 de dezembro de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 94/2011](#). DR, 1.ª série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150. Altera o [Decreto-Lei n.º 286/89](#). [DR, 1.ª série, n.º 198, 1989-08-29, 3638 a 3644](#): estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986).
- PT (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (DEB).
- PT (2008) Ministério da Educação. [Fórum Educação para a Cidadania: Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania](#).
- PT (2009). [Portaria n.º 782/2009](#). [DR, 1.ª série, n.º 141, 2009-07-23, 4776 a 4778](#): regula o Sistema Nacional de Qualificações.
- PT, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s.d.) [A Educação para a Cidadania: seu enquadramento](#).
- Ribeiro dos Santos, Milice (2002). *Jornal A Página*, n.º 118, ano 11, dezembro.
- Roldão, Maria do Céu (1999) Cidadania e currículo. *Inovação*, n.º 12, 9-26
- Rousseau, Jean-Jacques (1999). *Discurso sobre a Origem, e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Lisboa: Didática Editora.
- Santos Silva, A.; Azevedo, J.; Fonseca, A.M. (2000). *Valores e cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural*. Lisboa: ME/DAPP.
- Santos, Maria Emília Brederode; Gaspar, Teresa (org.) (2004). [Educação e Direitos Humanos](#). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- UK, QCA (1998). [Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship: Crick Report](#). London: Qualifications

and Curriculum Authority (QCA).

UN (2000) *United Nations Millennium Declaration: Resolution adopted by the General Assembly, 8 September 2000* / *Declaração do Milénio das Nações Unidas*.

UN.Unesco (1978). Réunion d'experts sur l'école et l'éducation morale face aux impératifs du monde contemporain: rapport final. Paris: Unesco/ED-78/CONF. 631/4. — A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo: relatório final da reunião de peritos da Unesco em Sófia, Bulgária, 1978-04-24/29. Paris: Unesco. ED-78/CONF. 631/4. In: Meireles-Coelho, Carlos (2010_b). *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

UN.UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand. / *Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

UN.UNESCO (1995). *Declaration of Principles on Tolerance, 1995*. / *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião, Paris, 16 de novembro de 1995.