

**Maria Luísa Branco &
José António Domingues
(Orgs.)**



CURRÍCULO E CIDADANIA



Ana Rita Raposo
Bruno D. de Brito Serra
Darcilia M. P. Simões
Dulce Esteves
Ema Patrícia Oliveira
Fátima Simões
Fernanda de Sousa Bertinetti
J. Paulo Serra
José António Domingues
Josep M^a Puig Rovira
Kathleen Kesson
Kelly O'Hara
Laura Rubio Serrano
Maria Luísa Branco
Mónica Ramôa
Paulo Osório
Rosane Reis de Oliveira
Rui Brás
Stela Costa Gabriel Sequeira

 **Dialogarts**
PUBLICAÇÕES

**Maria Luísa Branco &
José António Domingues
(Orgs.)**

CURRÍCULO E CIDADANIA



Copyright @ 2015. Maria Luísa Branco & José António Domingues

Publicações Dialogarts

<http://www.dialogarts.uerj.br>

Editora do volume: Darcilia Simões

Co-coordenador do projeto: Flavio García

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques

Capa: Igor Cesar Rosa da Silva, Raphael Ribeiro Fernandes e Luiza Amaral Wenz

Revisão: Maria Luísa Branco

Preparação de textos e diagramação: Darcilia Simões

Logo Dialogarts: Gisela Abad

CEH-UERJ- DEPEXT-SR3 — *Publicações Dialogarts*

Ficha Catalográfica

B816p	BRANCO, Maria Luísa e DOMINGUES, José António (Orgs.). CURRÍCULO E CIDADANIA. Contributos para pensar a educação do cidadão no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015. Dialogarts Bibliografia ISBN (digital) 978-85-8199-041-5 ISBN (impresso) 978-85-8199-042-2 1. Ensino de Línguas 2. Educação. I. Maria Luísa Branco; José António Domingues (Orgs.). II – Universidade da Beira Interior; Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III - Departamento de Extensão. IV. Título. CDD 407.370
--------------	---

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino de Línguas: 407
2. Educação: 370

Conselho Editorial

Estudos Linguísticos

Darcilia Simões (UERJ)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/ UFCE)

Estudos Literários

Flavio García (UERJ)

Karin Volobuef (UNESP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Conselho Consultivo

Estudos Linguísticos

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ)

Carmem Lucia P. Praxedes (UERJ)

Helena Valentim (UNL, Portugal)

Lucia Santaella (PUC-SP)

Maria Aparecida Barbosa (USP)

M^a Suzett Biembengut Santade
(FIMI/FMPFM)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval T. e Silva (UMAC, China)

Rui Ramos (UMINHO, Portugal)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)

Tania Shepherd (UERJ)

Estudos Literários

Dale Knickerbocker (ECU - EUA)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

Júlio França (UERJ)

Magali Moura (UERJ)

Márcio Ricardo Coelho Muniz
(UFBA)

Maria Cristina Batalha (UERJ)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Regina da C. da Silveira (UniRitter)

Rita Diogo (UERJ)

Susana Reisz (PUC, Peru)

Publicações Dialogarts

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11.017 - A (anexo)

Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20 569-900

www.dialogarts.uerj.br

SUMÁRIO

<i>CURRÍCULO E CIDADANIA: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CIDADÃO NO MUNDO GLOBALIZADO</i>	13
Maria Luísa Branco (UBI).....	13
José António Domingues (UBI)	13
1. Cidadania(s) – A Mudança de Referencial.....	13
2. O núcleo da educação que prepare para ser cidadão num mundo globalizado	16
3. Apresentação do livro – Currículo e Cidadania.....	19
<i>CULTURA MORAL.....</i>	29
Laura Rubio Serrano (UB).....	29
Josep M ^a Puig Rovira (UB).....	29
1. Por que é que as pessoas boas fazem coisas más?	29
2. Teorias sobre a cultura moral	31
3. Para uma definição de cultura moral.....	35
3.1. A cultura moral como sistema de práticas	36
3.2. A cultura moral como mundo de valores	39
4. Um procedimento para a avaliação da cultura moral.....	40
4.1. O ponto de partida: a descrição da cultura moral de um centro	40
4.2. Avaliar a cultura moral como sistema de práticas	44
4.3. Avaliar a cultura moral como mundo de valores	48
5. Impulsionar processos de reflexão e otimização da cultura moral	52

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E A CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE JUSTA E DE AFETOS	59
Kathleen Kesson (LIU)	59
1. Tar creek: educação e ativismo político	59
2. A crise da democracia.....	63
3. Diferentes concepções de democracia	67
4. Democracia e escolarização	73
5. Diferentes abordagens de educação para a cidadania.....	77
6. Conteúdo académico.....	77
7. Características das escolas democráticas	87
EDUCAR PARA A INFORMAÇÃO	95
J. Paulo Serra (UBI)	95
2. Da república platónica à máquina disciplinar.....	97
3. As ciências da educação como ideologia	99
4. A sociedade da informação ou em rede.....	101
5. A educação como análise crítica da informação.....	103
6. A educação como atividade de criação.....	106
7. O papel do professor	109
7.1. A educação como análise crítica da informação	109
7.2. A educação como atividade de criação	111
MÉTODOS ATIVOS E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA... 117	
Fátima Simões (UBI).....	117
1. Estratégias de ensino e aprendizagem.....	119

2. Metacognição e autorregulação.....	122
3. Práticas e princípios pedagógicos.....	127
ESCOLA INCLUSIVA E SOBREDOTAÇÃO.....	135
Mónica Ramôa (UBI).....	135
Ema Patrícia Oliveira (UBI)	135
1. Conceito de sobredotação	136
2. Identificação de alunos sobredotados	140
3. Medidas educativas de apoio.....	142
A AULA DE FILOSOFIA COMO LABORATÓRIO CONCRETUAL..	151
Ana Rita Raposo (UBI).....	151
José António Domingues (UBI)	151
1. Atividade filosófica e ensino da filosofia	153
2. A criação filosófica do conceito.....	158
3. A aula de filosofia como laboratório de conceitos	169
4. Operacionalização didática	176
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	181
Bruno D. de Brito Serra	181
(Durham University)	181
1. Educação social e educação para a cidadania	183
2. Filosofia e cidadania	187
3. Experiência, hábito e educação.....	191
4. O meio educativo e a noção de <i>sociedade embrionária</i> ...	195

5. O método como facilitador da experiência	198
<i>AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E LINGUÍSTICAS EUROPEIAS E A COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO: O CASO DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM FRANÇA</i>	
<i>211</i>	
Fernanda de Sousa Bertinetti (CLUNL)	211
Paulo Osório (UBI)	211
1. As políticas educativas e linguísticas europeias e a componente cultural	214
1.1. O contexto das comunidades europeias	215
1.2. Conselho da Europa	218
1.2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	219
2. As orientações curriculares para o ensino do Português no estrangeiro	222
2.1. O currículo no sistema educativo francês: Breve análise	224
2.1.1. Análise dos textos curriculares	225
2.1.2. Procedimentos de análise	232
3. Análise de resultados e conclusão	236
<i>REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUAGEM. 247</i>	
Darcília M. P. Simões (UERJ)	247
Rosane Reis de Oliveira (FSBRJ)	247
4. Reflexões teóricas	251
5. Para uma nova prática	257

6. Aplicações.....	260
7. Texto provocador 1:	261
8. Texto provocador 2:	262
9. Questões provocadoras:	262
10. Sugestão de Atividade II.....	266
<i>A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM LÍNGUA INGLESA NO 9º ANO DE ESCOLARIDADE</i>	<i>271</i>
Stela Costa Gabriel Sequeira (UBI).....	271
1. Educação para a cidadania em Língua Estrangeira	273
1.1. Educação para a cidadania e programa de Inglês (L.E. I) do 3º ciclo do ensino básico	273
1.2. Competências de Inglês (L.E.I) no 3º Ciclo do ensino básico	279
1.3. Metodologias promotoras da educação para a cidadania em Inglês.....	286
2. Planificação de uma unidade de Educação para a Cidadania no âmbito da disciplina de Inglês.....	287
<i>Anexo: Material Pedagógico de Apoio.....</i>	<i>301</i>
<i>O DESPORTO COMO MEIO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO</i>	<i>311</i>
<i>DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS.....</i>	<i>311</i>
Kelly O’Hara (UBI).....	311
Dulce Esteves (UBI).....	311
Rui Brás (UBI)	311

1. A cidadania numa sociedade democrática.....	311
2. O desporto no desenvolvimento da cidadania.....	313
3. A Educação Física e a Educação para a Cidadania.....	319
4. Exemplos operativos	323
<i>PERFIL DOS AUTORES.....</i>	<i>331</i>

CURRÍCULO E CIDADANIA

CURRÍCULO E CIDADANIA: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CIDADÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

Maria Luísa Branco (UBI)
José António Domingues (UBI)

Estará a cidadania e a educação para a cidadania “fora de moda” num mundo cada vez mais globalizado? No presente capítulo, que consiste numa introdução e apresentação da obra *Currículo e Cidadania*, refletiremos sobre a configuração da cidadania num mundo global e sobre o que deverá constituir o núcleo de uma educação para a cidadania neste contexto. O ponto de vista que sustentamos, através da organização desta obra e do contributo dos autores dos diversos capítulos, é que o desenvolvimento deste núcleo exige a apropriação das preocupações com a cidadania pelo currículo escolar entendido em toda a sua amplitude. Conscientes de que esta não é uma perspetiva original, salientamos, contudo, a necessidade de a reafirmar mediante um conjunto diversificado de propostas, que revelam a sua exequibilidade.

1. Cidadania(s) – A Mudança de Referencial

A história da educação está intimamente ligada, ao menos no mundo ocidental, à história da educação para a cidadania. Efetivamente, a formação ética dos futuros cidadãos pode ser considerada como o primeiro e mais constante sentido atribuído à educação, cujos objetivos foram, desde a Educação grega, fortemente associados à Ética e à Política. Neste contexto, a formação política é uma formação prática, confundindo-se a vida da *pólis* com o exercício da cidadania.

Ao longo dos séculos que se sucederam, a tarefa da formação ética e política esteve estreitamente ligada à invenção da instituição escola, como lugar privilegiado de construção do bem comum. Nos finais do século XIX, a criação dos sistemas educativos, em grande parte do mundo ocidental, obedeceu também ao desígnio da educação para a cidadania mas num contexto de construção das nacionalidades e, nalguns países, de consolidação da democracia (Tedesco, 1999).

A cidadania nacional foi, deste modo, a forma predominante de cidadania desde os finais do século XVIII e durante grande parte do século passado, emergindo como uma “forma secular de solidariedade” (Turner, 2009: 45). Assumindo uma forma de relação patriarcal por parte do Estado, consistia no princípio exclusivo/excludente de identidade e pertença.

A realidade da globalização, traduzida num mundo onde se verifica uma interdependência crescente a todos os níveis, associada à crise do Estado-Nação e à mais recente crise do Estado-Providência, implica repensar a educação para a cidadania, tradicionalmente ancorada nesta conceção de cidadania nacional. As formas de cidadania nacional, plasmadas nas tradições liberal e social da mesma, estão em crise, verificando-se um interesse numa cidadania global ou cosmopolita, que não é nova tendo estado presente em vários momentos ao longo da História. Com a globalização, o sonho de uma cidadania global, associada a uma governança mundial baseada numa democracia cosmopolita, volta a surgir. O ideal cosmopolita é devedor da ideia clássica de virtude e é defendido pela tradição republicana, que por sua vez se inspira na conceção dos estóicos romanos para reclamar a diferença entre patriotismo (amor pelo país) e nacionalismo (respeito

pelo Estado). Tendo em conta esta distinção, alguns autores sustentam que é perfeitamente compatível o patriotismo, como amor pelo país, com o amor pela humanidade, como comunidade de países (Turner, 2009).

No contexto da globalização, o discurso sobre Direitos Humanos, pese a sua forte influência ocidental, constitui, inevitavelmente a promessa de uma linguagem global, capaz de suscitar lealdades num contexto político de perda de importância dos Estados-nação. Contudo, o discurso desenvolvido em torno destes tem sido um discurso minimalista, secular e pragmático (Ignatieff, 2001, referido por Turner, 2009), incapaz de gerar um universalismo forte, atuando sobretudo como um referencial e horizonte de consenso e dissenso (Cantero, 2008), capaz de promover a reflexão e o aperfeiçoamento dos direitos fundamentais plasmados nas constituições dos diversos estados nacionais.

No âmbito do Projeto “Educação para uma cidadania democrática”, da responsabilidade do Conselho da Europa, Audigier (2000) sustenta que a abordagem da cidadania centrada nos Direitos Humanos acentua o lado individual, devendo ser complementada com uma abordagem que realce a importância do “viver em conjunto”, a abordagem da cidadania democrática, centrada nos direitos e nos deveres democráticos, através da qual será possível combater a exclusão social e potenciar a coesão social. A educação para uma cidadania democrática surge assim como um imperativo potenciado pela crise do Estado-Nação e do Estado-Providência, assim como pelos fenómenos da multiplicidade cultural crescente e do racismo, xenofobia e intolerância. Neste sentido, a cidadania no mundo globalizado de hoje não se define tanto pela relação com uma autoridade política

determinada mas pela capacidade de viver em conjunto, salvaguardando os direitos individuais, numa multiplicidade de contextos. Neste documento, assim como em documentos posteriores emanados do Conselho da Europa (nomeadamente a *Carta do Conselho da Europa para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*, de 2010¹) é realçada a importância da educação para a cidadania ser entendida como um processo que deve ser desenvolvido ao longo da vida e com o contributo de diversas instituições, que não exclusivamente as escolas. Contudo, esta educação deve ser prosseguida, de modo particular, em todo os níveis de ensino, incluindo o superior², bem como nas várias modalidades de formação.

2. O núcleo da educação que prepare para ser cidadão num mundo globalizado

Se para alguns autores, a determinação dos objetivos e metas de uma educação para a cidadania exige o questionarmo-nos sobre qual deve ser o contexto da nossa preocupação cívica e política (a que *politeia* nos estamos a referir em concreto), para Linda Farr Darling (2002) esta questão é uma falsa questão, na medida em que a educação para a cidadania ou educação política é, essencialmente, uma educação moral, conceção corroborada por outros investigadores (Bárcena, Jill & Jóver, 1999); Carr, 2006; Branco, 2007; Fonseca, 2014). Na mesma linha, Audigier (2000) sustenta que a diminuição do sentido de pertença e as múltiplas pertenças no mundo atual têm como correlato a

¹ Cf. também Rec (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros relativo à Educação para a Cidadania Democrática.

² DGIV/EDU/HE (2006) 26

exigência do desenvolvimento de um projeto futuro, um projeto coletivo, que se baseie na transmissão e reforço da própria cultura da democracia. A implementação deste projeto exige conhecimentos, o reconhecimento dos outros e capacidade de iniciativa. Em suma, exige o desenvolvimento de um conjunto de competências, de ordem cognitiva, mas também ética e axiológica, bem como de competências sociais.

Nesta ótica, discutir se a educação para a cidadania deve alinhar por uma perspectiva nacionalista ou cosmopolita/global pode ter algum interesse mas afasta-nos, em todo o caso, da questão essencial de qual deve ser o núcleo de uma educação para a cidadania e quais as estruturas básicas/centrais desse empreendimento educativo. Retomado a argumentação defendida por Gutmann (1996) e por Putnam (1996), Darling (2002) sustenta que a nossa lealdade como cidadãos não deve ser equacionada em relação a uma *politeia* em particular, mas em relação a determinados ideais políticos que são os de uma cidadania democrática. O que realmente interessa debater em termos de educação para a cidadania não é, por conseguinte, o foco da nossa lealdade e compromisso mas o tipo de disposições e habilidades que precisamos desenvolver para deliberar na esfera pública.

Quer se trate do âmbito local, nacional ou global, a educação para a cidadania tem de nos preparar, segundo a autora referida, para responder às questões: Como devemos viver em conjunto? Como é que podemos conciliar da melhor forma a resolução das nossas próprias necessidades e das necessidades dos outros? Que devemos fazer quando não nos

entendemos? (Darling, 2002) questões que, no nosso entender, a globalização não invalidou antes exponenciou³.

O núcleo da educação para a cidadania reside, então, no desenvolvimento de um conjunto de competências, entre as quais Darling (2002) - que prefere a linguagem mais clássica das “virtudes”, no sentido de habilidades e disposições - destaca as comunicativas, e que no seu entender exigem como pré-requisito a compreensão da natureza do desentendimento político e moral. A natureza do desentendimento político e moral consiste na consciencialização e aceitação de que existem quadros de referência políticos e morais diferentes. Perceber a natureza do desentendimento é entender então que, embora diferentes das nossas, outras perspectivas podem ser igualmente válidas e legítimas. Deste modo, uma das tarefas nucleares da educação para a cidadania, é ensinar a natureza do desentendimento, a fim de que a ocorrência deste não invalide a possibilidade de discussão e a possibilidade de se resolver de forma racional os problemas, alcançando uma deliberação, apesar de se defenderem posições opostas.

Importante, neste contexto, é também esclarecer a diferença entre problemas de relevância e problemas de conflito. Nos primeiros, embora haja consenso relativamente à importância e significado geral de um conceito, verificam-se problemas relativamente à sua aplicação concreta. Nos segundos, deparamo-nos com a dificuldade em sustentar simultaneamente princípios nos quais acreditamos, havendo necessidade de determinar, de forma ponderada, a relativa

³ Para Davies, Evand e Reid (2005), a educação para uma cidadania global não pode ser traduzida numa mera alusão a questões globais e na inclusão de conteúdos internacionais, como por vezes um entendimento superficial pode fazer crer, mas exige uma descentração no sentido do global (a interconexão) aparecer como o foco de análise e de deliberação.

importância de cada um dos princípios numa dada situação particular (Wallace, 1998, referido por Darling, 2002).

Considerando que todos nós somos habitados por várias vozes morais, desempenhando diversos papéis e sendo herdeiros de múltiplas tradições, o papel cívico mais relevante reside em participar nas deliberações públicas tendo em conta que há múltiplas interpretações, que estas têm de ser ouvidas e avaliadas e que em todos nós existe um conflito entre a parcialidade e a equidade. O núcleo de uma educação para a cidadania deverá, assim, consistir no desenvolvimento nos estudantes das virtudes e capacidades para “deliberar responsabilmente nas esferas públicas apesar das tensões inevitáveis e mesmo do risco de falhanço” (Darling, 2002: 241).

Prosseguir o diálogo e chegar a deliberações que viabilizem um projeto de vida em comum exige o respeito por um conjunto de normas ou princípios de cidadania, nomeadamente o respeito pelos outros, a verdade, a tolerância (Follesdale, 2008), o desenvolvimento de competências cognitivas, axiológicas, éticas e sociais (Audigier, 2000) entre as quais há a destacar e o desenvolvimento de competências (virtudes) comunicativas, nomeadamente humildade, paciência, empatia, confiança, sentido de justiça, integridade, perseverança (Darling, 2002), que fundamentam o respeito pelas decisões tomadas democraticamente.

3. Apresentação do livro – Currículo e Cidadania

O presente livro reúne um conjunto de textos resultantes da investigação feita por docentes e alunos da UBI, no âmbito do 2ºs ciclo de estudos em Supervisão Pedagógica (em funcionamento desde 2007/2008) e em Ensino, oferecidos por

esta instituição a partir de 2008/2009 (Filosofia; Português-Espanhol; Educação Física), assim como os contributos de três docentes estrangeiros. Uma das preocupações transversais à organização destes ciclos de estudo tem sido, efetivamente, a preocupação com as questões da educação para a cidadania, o que tem sido concretizado na elaboração de trabalhos académicos e dissertações neste âmbito, aos quais pretendemos dar visibilidade.

Embora traduzindo perspetivas próprias, os diversos capítulos que constituem esta obra têm aspetos em comum, que cabe realçar. O primeiro é a conceção de cidadania, transversal aos vários textos, uma cidadania democrática cuja consecução exige um investimento pessoal e colectivo, o desenvolvimento de determinadas competências como enfatizado na secção anterior, que deve ser facilitado/promovido através dos diversos esforços e ambientes educativos. Neste sentido, a educação para a cidadania aparece como o fio condutor do currículo, consistindo numa preocupação central ao nível dos ambientes educativos e perpassando a organização das atividades de ensino-aprendizagem, no âmbito de diversas áreas curriculares.

Um segundo aspeto prende-se com a dimensão moral e cultural da educação para uma cidadania democrática, que traduz um entendimento forte da democracia. A educação para a cidadania é essencialmente um empreendimento moral, que requer a criação de ambientes adequados, e o desenvolvimento de competências de ordem axiológica, ética e social, mas também um empreendimento que mobiliza recursos culturais e identitários que no mundo plural de hoje

devem ser entendidos como potenciadores do entendimento e não obstáculos ao mesmo.

A primeira secção do livro intitula-se **Escola e Cidadania**, sendo composta por cinco capítulos que enfatizam a importância da educação para a cidadania ser apropriada mediante a organização de um ambiente educativo adequado. O primeiro capítulo desta secção, *Cultura Moral*, da autoria de Laura Rubio Serrano e Josep Puig Rovira explora o conceito de cultura moral em contexto escolar, explicando como este pode ser avaliado e aprofundado. O objetivo desta avaliação consiste na implementação de práticas reflexivas que possibilitem a participação democrática e uma deliberação consciente dos membros de uma determinada instituição escolar no aperfeiçoamento constante da mesma.

O segundo capítulo, *Educação democrática e a criação de uma comunidade justa e de afetos*, escrito por Kathleen Keeson, acentua a importância da educação escolar na formação de um carácter democrático, situando-se no horizonte da tradição da educação progressiva dos EUA, comprometida com a defesa de uma concepção forte de democracia. As propostas apresentadas enfatizam a dimensão moral da educação para a cidadania, na linha do pensamento de John Dewey, associando as preocupações emanadas de uma ética da justiça às preocupações de uma ética do cuidado.

No terceiro capítulo *Educar para a informação*, J. Paulo Serra reflete sobre os desafios e exigências que a sociedade da informação coloca à educação e à escola, para concluir que a educação hoje deverá ser essencialmente uma análise crítica da informação e, simultaneamente, uma atividade de criação. Mediante a consecução destas exigências, concretiza-se, nas

palavras do autor, “a possibilidade de uma comunidade política como uma comunidade de homens bem-educados, ou seja, educados para o seu bem e do próximo”.

No quarto capítulo, *Métodos Ativos e Aprendizagem Autorregulada*, Fátima Simões reflete sobre o denominador comum às novas formas de ensino aprendizagem. Trata-se de uma concepção que desafia os papéis tradicionais atribuídos ao professor e ao aluno, implicando uma relação dinâmica entre os dois e a construção do conhecimento, que se traduz num ensino reflexivo e colaborativo. Desta alteração resulta uma aprendizagem autorregulada, que envolve processos de metacognição e tem implicações no crescimento pessoal de todos os envolvidos, promovendo uma cultura de autoavaliação favorecedora de uma cultura democrática.

No quinto capítulo, *Escola Inclusiva e Sobredotação*, Mónica Ramôa e Ema Oliveira, partindo do pressuposto que uma sociedade inclusiva tem como pedra angular uma escola mais inclusiva, debatem a problemática da sobredotação e refletem sobre as medidas necessárias a uma mais efetiva inclusão dos alunos sobredotados. De destacar o papel dos professores neste processo e a conclusão da necessidade de mais formação de qualidade no âmbito da sobredotação.

A segunda secção, **Cidadania: O Contributo da Filosofia**, destaca a importância de incorporar o problema da cidadania no contexto da aula de filosofia no ensino secundário. O estudo *Filosofia e Educação para a Cidadania*, de Bruno Serra, analisa a noção de “educação para a cidadania”, situa-a no contexto das noções aristotélicas de “experiência e hábito”, destaca a noção de “experiência educativa” de Dewey e, a partir daqui, sugere uma metodologia que abra possibilidades de

conhecimento ao aluno da condição política e da condição crítica implicadas no viver com os outros.

Ana Rita Raposo e José António Domingues abordam em *A aula de Filosofia como Laboratório Concetual* o pendor laboratorial, criativo, da filosofia, ao mesmo tempo que afirmam a dimensão prática do currículo e evitam uma leitura meramente hermenêutica e dialogada deste. Reivindicam a importância do trabalho filosófico sobre o conceito como via para a correta compreensão do papel da filosofia em contexto de aula no desenvolvimento de uma atitude participativa na realidade.

Na terceira secção, intitulada **Cidadania e Outras Áreas Curriculares** encontram-se reunidos capítulos que refletem sobre o contributo que o ensino das línguas, em diversos contextos, e da Educação Física / Desporto podem dar à educação para a cidadania. O primeiro capítulo desta secção, *As Políticas educativas e linguísticas europeias e a componente cultural no ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro: o caso do ensino do Português em França*, da autoria de Fernanda de Sousa Bertinetti e Paulo Osório, reflete sobre o papel do ensino do Português, como língua não materna, na aquisição de competências que possibilitem um diálogo intercultural, base da construção de um futuro comum ao nível da Europa e do Mundo.

Em *Reflexões sobre as práticas de ensino de linguagem*, Darcília M. P. Simões e Rosane Reis de Oliveira fazem uma proposta pedagógica, no âmbito do ensino da leitura, ancorada na perspetiva do “aprender fazendo” e que pretende obviar aos problemas e dificuldades vividos no âmbito do sistema educativo brasileiro, traduzidos, nomeadamente, em níveis

elevados de repetência e de abandono escolar. Esta proposta pretende ser emancipatória, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências intelectuais e socioculturais nos indivíduos e habilitando-os para uma atuação consciente no meio social, uma cidadania mais efetiva.

O terceiro capítulo, *A educação para a cidadania em Língua Inglesa no 9º ano de escolaridade*, de Stela C. G. Sequeira, apresenta uma proposta de planificação de uma unidade didática centrada no tema Deficiências e mostrando como a educação para a cidadania se pode articular com a disciplina de Inglês. Inclui materiais didáticos expressamente elaborados para o efeito e passíveis de serem utilizados.

Finalmente, em *O desporto como meio facilitador do desenvolvimento de competências transversais*, Kelly O'Hara, Dulce Esteves e Rui Brás realçam o papel crucial desempenhado pelo Desporto / Educação Física na formação integral dos indivíduos e na aquisição de valores e competências de cidadania. O texto culmina na apresentação de vários exemplos operativos que permitem o desenvolvimento daquelas.

Referências

- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Estrasburgo: Conselho da Europa
- Bárcena, F., Gil, F. e Jóver, G. (1999). La escuela de la ciudadanía. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Branco, M. L. (2007). A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos. Lisboa: Instituto Piaget
- Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educacion en el disenso. Teor.educ, 20, 25-44

Carr, D. (2006). The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35, (4), 443-456.

Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, adotada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010) 7 do Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa.

Darling, L. F (2002). The essential moral dimensions of citizenship education: What should we teach? *Journal of Educational Thought*, 36 (3), 229-247.

Davies, I. A., Evans, M. e Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.

DGIV/EDU/HE (2006) 26, Declaration L’enseignement supérieur pour une culture démocratique: Citoyenneté, droits de l’homme et responsabilité citoyenne.

Follesdal, A. (2008). Equality of education and citizenship: challenges of european integration. *Stu Philos Educ*, 27, 335-354

Fonseca, E. N. (2014). Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação. *Edu.Pesqui.*, 40 (1), 181-196

Rec (2002) 12 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática.

Tedesco, J. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: FML

Turner, B. S. (2002). Cosmopolitism virtue, globalization and patriotism. *Theory Culture Society*, 19 (1-2) 45-63

ESCOLA E CIDADANIA

CULTURA MORAL

Laura Rubio Serrano (UB)

Josep M^a Puig Rovira (UB)

Que fique claro uma vez mais: não procuro dizer que sou ou não culpado deste ou daquele facto. Sou culpado e vocês não, fantástico. No entanto, e apesar de tudo, deveríeis ser capazes de dizer que o que eu fiz vocês também poderiam ter feito. (...) Creio que posso afirmar como facto estabelecido pela história moderna que todo o mundo, ou quase todo, sob um conjunto determinado de circunstâncias, faz o que lhe dizem; e tereis de me perdoar, mas há poucas possibilidades que fosses a exceção, como tão pouco o fui eu. Jonathan Littel (2007)

Dei-me conta de como as crianças que tinham sido maravilhosas, cooperativas, fabulosas, respeitosas, se tornavam desagradáveis, rancorosas, segregacionistas. 4Jane Elliot (1985)

1. Por que é que as pessoas boas fazem coisas más?

Começamos por nos desculpar pelo uso de um rótulo tão ingénuo e cheio de ambiguidades⁵. Sabemos que a expressão “pessoas boas” não é isenta de dificuldades: a bondade dificilmente pode ser considerada como uma característica que uma pessoa tem ou não na sua totalidade e, para complicar, é frequente discordarmos sobre a ideia de bondade em si mesma. A expressão “coisas más”, que indubitavelmente também tem ressonâncias infantis, coloca problemas semelhantes: é de novo complexo colocarmo-nos de acordo sobre o que são “coisas más”, ainda que todos consigamos referir atos claramente reprováveis. Frequentemente, contudo,

⁴ O documentário protagonizado por J. Elliot, “Uma classe dividida”, pode ser visto livremente na net: <http://www.youtube.com/watch?v=SrfJAjm4bsI> (última visita em 15/02/2013)

⁵ O título inspira-se em aspetos da obra de Zimbardo, Ph (2008). *O efeito Lucifer. O porquê da maldade*. Barcelona: Paidós. Também pode ser consultado o artigo: Puig, J. Por que é que as pessoas boas fazem coisas más? Em [http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/puig/\(última visita em 16/02/2013\)](http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/puig/(última visita em 16/02/2013))

nem os atos nem as pessoas merecem qualificativos tão rotundos como os do nosso título.

Apesar de tudo, adotámos este título com a intenção de refletir sobre questões que nos interessam: por que é que os seres humanos são tão maleáveis? Por que é que pessoas comuns cometem enormes barbaridades? Por que é que crianças maravilhosas podem comportar-se de modo tão inapropriado? Por que é que ninguém se pode considerar a salvo de cometer atos injustos ou cruéis? Por que é que pessoas anónimas se conduzem de modo heroico? Em definitivo, como explicar que a conduta dependa tão pouco do carácter dos indivíduos e, inversamente, dependa tanto das condições institucionais e sociais que os rodeiam? A partir da sociologia, da psicologia e da pedagogia de forma coincidente chega-se à mesma tese: o comportamento dos indivíduos depende mais do meio em que estão imersos do que dos seus traços de personalidade (Bauman, 1997; Hartsthone & May, 1928, 1929, 1930; Puig, 2003).

Pois bem, referimo-nos a tudo isto ao usar o conceito de *cultura moral*. Com esta ideia aludimos a uma qualidade das instituições educativas que não só lhes dá forma como determina em grande medida o comportamento e a educação em valores dos sujeitos que as frequentam. Por conseguinte, entender o que é a cultura moral permitir-nos-á explicar por que é que o comportamento depende do meio social e, sobretudo, proporcionar-nos-á ferramentas para modificar as circunstâncias em benefício de uma melhor educação.

Numa primeira aproximação, diremos que a cultura moral é uma espécie de atmosfera que envolve e influencia todos os sujeitos que se encontram sob a sua influxo, que

invade todos os cantos da escola e que se nota mal cruzamos o seu átrio. Uma atmosfera que resulta da complexidade ocorrida no dia a dia da vida escolar e que, à medida que os seus membros participam nas atividades quotidianas, vai calando na sua personalidade e dando forma ao seu ser.

Como descrever esta qualidade que comparámos ao efeito envolvente da atmosfera? Apesar de ser nossa intenção fazê-lo com mais pormenor ao longo deste texto, podemos já adiantar que a cultura moral é a soma do que conjuntamente levam a cabo educadores e educandos na escola e os valores expressados pelo que realizam. Cada uma das práticas que encontramos nos centros está constituída por uma sequência de ações e pelos valores que convidam a viver esse conjunto de ações. Contudo, é óbvio que nem todos os centros conseguem implementar um conjunto de práticas igualmente rico, nem ativar, na sua aplicação e com o mesmo zelo, os valores, pelos quais podemos dizer que as escolas têm culturas morais distintas e que algumas são melhores do que outras. De acordo com tudo isto, o nosso objetivo neste escrito é precisar o conceito de cultura moral e apresentar sugestões para avaliar e melhorar a cultura moral dos centros educativos.

2. Teorias sobre a cultura moral

É comum encontrar um capítulo sobre a cultura moral nas instituições educativas numa obra que aborde o tema do clima escolar. Clima e cultura, conceitos próximos, mas diferentes, representam prismas complementares através dos quais é possível analisar as organizações no seu conjunto.

Tradicionalmente, em relação aos grupos humanos, o clima tem sido identificado como uma entidade molar de

caráter psicossocial, baseada nas percepções partilhadas pelos membros de uma instituição sobre a vida e os comportamentos dentro desta (Silva, 1996). Por um lado, as investigações sobre clima sempre tiveram como unidade de análise aspetos concretos: a organização, entendendo-se o clima como mais uma qualidade organizativa; ou o indivíduo, atendendo às suas percepções relativamente ao ambiente de trabalho na organização (Hoy, Tarter & Kottamp, 1991). Por outro lado, o estudo da cultura das organizações conta também com uma notável tradição no âmbito empresarial e na psicologia das organizações. São múltiplas as investigações que analisaram a cultura nas organizações como um conjunto de pressupostos, crenças, valores e normas partilhadas pelos seus membros (Díez Gutiérrez, 1999). O estudo sobre a cultura das organizações tem concentrado o seu esforço em conteúdos de caráter mais abstrato, quer sejam assunções básicas (SHEIN, 1988; Beare, Caldwell & Millikan, 1992), valores (Garmendía, 1990) ou os chamados artefactos da cultura (Hofstede, Neuijen, Ohavy & Sanders, 1990).

Também no âmbito educativo têm sido aplicados estes conceitos, surgidos fundamentalmente no âmbito empresarial. A cultura escolar tem sido definida como os padrões de significado que são transmitidos historicamente (normas, valores, crenças, rituais, tradições e mito) e assimilados pela comunidade escolar (Stolp & Stuart, 1994).

Alguns autores dedicados à educação moral utilizaram termos afins aos expostos, contribuindo para o desenvolvimento do conceito de cultura moral. Durkheim (2002/1925) já utilizou a ideia de cultura moral como o conjunto de conteúdos morais de uma determinada sociedade. Entendendo a sociedade como um grupo de pessoas que

partilham valores, sentimentos e responsabilidades, a sua proposta incide na importância do meio escolar. Como espaço em que os alunos vivem, treinam e praticam esta vida em comum, é a escola que lhes permite integrar-se na sociedade.

Foi Kohlberg (1997) quem utilizou de forma mais direta o conceito de cultura moral aplicado às instituições educativas. Partindo de uma conceção de cultura baseada no sistema de valores, estruturas cognitivas e significados partilhados pelos membros de uma instituição, define a cultura moral de uma escola como a qualidade da vida comunitária que se gera no seu interior, estando diretamente relacionada com o sentido atribuído pelos seus membros à justiça e à comunidade.

Como podemos comprovar, Durkheim, Kohlberg e outros autores utilizam conceções próximas da definição clássica de cultura nas organizações, a cultura como o sistema de significados construídos coletivamente e partilhados pelos membros da organização. Em definitivo, o conjunto de crenças e de valores de uma instituição. Em nenhum caso, é feita referência à maneira concreta através das qual cristalizam os valores que estão na mente coletiva dos membros da organização.

Por outro lado, o trabalho de Jackson, Boostrom e Hansen (1993) representa uma tentativa de tornar consciente e dar relevo à complexidade da vida moral nas escolas. A análise em profundidade de transcrições e segmentos de observação por estes autores derivou numa perspetiva cada vez mais microscópica da educação moral. Deste modo chegaram ao estudo das interações entre professores e alunos, a uma análise das relações que permitiu perceber o que acontecia nas

aulas a partir do que era vivenciado, do ambiente, incluindo o clima da escola.

Finalmente Lickona (1983) é provavelmente o autor mais próximo da proposta sobre educação moral que aqui defendemos. A sua abordagem da educação do carácter representa uma visão extensa da educação moral, incluindo estratégias diferentes centradas na sala de aula e no conjunto da escola. À semelhança dos autores referidos, define a cultura moral como o conjunto de valores partilhados pelos membros de uma escola. Neste âmbito, Lickona faz um esforço para analisar o que acontece na escola, o que é feito na escola. Este esforço para dar consistência à ideia de cultura moral baseada em determinadas formas de proceder torna a sua abordagem muito próxima da que aqui apresentamos.

A partir da revisão das propostas de diferentes autores, destaca-se a ideia de que a educação moral numa instituição educativa passa por ter em conta e aprofundar os valores partilhados pelos seus membros e pela necessidade de concretizar os significados partilhados que configuram estes meios. Põe igualmente em relevo a necessidade de construir uma abordagem que permita tornar visíveis as ações que encarnam estes valores na vida da escola e de que maneira se conjugam no seu funcionamento e dinâmica diários. Nas páginas seguintes apresentamos uma definição de cultura moral que pretende concretizar os valores de uma organização escolar e os seus referentes práticos.

3. Para uma definição de cultura moral

A cultura moral de uma instituição escolar tem a ver com o que ali se vive, com as atividades que os docentes foram criando e enraizando na comunidade escolar. De acordo com esta abordagem, a cultura moral não corresponde às ideias partilhadas pelos docentes e que lhes permitem dirigir a instituição. As ideias que os docentes defendem sobre a educação e a vida escolar terão uma influência decisiva na cultura moral da escola mas não equivalem à sua cultura moral. O núcleo da cultura moral reside no conjunto de práticas que são levadas a cabo na instituição educativa e não nas ideias que são partilhadas e eventualmente orientam a instituição.

De um outro ponto de vista, a cultura moral tão pouco pode ser confundida com o clima relacional da equipa de professores, nem com o nível alcançado entre docentes e discentes. Ambos os aspetos se relacionam diretamente, embora não se identifiquem, com a cultura moral. O bom clima da equipa docente é uma condição imprescindível para otimizar a cultura moral da escola. Sem um trabalho de equipa correto não há muitas possibilidades de construir uma cultura moral rica e mantê-la ao longo do tempo. Contudo, as qualidades de uma equipa coesa, animada e com liderança não correspondem à cultura moral da escola. Por outro lado, um grau de convivência elevado entre os alunos e entre estes e os professores é um dos objetivos da educação mas não deve ser confundido com a cultura moral da escola. A convivência não se identifica com a cultura moral: é a sua consequência. A cultura moral não equivale às ideias e aos valores partilhados, nem às competências adquiridas ou ao clima relacional entre

professores e alunos. A cultura moral é *uma qualidade das instituições resultante do seu sistema de práticas educativas e do mundo de valores criado.*

3.1. A cultura moral como sistema de práticas

Dissemos que a cultura moral de uma instituição resulta do seu sistema de práticas. Assim, as práticas são as componentes unitárias e com sentido da cultura moral das instituições educativas complexas. Porém, em que consiste a prática educativa? Uma prática é um processo com princípio e fim, em que diversos participantes atuam conjuntamente com um objetivo em vista. Entre muitos outros exemplos de práticas educativas, podemos citar alguns como: as assembleias de classe, a celebração de festas, os momentos de intercâmbio entre professor e aluno, as tarefas que se realizam nas aulas, a discussão de um problema e a regra estabelecida para o resolver, os trabalhos de projeto de maior ou menor duração, só para referir um curto rol. São bons exemplos de práticas porque mostram como diversos participantes atuam conjuntamente em busca de um objetivo durante um tempo delimitado.

Apesar de já termos uma primeira aproximação ao conceito de prática, podemos, todavia, prosseguir a sua análise para chegar a compreender melhor o seu valor educativo e o seu papel na construção da cultura moral das instituições formativas (Bordieu, 1997; Giddens, 1995; Macintyre, 1987). Vejamos algumas das suas principais características. Em primeiro lugar, as práticas correspondem a um curso, em boa parte previsível, de acontecimentos ordenados, coerentes e complexos: uma sucessão de factos. As práticas traçam um caminho a seguir e são um sulco do qual não se sai. Além da

sua organização previsível, as práticas apresentam também uma certa rotina: tendem a repetir-se com frequência. O facto de as práticas serem cursos de ação organizados e rotineiros concede-lhes uma capacidade educativa enorme pois a sua repetição facilita a aprendizagem. Em segundo lugar, as práticas são sequências de acontecimentos que perseguem objetivos e cristalizam valores no decurso da sua realização: são ações moralmente informadas. As práticas têm objetivos que são visados pelos participantes na sua ação concertada e valores que são manifestados durante todo o processo. Realizamos as práticas para obter um resultado – os seus objetivos –, e realizamos a prática para atualizar e viver valores. Em terceiro lugar, as práticas convidam os seus participantes a adquirir virtudes. As práticas exigem que os atores alcancem níveis de excelência conformes aos valores expressos pelo curso dos acontecimentos. Os participantes procuram mostrar as virtudes exigidas pela correta realização de cada um dos seus passos. As práticas são oficinas de virtude na medida em que permitem aos atores exercitar-se e adquirir um domínio cada vez maior das virtudes requeridas. Em quarto e último lugar, a vivência das práticas tem características oficinais: corresponde a uma situação de aprendizagem formada por um grupo de iguais, os aprendizes, e uma pessoa que conta com uma experiência superior, o especialista (Schon, 1992; Rogoff, 1993). Numa situação deste género, a vivência de uma prática provoca múltiplas interações que dão lugar à troca de afetos, à reflexão e a um trabalho em comum a propósito do conteúdo concreto de cada um das propostas.

Até aqui vimos que as práticas são as unidades que nos permitem entender a cultura moral. No entanto, a cultura moral não equivale à lista de todas as práticas realizadas num

centro mas sim à organização de todas. Esta afirmação suscita uma nova questão: como falar de organização de práticas? Veremos mais à frente como o conceito de *sistema* nos ajuda a entender a organização das práticas educativas de uma instituição (Bertalanffy, 1968; Morin, 1997). A utilidade deste conceito explica porque definimos a cultura moral como o sistema de práticas de uma instituição.

Que é um sistema? Um sistema é um conjunto de elementos em interação que produz uma entidade global organizada com qualidades emergentes. Vejamos o que nos traz esta definição. Em primeiro lugar, para que exista um sistema é preciso o concurso de vários *elementos*. No nosso caso, as práticas educativas são os componentes do nosso sistema; quer dizer, os componentes de uma instituição formativa com uma determinada cultura moral. Em segundo lugar, um sistema é um conjunto de elementos em *interação*. Para que se forme um sistema é imprescindível que os elementos permaneçam ligados por relações. Entre as partes deve produzir-se uma influência mútua mais ou menos estável. No nosso caso, a cultura moral não pode explicar-se pela enumeração de múltiplas práticas diferentes, mas pela interação que se estabelece entre elas. A relação entre elementos conduz-nos a um terceiro aspecto do pensamento sistémico: a criação de uma *entidade global organizada*. A relação entre as partes produz resultados que não se podem explicar simplesmente pela soma dos elementos constitutivos. Neste caso que nos ocupa, a relação entre as diferentes práticas educativas produz um *sistema de práticas* com novas qualidades emergentes próprias do todo. Por último, um sistema de práticas é uma entidade organizada que manifesta novas *qualidades* próprias do conjunto. Neste caso, as

referidas qualidades têm que ver com o horizonte de valor do sistema de práticas: o seu *sentido*. Quando dizemos que um centro educativo é democrático, autoritário ou burocrático estamos descrevendo o sentido da instituição; quer dizer, a direção de valor que foi criada pelo seu sistema de práticas.

3.2. A cultura moral como mundo de valores

A cultura moral é o sistema de práticas de uma instituição, mas como vimos tanto as práticas como os sistemas conduzem-nos a falar de valores, criam um mundo de valores. E fazem-no através de um mecanismo duplo: primeiro, porque cada uma das práticas de uma instituição expressa e convida a viver valores e, segundo, porque um sistema de práticas define um sentido ou horizonte de valor. O mundo dos valores, criado pelo sistema de práticas, está formado pelos valores próprios de cada uma das práticas e pelo sentido que radica no conjunto de todas elas. Por conseguinte, o conceito de mundo de valores engloba realidades valorativas de nível distinto. No primeiro caso, falamos de valores que materializam as práticas e, no segundo, do sistema de práticas da instituição (Puig, 2003).

O mundo dos valores é formado pela nuvem de valores decorrente de cada uma das práticas, assim como pelo sentido que emerge do sistema de práticas de uma instituição. O sentido corresponde ao motivo que impulsiona a vida da instituição no seu conjunto. O sentido quer expressar o bem para o qual deve tender a instituição, aquilo pelo qual foi criada. Apesar de uma cultura moral convidar à vivência de múltiplos valores através das suas práticas, concede prioridade, como conjunto, a alguns bens que dão sentido à instituição.

4. Um procedimento para a avaliação da cultura moral

Entender a cultura moral de uma escola como um sistema de práticas que se concretiza num mundo de valores permite explorar as suas possibilidades de análise e avaliação. Para isso é necessária a sua descrição prévia, sistematizando as práticas morais que têm lugar na dinâmica habitual de uma instituição escolar e os valores que encarnam essas práticas.

4.1. O ponto de partida: a descrição da cultura moral de um centro

Através do procedimento para a descrição das práticas que configuram a cultura moral registam-se formas de atuação partilhadas e consolidadas que dão forma ao projeto educativo de uma escola.⁶ A descrição da cultura moral de uma escola supõe duas tarefas diferenciadas: a deteção e classificação das práticas morais da escola e a sua descrição e representação através de mapas conceituais.

A nível metodológico, a *deteção e classificação de práticas de valor* que configuram a cultura moral resulta da revisão de documentos institucionais e de entrevistas a profissionais que podem proporcionar uma visão de conjunto da escola. Trata-se de identificar todas as práticas de valor que a escola levou a cabo num determinado ano e organizá-las segundo o seu conteúdo. Esta primeira tarefa termina com a elaboração de um mapa e síntese da cultura moral da escola, uma lista ordenada, com diferentes secções, de todas as práticas morais que tiveram lugar num determinado ano

⁶ Este procedimento foi desenvolvido e aplicado através de diferentes estudos de caso em escolas na cidade de Barcelona e redondezas: CEIP Sant Miquel de Cornellà, CEIP Bellaterra, Escuela Thau; Escuela Joan Pellegrí e IES Pau Claris.

escolar e que justificam a forma particular de ser e fazer de cada instituição educativa. As práticas que permitem detetar o processo de descrição da cultura moral são aquelas que, de uma maneira mais ou menos consciente, influem diretamente na formação moral dos alunos. Como algumas delas foram concebidas para educar em valores, muitas outras nasceram com outros objetivos mas a sua realização converte-se, contudo, numa clara oportunidade para exercitar e colocar em marcha aspetos chave da personalidade moral. Referimo-nos às dinâmicas pedagógicas da instituição em que os alunos participam diretamente.⁷ A título de exemplo, apresentamos o mapa síntese das dinâmicas pedagógicas de uma escola.⁸

RECURSOS E SERVIÇOS	GRUPO TURMA E ORGANIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA	GRUPO TURMA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
Aula de informática Aula de inglês Aula de audio-visuais Aula de música Aula de dança Laboratório Tutorias Biblioteca Sala de jogo simbólico	Primeiros dias do ano escolar Últimos dias do ano escolar Nome da turma Cargos da turma Aplicação de normas e hábitos Ação tutorial	Tempo de organização do trabalho Projetos Oficinas Trabalhos de equipa

⁷ Reconhecemos que existem muitas outras práticas nas quais os alunos não participam diretamente, mas cujo valor é também substancial na construção e desenvolvimento do projeto educativo de uma escola e também na sua cultura moral. É este o caso das práticas relativas à *elaboração dos documentos institucionais, a organização e funcionamento da equipa docente, a relação com a família e a relação com o meio circundante*. O procedimento de descrição e avaliação da cultura moral pode também ser válido para este outro tipo de práticas.

⁸ Este mapa é relativo a um dos centros escolares previamente referidos, respeitando-se o anonimato do mesmo. Todos os dados que exemplificam o procedimento, ao longo de todo este capítulo, correspondem a este mesmo centro.

Casinha na areia Refeitório Ginásio e vestuários Pátio Corredores, espaços comuns e refeitório Atividades extraescolares	Decoração da aula	
FESTAS E CELEBRAÇÕES	ATOS E SAÍDAS	DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E VALORES
Aniversários Magusto Festa de Santa Cecília Natal Páscoa Baile de Primavera Sant Jordi Concerto de final de ano Jantar de despedida do último ano	Excursões Colónias Recital de poesia Semana da matemática Concerto de solistas	Eleição de delegados Assembleia de delegados Assembleia de turma Temas transversais

Tabela 1 - Mapa de síntese da cultura moral

A primeira secção é a dos *recursos e serviços do centro* e faz referência aos espaços e núcleos de ensino e aprendizagem que configuram o conjunto da escola e proporcionam diversidade de experiências educativas aos alunos e alunas. De seguida, o *grupo turma e a organização da convivência* são a secção que recolhe todos aqueles instrumentos, espaços e práticas educativas que o grupo desenha e/ou utiliza para a organização da sua vida em comum. Em terceiro lugar, a secção do *grupo turma e a organização do trabalho* fazem

referencia aos diferentes momentos, métodos e sistemas que organizam o trabalho dos alunos na aula e fomentam neles valores como a autonomia, corresponsabilidade e o trabalho de equipa. A secção de *festas e celebrações* recolhe os processos através dos quais os diferentes membros da comunidade educativa organizam e participam conjuntamente na celebração de atos festivos no centro escolar ao longo do ano. Já em quinto lugar, aparece a secção de *atos e saídas*, atividades que se organizam para homenagear aspetos específicos, considerados valiosos pela escola, e que se convertem numa oportunidade para fomentar a organização dos alunos, a convivência do grupo e a descoberta de novas formas de aprendizagem. A última secção é a do *diálogo, participação e valores*, que recolhe todas as aquelas práticas educativas que, de maneira consciente, foram concebidas para trabalhar os valores e a formação moral dos alunos.

O mapa de síntese representa um passo imprescindível para levar a cabo a *descrição e representação das práticas através de mapas concetuais*. Também neste caso se requer uma implicação direta da equipa profissional do centro escolar para obter a informação que permitirá representar as práticas de uma forma clara e visual através de mapas concetuais (Novak, 1998). Na página seguinte, juntamos, a modo de exemplo, um mapa concetual da prática moral de uma escola.

O formato dos mapas concetuais utilizado para descrever práticas morais caracteriza-se pelo facto de se ajustar às exigências concretas do conceito. Permite descobrir as práticas de valor de um centro escolar através dos traços identitários que as dotam de sentido, assim como dos pormenores envolvidos na sua concretização em cada um dos anos ou ciclos. Cabe destacar, de forma específica, a secção do

processo e a dos valores incluída em cada mapa. O *processo* delimita os diferentes passos e ações que compõem a realização de cada prática. Tal e como se exporá mais adiante neste mesmo capítulo, o processo põe a descoberto a complexidade das diferentes práticas de um centro. Em relação à secção dos *valores*, esta corresponde ao esforço de destacar três valores prioritários para cada prática. Possui grande interesse, pois determina quais os valores concretos encarnados em cada prática. Quer o processo de atribuição de valores, quer os resultados que este oferece para a análise e avaliação da escola, são abordados de forma mais concreta no subcapítulo que se segue.

4.2. Avaliar a cultura moral como sistema de práticas

O procedimento estabelecido permite analisar e avaliar qualidades observáveis da cultura moral através das propriedades dos mapas conceituais que as representam. Estes fornecem informação objetiva no que respeita à riqueza formativa do meio escolar. A avaliação da cultura moral como sistema de práticas permitiu desenvolver dois tipos de medidas: a diversidade e a complexidade da cultura moral (Puig, 1997). A hipótese de partida é que, em igualdade de condições, quanto mais diversa e mais complexa é a cultura moral de um centro educativo mais denso moralmente e mais elevado deveria ser, por conseguinte, o seu valor formativo.

A medida da *diversidade da cultura moral* recupera alguns dos contributos oferecidos pelos trabalhos realizados com base numa perspetiva ecológica (Magalef, 1980) e pressupõe a sua aplicação aos estudos da cultura moral da escola. A ideia de diversidade em ecologia implica a análise da distribuição dos indivíduos de um conjunto entre as diferentes

espécies.⁹ A aplicação do conceito de diversidade ao âmbito educativo permite analisar como se encontra organizado o total de unidades que configuram um meio escolar; em definitivo, como é que as práticas de valor de uma escola se distribuem e dão sentido à cultura moral da instituição. Quanto mais diversa é a cultura moral de um centro, mais rica e formativa é. A análise desta diversidade supõe ter em conta as duas medidas que a compõem, a variedade e a repetição. De facto, o índice de diversidade da cultura moral obtém-se ao dividir a segunda pela primeira. A riqueza de um meio está diretamente relacionada com a *variedade*, o número de elementos diferentes que a configuram. Uma variedade de práticas elevada e equilibrada implica um maior número de oportunidades para vivenciar e praticar valores na escola. Por conseguinte, contar o número de práticas empreendidas numa escola, assim como observar a sua distribuição pelos diferentes conteúdos é um primeiro dado a reter na hora de fazer a avaliação da diversidade da cultura moral. Contudo, conhecer a quantidade dos elementos diferentes uns dos outros que configuram um meio, resulta na prática num dado insuficiente para o conhecimento da sua potência formativa. É igualmente necessário medir a *repetição ou redundância* das práticas. Segundo a ecologia, o estudo de um ecossistema passa não só por analisar o número das espécies que este contém, como também por estudar o valor numérico de cada uma das espécies num espaço determinado. Torna-se imprescindível conhecer a quantidade de indivíduos iguais ou repetidos de cada uma das espécies. Também nos estudos dos sistemas

⁹ Poderia existir um meio no qual cada elemento diferente só estivesse representado uma única vez; no outro extremo, encontrar-se-ia um meio formado por um único elemento, repetido de maneira infinita. Estes seriam, segundo a teoria ecológica, meios de máxima e mínima diversidade, respetivamente, mas em todo o caso meios irrealis.

informativos que utilizam os *mass media* se encontram referências à análise da frequência. Neste caso, é valorizada a intensidade e importância dos conteúdos informativos, tendo em conta o que e quando se repete nos discursos dos meios de comunicação (Kientz, 1976). Aplicar esta mesma medida ao âmbito educativo significa tratar de perceber em que quantidade aparece cada unidade de análise num meio concreto; ou seja, quantas vezes tem lugar cada prática de valor (múltipla)¹⁰ ao longo de um ano escolar. Considera-se que uma maior repetição das práticas, exceto no caso daquelas que, por definição são únicas, garante uma maior potência educativa. A tabela inclui os resultados globais e os pertencentes a cada uma das secções de conteúdo.¹¹

Secções	Variedade	Repetição	Diversidade
Recursos e serviços da escola	15	15	1
Grupo turma e organização da convivência	7	124	31
Grupo turma e organização do trabalho	4	11	2,75
Atos e saídas	8	26	3,25
Festas e celebrações	7	17,5	2,5

¹⁰ Podemos diferenciar entre práticas únicas, múltiplas e difusas. As práticas únicas são aquelas que só têm sentido pelo facto de acontecerem uma única vez em cada ano escolar, por exemplo, a celebração do carnaval. As práticas múltiplas podem ter lugar, e seguramente é muito bom que assim seja, em diferentes ocasiões ao longo do ano, por exemplo, as assembleias de turma. Finalmente, as práticas difusas são aquelas que se torna difícil contabilizar porque, na realidade, acontecem de forma transversal na vida da escola; é o caso do trabalho de grupo.

¹¹ Tal e como pode comprovar-se na tabela, a medida da diversidade põe a descoberto que a secção com mais diversidade é a que contem as práticas do grupo turma e a organização da convivência, dado que o índice de repetição destas práticas é muito mais elevado do que o do resto. No outro extremo, os recursos e serviços são os que obtêm o menor índice de diversidade. A explicação é clara: todas as práticas contidas nesta secção são difusas e contabilizadas com 1 valor

Diálogo participação e valores	4	34	8,5
TOTAL	45	127,5	2,83

Tabela 2- Medida da diversidade

Além da diversidade, a avaliação da cultura moral como sistema de práticas também permite medir a *complexidade da cultura moral*. Esta resulta da aplicação da teoria dos objetos ao âmbito educativo. A partir desta teoria, a complexidade representa uma propriedade inerente aos objetos, que são analisados como sistemas de elementos (Moles, 1975). Aplicar este conceito de complexidade, como medida de avaliação da cultura moral, supõe fixar-se no grau de elaboração pedagógica que supõe cada prática moral, partindo da ideia de que a mais elaboração corresponde uma maior capacidade educativa da cultura moral de um centro. Isso significa que o índice de complexidade da cultura moral de uma instituição se consegue através da recontagem dos passos implicados no processo de realização de cada uma das práticas de valor detetadas na escola; isto resulta relativamente simples após a prévia sistematização do mapa concetual que a descreve. O conjunto de passos põe a descoberto um processo consolidado no tempo e na tradição da instituição, levado a cabo pelos diferentes membros de maneira consensual e que responde às necessidades concretas de cada caso. Apresenta-se, de seguida, por blocos de práticas, os dados sobre a complexidade da cultura moral de uma escola.¹²

¹² A análise dos resultados recolhidos na tabela permite destacar a secção de atos e saídas e o das festas e celebrações, atividades mais ou menos extraordinárias ao longo do ano, como os dois mais complexos. Por outro lado, a secção com um menor nível de complexidade é a de recursos e serviços da escola.

Secções	Complexidade
Recursos e serviços do centro	3,6
Grupo turma e organização da convivência	10,29
Grupo turma e organização do trabalho	15
Atos e saídas	18,5
Festas e celebrações	12,4
Diálogo participação e valores	10
TOTAL	10,53

Tabela 3 - Medida da complexidade

4.3. Avaliar a cultura moral como mundo de valores

Começámos o capítulo realçando o facto de que as práticas cristalizam valores, querendo isto dizer que, além das sequências de ações que as constituem, convidam à vivência, na primeira pessoa, de valores considerados importantes pela instituição. Isto também ficou claro através dos mapas concetuais. O perfil dos valores é a representação gráfica do conjunto dos valores predominantes das práticas morais de uma instituição educativa (Rubio, 2007). A sua utilidade principal é a de constatar graficamente que os valores predominantes de uma instituição são encarnados nas suas práticas educativas, que não são algo de etéreo e que se concretizam em ações determinadas que são levadas a cabo de forma institucionalizada. A sua construção pressupõe três passos diferenciados: a atribuição dos valores mais característicos de cada prática, a definição de indicadores de valor e a sua representação gráfica. O processo de *atribuição de valores* ocorre no momento da recolha da informação e da elaboração dos mapas concetuais e implica destacar os três valores mais representativos de cada caso, aqueles que os profissionais são capazes de determinar através de maneiras concretas de proceder. A atribuição de valores implica

necessariamente dar prioridade a alguns em detrimento de outros e constatar que estes correspondem a formas de fazer e de se comportar concretas refletidas na descrição pormenorizada das práticas. A tabela que se segue apresenta a atribuição de valores de algumas das práticas morais de um centro.

Prática moral	Definição	Valores atribuídos
Atividades de ginástica	Atividades de conhecimento corporal e relação com os outros. Decorrem num espaço amplo e equipado com vestuários e material para a prática de desportos diversos e jogos organizados	Autoconhecimento Autoestima Coletividade
Oficinas	Atividades inseridas no horário escolar, nas quais os alunos de diferentes turmas se reúnem para trabalhar conteúdos do currículo de forma manipulativa	Autonomia Cooperação Diálogo
Assembleia de delegados	Órgão de representação, participação e gestão dos alunos na escola, formado pelos delegados de turma e o diretor. Reúne-se duas vezes por trimestre para tratar temas de interesse geral para o estabelecimento escolar.	Participação Diálogo Respeito

Tabela 4 – Práticas morais e atribuição de valores

A partir de aqui, a *descrição dos indicadores de valor* permite operacionalizar os valores no seio das práticas educativas. Os indicadores são as ações através das quais os valores são cristalizados de forma prática, permitindo superar a sua indeterminação. A sua definição nunca é uma tarefa

simples e nem sempre é possível atingir o mesmo nível de concretização. O processo supõe, por parte dos profissionais do estabelecimento, um esforço expresso para determinar as condutas, ações e maneiras concretas de proceder que encarnam os valores previamente atribuídos às práticas morais. Os indicadores demonstram que os valores cristalizam em práticas concretas, em procedimentos estabelecidos e acordados pelos profissionais da instituição educativa, condutas e comportamentos que, ao longo do tempo, foram institucionalizadas no estabelecimento. Na tabela que se segue, apresentam-se alguns valores e respetivos indicadores numa escola.

Valor	Indicadores de valor
Transparência	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar abertamente a maneira de funcionar do estabelecimento às famílias e alunos e conceber espaços determinados para o fazer, informando-as. Explicar a orientação da escola, considerando que este é um direito das famílias. - Mostrar-se claros e diretos perante as famílias, desde o início. - Procurar não determinar as suas decisões. - Não esconder informação aos utentes que a requeiram. O mesmo no que se refere a aspetos não resolvidos pela escola. Informar de forma honrada.
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> - Prever instâncias para receber as famílias interessadas no estabelecimento. - Responder às possíveis questões colocadas. - Estar atentos a fim de que o processo de entrada e adaptação de alunos e famílias na escola seja o mais agradável possível. - Manter uma atitude de escuta relativamente às famílias para saber o que esperam. - Tranquilizar e ajudar no processo de entrada no estabelecimento.

Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar as famílias no trabalho levado a cabo na escola e na sua orientação educativa. Procurar e aprofundar pontos em comum. - Trabalhar em conjunto para tornar possível uma orientação comum.
-------------	--

Tabela 5 – Valores atribuídos e indicadores de valor

O último passo no processo de avaliação da cultura moral como mundo de valores é a *representação gráfica do perfil de valores*. O perfil é a imagem do conjunto de valores predominantes das práticas morais de uma instituição educativa e resulta da sua recontagem nas práticas morais anteriormente descritas. O exemplo demonstra como os valores são representados através de um gráfico concêntrico, que assinala de forma decrescente os valores nucleares previamente atribuídos às práticas. Nestes gráficos, os valores mais repetidos aparecem sombreados no centro do círculo. O resto dos valores aparece ao redor, com uma gradação de cor que tem em conta a sua incidência no conjunto da cultura moral do centro. Estes gráficos permitem ao estabelecimento ter uma imagem da concentração de certos valores na sua proposta e do não aparecimento de outros, assim como da proximidade de alguns valores ao nível do conteúdo, apesar das suas diferenças de matiz. Determinar os valores que subjazem a cada prática, recontá-los e dar-lhes forma gráfica permite obter uma imagem global da proposta pedagógica da escola. No quadro que se segue apresenta-se, a título de exemplo, o perfil dos valores das dinâmicas pedagógicas de um centro.¹³

¹³ O perfil destaca os valores de coordenação, responsabilidade e participação no centro do gráfico. Isso significa que muitas das práticas detetadas cristalizam um (ou mais) destes valores. Na parte superior do perfil, também se destaca um núcleo de valores que assinalam a

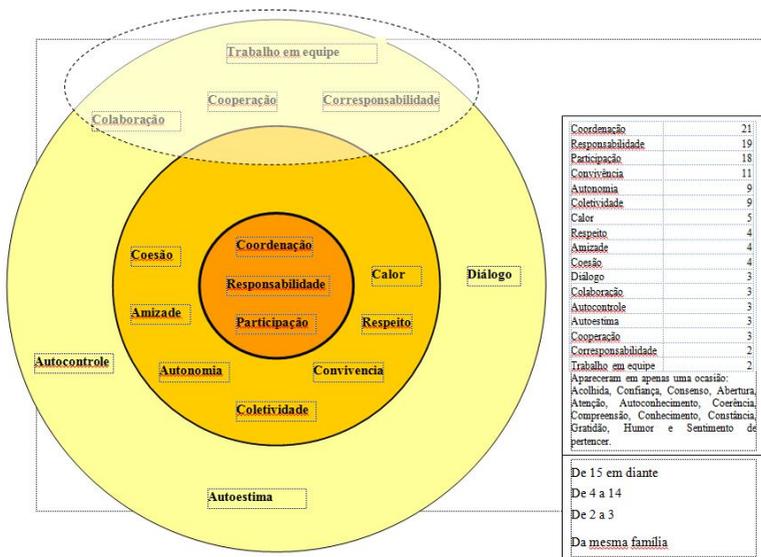


Figura 2. Perfil de valores

5. Impulsionar processos de reflexão e otimização da cultura moral

O processo de avaliação até aqui apresentado gera um volume de informação que deve ser organizada e preparada com o objetivo de favorecer espaços de reflexão e linhas de trabalho para a otimização da cultura moral do centro. Para dar forma e sentido aos resultados obtidos propõe-se a elaboração de um relatório. Trata-se de preparar um material de restituição útil para as instituições escolares que permita tomar consciência do trabalho que se leva a cabo na escola e como este é vivido pelos seus profissionais. Um material que possibilite iniciar um processo de avaliação interna, abrindo caminho à melhoria e à inovação do estabelecimento educativo.

importância do trabalho de equipa. É o conjunto destes valores que dá sentido ao projeto educativo do estabelecimento.

O relatório de restituição dos resultados coloca à disposição dos professores da instituição educativa a informação recompilada através dos processos de análise e evolução prévios; além disso, fá-lo de modo integrado, organizado e de forma visual, sugerindo ideias para a reflexão. O documento inclui desde os resultados das medidas de carácter ecológico até aos dados recolhidos através do questionário sobre a opinião dos docentes. Porém, o verdadeiramente interessante do relatório é o facto de combinar os diferentes dados, facilitando que o leitor visualize as interações entre os diversos elementos de análise e avaliação. Entre os diferentes elementos contidos no relatório, destaca-se o ranking das práticas mais ou menos destacadas como síntese dos dados obtidos. A tabela que se segue mostra, de modo exemplificativo, as práticas mais ou menos valorizadas de uma das escolas participantes no estudo. Os dados são apresentados do maior para o menor valor na intersecção das diferentes medidas utilizadas, cuja legenda aparece na parte inferior da Tabela.

Valoração negativa	Práticas morais	Valoração positiva
	Equipa de ciclo	♥+
	Entrevista do tutor com a família	♥+
	Aula de música	♥√
	Aula de dança	♥√
	Nome da turma	♥√
	Festa de Santa Cecília	♥√
♥-	Reunião da equipa diretiva con AMPA	

♥-	Atividades extraescolares	
♥-	Festas de aniversário	
♥√	Páscoa	
♥√	Projeto Curricular do Estabelecimento	
©♥√	Revista escolar	
♥√-	Carnaval	
© Complexidade ♥ Valor atribuído às práticas de valor √ Grau de satisfação na aplicação + o – Preferência		

Tabela 6 - Ranking das práticas mais ou menos valorizadas

No conjunto do procedimento, o relatório de restituição facilita o início de uma intervenção pedagógica no estabelecimento para a reflexão e otimização da cultura moral. O relatório proporciona um efeito espelho, fotografia e, inclusive, de “radio diagnóstico” que convida a rever os pontos fortes e débeis da proposta formativa, colocar novas interrogações e procurar caminhos de melhoria. Converte-se numa ferramenta possível ou num motor de processos de avaliação interna que cada centro deverá concretizar segundo as suas próprias inquietudes e necessidades. Fazer uma leitura do relatório a nível individual e/ou em pequeno grupo favorece a reflexão sobre a própria prática e permite ter uma visão da instituição de que se forma parte. Este exercício, sobretudo quando realizado em conjunto, pode servir para assinalar os resultados suscetíveis de serem trabalhados a nível do conjunto de professores. Este espaço é, frequentemente, um bom cenário para delimitar alguns aspetos ou práticas a serem

revistos, a nível institucional. Por vezes, possibilita também o esboço de algumas propostas de melhoria daqueles, como ponto de partida para a elaboração de um plano de trabalho. Desde a anulação ou revisão de práticas pouco valorizadas através do estudo, até à reflexão sobre os aspetos mais fundamentais sobre o conjunto da comunidade educativa, passando pelo trabalho conjunto sobre o conteúdo de alguns valores mais destacados dos perfis... são os membros da instituição, tal como é de esperar, que acabam por dar forma ao projeto de inovação e melhoria a partir do seu próprio estabelecimento de ensino.

Determinar metas realistas e possíveis, tendo em conta os recursos e o tempo com que se conta, são aspetos fundamentais neste ponto do processo. Além disso, elaborar um plano de trabalho implica também estabelecer responsabilidades. Uma vez assinalados os núcleos de trabalho e as propostas de melhoria, é necessário proporcionar qual a melhor configuração ou estrutura para a sua abordagem. Isto tendo em conta que até as mudanças mais interessantes podem ser desvirtuadas se a escola não está disposta a institucionalizá-las. Em última análise, trata-se de desbravar um caminho através do qual possam ser obtidos resultados capazes de beneficiar o conhecimento pedagógico assim como a própria experiência docente. É por isso que, na medida em que o processo se inclui num plano estratégico ou num plano de avaliação interna do estabelecimento, o conjunto das propostas e linhas de ação estabelecidas adquirem mais força, prevendo-se também espaços para avaliar o próprio processo de transformação. Parece, pois, que os dados reunidos ao longo do processo de descrição, análise e avaliação da cultura moral tomam sentido com a abertura de espaços de reflexão

conjunta sobre a maneira de ser e de fazer do estabelecimento educativo de que formam parte, com o estabelecimento de linhas de trabalho, na revisão da política institucional e, inclusive também, para a formação e socialização dos novos membros na instituição educativa.

Conseguir e manter que a organização escolar se aperfeiçoe continuamente não é algo que suceda de forma espontânea nem aleatória (Gairín, 2000). O desenvolvimento de escolas reflexivas, que constituam motores de mudança, tem lugar graças a procedimentos e técnicas concretas como as que aqui foram descritas; Também requer mecanismos, atitudes e momentos que favoreçam a aprendizagem da instituição educativa. Tendo em conta que conceber a escola como uma organização que aprende implica incorporar o diagnóstico e a autoavaliação como processos permanentes na planificação e na vida da instituição escolar; supõe a criação de estruturas e contextos para que os membros da comunidade educativa participem democraticamente na revisão e proposta de melhoria da instituição; requer manter e encorajar uma atitude constante e comprometida com a mudança e a inovação; e, finalmente, exige tempo para que as propostas e atuações planeadas desenvolvam o potencial formativo, tanto a nível individual como da organização. Autoavaliação, reflexão conjunta, compromisso com a mudança e tempo convertem-se, assim, nas condições necessárias para que um estabelecimento escolar esteja na disposição de aprender a partir de e para a sua própria prática educativa. Condições a partir das quais, o centro pode conhecer e compreender a sua cultura moral e iniciar um caminho de otimização e inovação da mesma.

Referências

- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikan, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *Teoría general de sistemas*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Díez Gutiérrez, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. C. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden en *Educación*, 27, p. 31-85.
- Garmendía, J. A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid: ESIC.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hartshorne, H. & May, M. (1928, 1929 y 1930). *Studies in the nature of character* (3 vols.). Nova Iorque: The Mac Millan Company.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohavy, D. D. & Sanders, G. (1990). *Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases*. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/Healthy schools. Measuring organizational climate*. Newbury Park (California): Sage.
- Jackson, P.; Boostrom, R. E. & Hansen, D.T. (1993). *The moral life of schools*. S. Francisco: Jossey-B.
- Kientz, A. (1976). *Para analizar los mass media*. Valencia: Fernando Torres editor.
- Kohlberg, L.; Power, F. G. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lickona, T. (1983). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Nova Iorque: Bantam.
- Littell, J. (2007). *Las benévolas*. Barcelona: RBA.
- Macintyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Margalef, R. (1980). *La biosfera. Entre la termodinámica y el juego*. Barcelona: Editorial Omega S. A.

- Moles, A. A. (1975). Teoría de los objetos. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morin, E. (1997). La méthode. La nature de la nature. Paris: Seuil.
- Novak, J. D. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, J. M. (1987). Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética. Barcelona: PPU.
- _____. (2003). Prácticas morales. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós.
- Rubio, L. (2007). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo en Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 19, 99-115.
- Silva, M. (1996). El clima en las organizaciones. Barcelona: EUB.
- Schein, E. H. (1988). La cultura empresarial y el liderazgo. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Stolp, S. & Stuart C. S. (1994). School culture and climate: The role of the leader. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, January, 57.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E A CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE JUSTA E DE AFETOS¹⁴

Kathleen Kesson (LIU)

1. *Tar creek*: educação e ativismo político

Numa escola rural um pouco isolada, situada no Nordeste de Oklahoma e lar de uma população que abrange quer numerosos grupos tribais indígenas, quer brancos, os alunos participam num programa voluntário de serviço-aprendizagem denominado *Cherokee Volunteer Society* (Sociedade Voluntária Cherokee). O grupo tem sido promovido por Rebecca Jim, uma ativista ambiental local, matriarca responsável pela organização ambiental assente na tribo Quapaw, *Tribal Efforts Against Lead (Esforços Tribais Contra o Chumbo)* e orientadora escolar, desde 1995. Os alunos iniciaram a aventura do programa serviço-aprendizagem com um projeto comunitário de reciclagem. Com apoio financeiro do município de Cherokee, decidiram, no ano seguinte, construir uma casa tradicional no pátio da escola. No terceiro ano de existência do programa, começaram a ocupar-se dos graves problemas ambientais existentes na comunidade.

Na comunidade onde estes jovens vivem, existe um dos mais perigosos depósitos de lixo da nação, resultado da extensa extração de chumbo e zinco no início do século. Há acres e acres de resíduos de chumbo (sobre os quais as crianças brincam), um sistema de água contaminado por metais pesados, um incinerador de lixo sólido, afluentes

¹⁴ Agradecemos o contributo de Ana Margarida Rogeiro para a tradução deste capítulo.

envenenados, nascentes contaminadas, resíduos de amianto de uma plataforma de pneus abandonada, e poços de minas abandonados que cedem periodicamente (por vezes destruindo edifícios e estradas). Os habitantes sofrem de taxas excecionalmente elevadas de cancro, doenças de rins, abortos, distúrbios de imunodeficiência, verificando-se, de forma mais notória nas crianças, sintomas físicos e cognitivos associados a elevados níveis de chumbo. Existia pouca agitação pública ou ativismo em relação a estas questões alarmantes até 1995, quando os alunos do programa “Aprende e Serve” de Rebecca Jim começaram a interessar-se o suficiente para “deitar mão” a estes problemas.

Inicialmente, os alunos investigaram os problemas ambientais na sua comunidade através do recurso à Internet, à leitura de documentos que constituíam fonte primária de informação, a entrevistas com membros da comunidade e a análises à água e ao solo no local. A partir da investigação que levaram a cabo, os alunos conseguiram identificar algumas ligações causais entre a contaminação, doenças crónicas (por vezes fatais) nas suas famílias e algumas das suas próprias dificuldades de aprendizagem. Estes alunos, muitos deles desinteressados da escola e do processo de aprendizagem, tornaram-se ativistas informados e apaixonados.

Uma das suas primeiras aprendizagens foi a constatação de uma vasta quantidade de informação sobre os problemas ambientais da comunidade, informação que não se encontrava, porém, acessível ao público em geral. Assim, uma das tarefas iniciais consistiu na pesquisa sobre os numerosos aspetos do problema – contaminação dos peixes, envenenamento pelo chumbo, poluição causada pelo amianto, inundações de água de mina, racismo ambiental e emprego

versus ambiente. Os trabalhos de pesquisa foram compilados, juntamente com poesia, canções e narrativas na primeira pessoa, numa antologia intitulada *The Legacy, (A Herança)*, publicada pela Nação Cherokee (um dos grupos *cherokee* reconhecido pelo governo dos Estados Unidos). Uma nova antologia está a ser preparada.

Todos os anos, os alunos acolhem a iniciativa *Tar Creek Fish Tournament and Toxic Tour* (Torneio de Pesca Tar Creek e Passeio Tóxico) – residindo a ironia no facto de não existirem peixes em *Tar Creek*, excepto um raro néon verde ou laranja que tenha de alguma forma sobrevivido ao veneno. Estes eventos anuais, que tiveram início no Dia da Terra em 1998, visam ampliar o conhecimento público da situação de Tar Creek. Os alunos convidam oradores de organizações como a *EPA (United States Environmental Protection Agency)* da *US Fish and Wildlife*, *BIA (Bureau of Indian Affairs)*, do Sistema de Saúde Indígena (para índios americanos e nativos do Alasca) e representantes das tribos indígenas locais. No contexto destes eventos, acompanham pessoas nos “Passeios Tóxicos” – a pé, a correr, a andar de bicicleta ou de patins – para visualização de acres de pilhas de resíduos de chumbo, águas de néon e ecossistemas devastados que impregnam esta comunidade. Organizam o *Heavy Metal Blues Festival* com músicos locais (revelando que mantiveram o sentido de humor neste trabalho). Estes eventos permitem angariar dinheiro para outros projetos: sinalização exterior junto aos afluentes poluídos e aos resíduos; programas educacionais para as crianças que frequentam a escola em níveis iniciais; recolha e análise de dentes e cabelo de adultos e crianças lesados e viagens para conferências nacionais no sentido de apresentar os resultados do trabalho desenvolvido.

O envolvimento dos alunos em todos estes projetos favoreceu a aquisição de muitas competências e capacidades. Aprenderam a dominar a arte de identificar problemas significativos na sua comunidade, a desenvolver pesquisa de interesse público e a partilhar o seu conhecimento de forma útil e apropriada. Para além dos conceitos científicos e matemáticos necessários à compreensão dos problemas, aprenderam muito sobre a organização da vida cívica e a execução de tarefas de índole prática, como a forma de escrever a legisladores, contactar funcionários governamentais, organizar eventos culturais, fazer circular petições, intervir em manifestações pacíficas (numa ocasião, cercaram poluidores na comunidade) e sobre relações públicas. Tiveram de melhorar a capacidade de falar em público, com vista às suas intervenções públicas na televisão, rádio, reuniões comunitárias e conferências locais, no estado onde residem e a nível nacional. Com a publicação de artigos em jornais e revistas e de livros sobre os projetos melhoraram muito as suas capacidades de expressão escrita. Nancy Scott, a coordenadora do *Cherokee National Learn and Serve*, revela a sua admiração por aquilo que estes alunos alcançaram:

Havia muita negação nesta comunidade antes de os alunos iniciarem este Tar Creek Project. Quero com isto dizer que (a contaminação) era algo que nunca era alvo de discussão. Existia na comunidade, toda a gente sabia, mas ninguém falava sobre isso. Mas sabe... na minha opinião, os alunos foram a chave para alcançar uma Tar Creek... limpa ou desenvolvida ou o que quer que venha a acontecer (entrevista pessoal).

A história de Tar Creek demonstra como o serviço-aprendizagem, num contexto rico em conteúdo académico,

pode ser utilizado para ensinar e praticar uma cidadania ativa. No ano passado, o Governador de Oklahoma criou a *Tar Creek Task Force* (uma unidade militar) para investigar os problemas ambientais. O principal jornal do estado, *The Daily Oklahoman*, reconheceu o trabalho realizado por estes alunos debruçando-se sobre a sua história. Os alunos condecoraram o governador pela iniciativa referida e este deslocou-se à escola para receber o prémio. Nessa ocasião, foram lidos artigos e poesia (pró e contra) sobre a mudança de duas das localidades localizadas sob as minas, como forma de dar voz à juventude atingida.

Todos estes projetos edificaram o espírito de grupo e um sentido do coletivo que atravessa diferenças sociais e culturais, bem como fronteiras entre classes. As muitas e variadas atividades contribuíram para a compreensão, pelos alunos, dos seus direitos e responsabilidades como cidadãos democráticos. Tal como registamos em considerações mais detalhadas sobre este projeto (Kesson & Oyler, 1999), “ensinar para a tomada de decisão moral e para a responsabilidade social, centrada em questões comunitárias complexas, requer coragem moral da parte do professor” (p. 147). Existem muitos desafios e obstáculos a ultrapassar. Ficámos impressionados com a coragem moral, integridade, paixão e compromisso destes alunos, professores e elementos da comunidade ao trabalhar colaborativamente em questões de interesse social genuíno. A história de Tar Creek desafia-nos a refletir sobre as possibilidades de uma educação comprometida com o desenvolvimento de cidadãos democráticos.

2. A crise da democracia

É por vezes fácil esquecer que os Estados Unidos da América constituem a primeira democracia constitucional do

mundo. Apenas com duzentos anos, ainda constituímos, ao fim ao cabo, uma experiência. Nos primeiros tempos de república, a América enfrentou um desafio histórico peculiar – o de educar cidadãos para os variados papéis que necessitariam de desempenhar de forma a sustentar um novo sistema político frágil. Em 1846, Horace Mann, defendeu que um sistema educativo deverá ser, através de fundos públicos, proporcionado a todos, a fim de “qualificar cada cidadão para os deveres civis e sociais que será chamado a desempenhar” (Mann, em Noddings, 2001: 174). Desde estas concepções iniciais de escola pública, a educação dos alunos como cidadãos tem sido um imperativo educacional importante nos Estados Unidos da América. A educação para a democracia, nestes dois primeiros séculos de existência da nossa nação, tem sido repleta de conflitos sobre o significado de democracia, o que significa ser um cidadão e que competências, atitudes e conceitos são necessários no sentido de educar pessoas para a participação ativa na vida pública.

Os Estados Unidos enfrentam, de momento, alguns desafios históricos novos. Muitos fatores contemporâneos apontam para uma “crise da democracia” (Trend, 1996). Estes incluem, mencionando apenas alguns, o declínio da participação dos eleitores, o hiato crescente entre ricos e pobres, a globalização da economia e a concentração dos meios de comunicação (Mcchesney, 1999).

A crise da democracia é associada a uma percepção bem documentada de que as nossas comunidades estão a perder a sua coerência e significado. Bellah e al. (1985) indicaram o individualismo, o isolamento e fragmentação como origem do afastamento da participação na vida pública. Robert Putnam, investigador notável no âmbito da sociedade civil e do capital

social, considera que “há evidências gritantes de que o dinamismo da sociedade civil americana tem decaído notoriamente nas últimas décadas” (1995: 65). Indicadores das crises (relacionadas) da democracia, comunidade e sociedade civil são acompanhados de estudos perturbadores que demonstram que o conhecimento dos alunos quanto às responsabilidades de cidadania e aos processos políticos é preocupantemente reduzido (Hart Research Associates, 1989). Estudos verificaram que os alunos

não consideram a participação na comunidade necessária a uma boa cidadania, que se pronunciam quanto aos seus direitos pessoais mas não quanto ao bem comum, que as noções de democracia são quando muito vagas e confinadas, frequentemente, a slogans publicitários, que o nacionalismo e os valores autoritários são frequentemente escolhidos em detrimento dos valores democráticos e que apenas projetam participar na tomada pública de decisão através do voto (Berman, 1997: 5).

Os estudos concluem que se a apatia e o cinismo, por parte do aluno, face ao processo político se mantiver inexorável, a nossa democracia está efetivamente em risco.

Tal como acontece na maioria das crises, esta apresenta perigos e oportunidades. Ainda que não se deseje subestimar a magnitude deste problema multifacetado, avistamos sinais de esperança, tanto no renovado ativismo por parte dos cidadãos como nos esforços que muitos professores estão a desenvolver no sentido de criar oportunidades de serviço comunitário, participação política e desenvolvimento de capacidades cruciais para a cidadania democrática ativa. Nas primeiras páginas deste capítulo destacámos uma escola que educa para

a cidadania ativa. No resto do capítulo, aprofundaremos conhecimentos acerca desse contexto, no sentido de analisar o papel que as escolas devem desempenhar na resposta à “crise da democracia”. Apontamos um conjunto de disposições e capacidades importantes para cultivar a cidadania ativa e destacamos algumas características de escolas que se encontram a educar alunos para corresponder às exigências de uma democracia forte (Barber, 1998).

As reflexões apresentadas baseiam-se num número de convicções pessoais profundas acerca da relação entre democracia e educação. Na medida em que as escolas são as primeiras instituições sociais que mantêm contacto continuado com crianças, ao longo dos seus anos de formação, acreditamos que têm a responsabilidade de educar os alunos para a cidadania ativa. Mais acreditamos que a melhor forma de o alcançar reside não apenas em algumas aulas de formação cívica isoladas, mas antes numa abordagem compreensiva que inclui escolhas curriculares, práticas educativas, regulamentação, cultura de escola e estruturas, relações e oportunidades para colocar em prática a formação cívica em situações da vida real. Acreditamos que as escolas têm de ser inclusivas, acolhendo as diferenças como oportunidades valiosas para colocar em prática competências de cidadania e de formação da comunidade. Acreditamos que as escolas devem ser espaços onde todos os alunos têm voz e poder de participação na vida pública. Mais acreditamos que as escolas devem encorajar interações presenciais, dentro e fora das paredes da escola, interações que são necessárias à construção de comunidades fortes, uma sociedade civil estimulante e uma democracia forte.

3. Diferentes concepções de democracia

Segundo Robert Hoffert (2001), a democracia envolve um “caos de sentidos”. Deste modo, “quando abraçamos a democracia, não tornamos as nossas vidas mais fáceis ou mais claras; comprometemo-nos com responsabilidades exigentes, possibilidades desconcertantes e escolhas paradoxais” (Hoffert, 2001: 39). Abordaremos de seguida esta complexidade, de forma breve, argumentando a favor da importância de um enfoque mais constante no ensino de ideias e práticas democráticas nas escolas.

Apesar de a maioria das ideias democráticas serem objeto de debate, verifica-se a existência de consenso em torno do conceito do valor humano individual¹⁵. Dois compromissos de valor emergem desta orientação essencial para o valor de todos os seres humanos. O primeiro é o compromisso com a liberdade: a responsabilidade fundamental do governo num estado democrático é “estabelecer e manter uma ordem justa e segura na qual os indivíduos podem perseguir as atividades que os autodefinem” (Hoffert, 2001: 34). O segundo é o compromisso com a igualdade fundamental de todos os seres humanos. A tensão entre liberdade e igualdade é fonte de grande parte do nosso conflito político. Um exemplo desta tensão entre liberdade e igualdade pode ser ilustrado pelo Movimento dos Direitos Civis dos anos cinquenta e sessenta. Durante este período, a

¹⁵ Uma importante exceção a este valor pode surgir dos “ecologistas profundos” que questionam o “antropocentrismo” dos valores humanísticos liberais. A argumentação aqui pode ser a de que a “centralidade humana” é responsável pela destruição ecológica, sendo necessário um maior reconhecimento do valor inerente e dos direitos de todas as espécies. No entanto, em alguns aspetos, este compromisso pode ser considerado coerente com uma tendência geral em democracia no sentido da extensão dos direitos a esferas cada vez mais amplas.

liberdade que os brancos no sul tiveram para manter um sistema de *Apartheid*, protegido por estatutos locais e direitos de estado, entrava em conflito com a exigência de igualdade de direitos por parte dos negros americanos e dos simpatizantes brancos com esta causa. Apesar de a igualdade ter eventualmente beneficiado com legislação a favor dos direitos dos negros americanos, esta tensão é ainda notória em debates políticos sobre questões como a ação afirmativa. Reclamar a universalidade do valor humano não significa que tenhamos vivido sempre em sintonia com este valor, mas antes que se trata de “um padrão elevado e exigente pelo qual (a democracia moderna) pode ser legitimamente desafiada e disciplinada e para o qual tem de ser inexoravelmente educada” (Hoffert, 2001: 29).

Para além das tensões entre os valores sustentados pela democracia, existem concepções contraditórias sobre o que significa ser um cidadão democrático. Para algumas pessoas, significa o direito de votar periodicamente em sufrágio no sentido de escolher pessoas que os irão representar em diversos organismos governativos, no âmbito de legislaturas de estado ou nacionais. Para outros, significa uma participação mais ativa e direta nas muitas decisões que afetam as nossas vidas. Estas concepções destoantes de democracia são apresentadas de forma contrastante no seguinte gráfico:

<p>Democracia Privada Tradição com origem na filosofia de John Locke e posteriormente de James Madison. Destaca os direitos de propriedade e o “individualismo possessivo” (Sehr, 1997).</p>	<p>Democracia Pública Uma vertente minoritária no pensamento democrático americano, associada a Thomas Jefferson. Sublinha um público comprometido, envolvido nos assuntos governamentais (Sehr, 1997).</p>
<p>Democracia Processual Destaca os princípios básicos habitualmente ensinados nas aulas de formação cívica: a regra da maioria, processo legal, etc.</p>	<p>Democracia Deliberativa Destaca a investigação livre e o debate sobre assuntos e almeja o consenso.</p>
<p>Democracia Formal Destaca o voto e a participação no governo através de representantes eleitos.</p>	<p>Democracia Profunda Destaca a democracia como forma de vida caracterizada pela empatia, igualdade, compromisso e ligações (Green, 1999).</p>
<p>Democracia Fraca Cidadãos enquanto consumidores de serviços governamentais, eleitores e observadores passivos, perante quem os representantes são minimamente responsáveis.</p>	<p>Democracia Forte Cidadãos enquanto membros ativos, responsáveis e comprometidos de grupos e comunidades que participam nos assuntos públicos (Barber, 1998).</p>

Tabela 1 – Tipos de democracia

Como se pode constatar, os conceitos de democracia à esquerda da tabela representam uma abordagem minimalista de democracia. Pelo contrário, as que se apresentam à direita destacam uma participação mais ativa e comprometida. De acordo com David Sehr (1997), os conceitos de democracia dominantes na atualidade estão “essencialmente orientados para a atividade económica individual e privada como cumprimento da promessa de democracia... (e favorecem) baixos níveis de participação democrática popular e um definhamento da esfera pública” (p.18). Acreditamos que, para

cumprir a promessa de democracia, temos de caminhar firmemente no sentido de uma crescente, e não mais reduzida, participação dos cidadãos nos assuntos de domínio público.

Mudar das formas atualmente dominantes de democracia privada, processual, formal e fraca para a participação mais robusta sugerida pela democracia pública, deliberativa, profunda e forte implica um dilatar de direitos e responsabilidades a mais e mais cidadãos, muitos dos quais foram marginalizados ou excluídos no passado. Tal implica também prorrogar práticas democráticas a outros domínios culturais (da urna de voto ao local de trabalho, comunidade, escola e casa). A democracia forte requer um nível muito mais elevado de participação e de compromisso com os assuntos de domínio público.

Para além disto, a mudança no sentido de uma democracia forte vai exigir uma compreensão mais profunda da dimensão moral de democracia. Com John Dewey, o filósofo mais conhecido da América, desejamos defender uma democracia que consiste em “mais do que uma estrutura governamental; é uma forma de vida que é amplamente diversificada, comunicativa e participativa” (Snauwert, 1993: 53). Ou como um teórico da democracia mais contemporâneo refere,

A democracia profunda prepararia as pessoas para esperar, compreender, e valorizar a diversidade e a mudança enquanto se preservam e projetam tanto os valores culturais democraticamente humanos como os valores ambientais interativamente sustentáveis de uma forma dinâmica e compreensiva. Existencialmente, a democracia profunda iria reestabelecer ligações entre as pessoas de forma satisfatória (Green, 1999: 14).

A dimensão moral da democracia destaca o interesse público sobre o bem privado e requer um compromisso com a democracia que seja forte, deliberativo, profundo e participativo. O que é que todas estas condições têm em comum? Todas se traduzem na aquisição de poder – cidadãos a assumir o controlo democrático sobre aspetos das suas vidas anteriormente remetidos para especialistas e representantes eleitos. Também se relacionam com uma democracia implicada no desenvolvimento – ou seja, empenhada no crescimento de cada um e de todos os seus membros. John Dewey acreditava que a importância das instituições sociais democráticas residia na sua capacidade de apoiar e promover um desenvolvimento total e livre dos poderes humanos. Influenciado por Darwin, Dewey definiu o crescimento como uma adaptação bem sucedida a um ambiente em mudança. Esta adaptação requer um certo tipo de inteligência recíproca num contexto de associação humana. Snauwert (1993) recorda-nos a importância da sociabilidade na filosofia de Dewey:

Nascemos e vivemos as nossas vidas em associação com os outros. Assim, as associações humanas constituem os nossos primeiros ambientes. Sendo essencial, a qualidade de associação humana representa o fator determinante fundamental no nosso desenvolvimento. A qualidade e a natureza dos compromissos sociais determina o desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo (p.51).

A importância da sociabilidade para o desenvolvimento intelectual e para a cidadania vai figurar de forma proeminente no nosso debate sobre educação e democracia.

Estamos preparados para a mudança no sentido de uma democracia tão vigorosa e profunda? Num estudo, foi solicitado a estudantes universitários de níveis mais avançados

que enumerassem as competências de cidadania mais importantes que aprenderam durante as suas experiências educacionais. Invariavelmente enumeraram as mesmas “competências”: votar, obedecer à lei, pagar impostos, saudar a bandeira e recitar o Juramento de Fidelidade à Bandeira (Andrzejewski, 1999). Estas competências de cidadania adequam-se ao que denominámos de “democracia fraca”. Desejamos acentuar aqui que esta versão de educação para a cidadania limitada e passiva não é adequada à preparação de alunos para uma democracia complexa, turbulenta e pluralista, especialmente uma democracia caracterizada pela “crise de sentido” (Trend, 1996). Tal como Thomas Jefferson (Sehr, 1997), John Dewey (1927), Benjamin Barber (1998), Judith Green (1999) e outros “democratas fortes” acreditamos que a cura para os males da democracia é mais democracia. Mas uma democracia forte não ganha forma automaticamente, nem se sustenta naturalmente. A educação é essencial para cultivar o carácter democrático, principalmente numa era de individualismo extremo, consumo e interesses privatizados. Se vivêssemos numa sociedade que fosse reta e compassiva, justa e equitativa e dedicada ao desenvolvimento do potencial humano total dos seus elementos, não teríamos necessidade de uma educação delineada para desenvolver o carácter democrático. Mas perante o alcance da crise em democracia e a definição mais completa de cidadania que desenvolvemos neste artigo, os tempos exigem uma abordagem mais intencional:

A cidadania democrática sem carácter democrático não consegue corresponder aos requisitos de uma democracia saudável. Uma vez este aspeto estabelecido, o propósito da educação numa sociedade democrática torna-se claro: preparar

para uma cidadania informada, capaz de pensar e criativa para a participação ativa e crítica numa democracia, enquanto simultaneamente se cria e sustenta um ambiente social justo e cuidadoso e se assegura que as melhores ofertas educacionais estão disponíveis total e equitativamente para todos os elementos dessa sociedade (Goodlad, 2001: 84-85).

Consideramos que esta articulação, por Goodlad, do propósito da educação numa sociedade democrática apreende os elementos essenciais da nossa tese. A seguir à família, as escolas são os locais onde a maioria das pessoas aprende a ser social. É na escola que a maioria de nós aprende a partilhar, conviver, comunicar e trabalhar em conjunto, fundamentos de uma democracia profunda. Assim, é para esta instituição, a escola, que direccionamos agora a nossa atenção.

4. Democracia e escolarização

O compromisso com a educação de cidadãos para a vida numa democracia complexa foi concretizado de forma muito completa pelos educadores progressivos da primeira metade do século vinte. Na medida em que a história da educação não é um aspeto muito proeminente na formação de professores, muitas das pessoas que trabalham nas escolas não estão cientes de que práticas educacionais aparentemente modernas, tais como currículo temático integrado, aprendizagem cooperativa, grupos heterogéneos e práticas pedagógicas diferenciadas, têm as suas origens no núcleo de propostas curriculares democráticas e centradas em problemas, defendido pelos primeiros educadores progressivos (Apple & Beane, 1995: 4). Eruditos e educadores desse tempo, tais como John Dewey, Lucy Sprague Mitchell, Caroline Pratt,

Harold Rugg, Theodore Brameld, William Kilpatrick e George Counts promoveram a participação dos alunos na direção da escola, a noção da escola como uma comunidade, o compromisso direto dos alunos na vida pública (Berman, 1997). Se estes nomes não são familiares para os educadores contemporâneos, isto significa que o nosso ofício não está a beneficiar da sabedoria coletiva do passado.

Todos estes educadores progressivos estavam comprometidos com a ideia de democracia como modo de vida moral. A educação em democracia é um encargo verdadeiramente moral. Se tomarmos por princípio orientador o conceito que une todas as diferenças numa democracia – o valor fundamental de cada e de todos os seres humanos – então o desenvolvimento de cada um deles na sua extensão total constitui o desafio moral das escolas públicas. De facto, educar para a democracia é quase sinónimo de educar para o desenvolvimento moral. “Sem um enquadramento moral”, declara Stephen Goodlad, “não pode existir algo como o carácter democrático, ou de facto, democracia” (p.76). Kohlberg (1996), um investigador proeminente na área do desenvolvimento moral, concluiu que o desenvolvimento cívico ou político era essencialmente um avanço no pensamento moral no sentido de uma consciência cada vez mais complexa dos direitos e dos deveres fundamentais para a nossa constituição. Académicas feministas, como Nel Noddings (1984) e Carol Gilligan (1982) atenuaram esta posição, recordando que a “ética do cuidado” é tão importante no desenvolvimento moral como a “ética da justiça”. Como puderam constatar, incorporámos os dois modelos no nosso título, evidenciando a consciência da igual importância de ambas as posições.

Uma educação para a democracia no século vinte e um tem de ter em consideração o contexto cada vez mais complexo das sociedades democráticas. Como educadores, precisamos de nos educar para os desafios que se colocam à democracia, alguns dos quais já foram anteriormente mencionados. Precisamos compreender o que significa ser um “cidadão global”, o que significa viver em equilíbrio com os ecossistemas da Terra, e como negociar as diferenças de raça, classe, etnia, língua, cultura, sexualidade, capacidade e incapacidade, e idade numa forma que aprofunde a democracia. “A diversidade adicionada aos interesses comuns”, de acordo com Walter Parker, “compõe o leito de uma democracia suficientemente forte para lidar com a modernidade” (1996: 6). Temos de ultrapassar hábitos inculcados cultural e biologicamente tais como o etnocentrismo, o geocentrismo, a inclusão/exclusão, o interesse próprio e a autopreservação que nos têm separado e impedido a humanidade de forjar os laços comuns necessários ao desenvolvimento de uma “sociedade boa”, universalmente apreciada. As escolas são potencialmente os locais ideais para a educação democrática, mas esta intenção, de acordo com Walter Parker, “não tem sido prosseguida de forma séria enquanto projeto curricular” (p.11). Não conseguimos tirar vantagem da diversidade que se regista naturalmente nas escolas no sentido de aceitar o desafio de concretização de práticas de vivência democrática.

Porque é que as escolas não conseguiram tirar vantagem da indicação para educar para o que gostamos de denominar “cidadania compassiva” (cidadania consagrada não apenas ao ganho privado, mas ao bem comum)? Muitos eruditos indicaram dois imperativos educacionais que habitualmente

colidem: a expectativa de que as escolas vão preparar os alunos para funções económicas numa sociedade competitiva e a expectativa de que vão educar para a cidadania democrática (Brosio, 1994; Bowles & Gintis, 1976; Katz, 1971; Carnoy, 1982). Existe uma quantidade considerável de evidências históricas de que, por exemplo, aspetos tidos como garantidos na escolaridade, como o toque da campainha entre as aulas, os testes, a standardização do currículo e o filtro e seleção de alunos por grupos, segundo as suas capacidades, foram delineados para preparar as pessoas para trabalhar num sistema económico estratificado (Anyon, 1980). Também existem vastas evidências de que muitas destas práticas educacionais tendem a reproduzir a ordem social existente e a preservar os privilégios das classes e grupos de elite. De facto, muitas práticas atuais, tais como a segregação das crianças de acordo com as capacidades e o comportamento, são antidemocráticas; se não na intenção, pelo menos no resultado. No livro *Schooling children with Down Syndrome: Toward an understanding of possibility* (Crianças com Síndrome de Down na Escola: Para uma compreensão da possibilidade (1998), Chris Kliewer demonstra reiteradamente que “tal marginalização opera contra a real preparação para a vivência democrática e a plena participação na vida cívica que é o direito de todos os cidadãos” (Oyler, 2011: 66). Práticas antidemocráticas opõem-se ao ideal de meritocracia – o mito de que a América é um campo nivelado e que, devido à igualdade de oportunidades em termos de educação, todos têm semelhantes oportunidades de sucesso. Pessoas preocupadas em tornar os ideais de meritocracia e democracia em realidade concentram-se em reformas educacionais que

são inclusivas, que dão poder aos alunos e que distribuem o poder e os recursos de forma mais equitativa.

5. Diferentes abordagens de educação para a cidadania

Não há acordo entre as pessoas de boa vontade sobre a melhor forma de educar para a cidadania democrática. Sublinharemos, abaixo, algumas das principais abordagens que têm vindo a ser usadas, discorrendo acerca dos benefícios e limitações de cada uma.

6. Conteúdo académico

Esta perspetiva defende que os alunos evoluem no sentido de se tornarem cidadãos produtivos através do compromisso com um currículo académico rigoroso e tradicional (centrado na disciplina). De acordo com Diane Ravitch, uma das defensoras deste ponto de vista “a sociedade democrática depende dos juízos de uma maioria, o que sugere que todos beneficiam da difusão, tão ampla quanto possível da razão, conhecimento e sabedoria cívica”. (2000: 462). Apesar de concordarmos com a perspetiva de que o conhecimento “elevado” deve estar amplamente disponível e ser acessível a todos, pretendemos salientar os problemas associados a um currículo que não remete para os interesses e preocupações dos alunos. Lecionar as disciplinas académicas sem atender aos assuntos que motivam os alunos, às suas formas de aprendizagem e à multiplicidade de “inteligências”, é ignorar a afirmação de Dewey de que “a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um processo único” (1964: 344).

Apesar de concordarmos com teóricos, como Paul Gagnon (1989), relativamente ao facto de uma exposição

aprofundada à história e às humanidades, por exemplo, ser crucial para o desenvolvimento de uma cidadania democrática, também nos preocupa o facto de os defensores da abordagem do conteúdo académico apresentarem, frequentemente, uma perspectiva unilateral da história e da cultura. Um dos mais proeminentes defensores deste “tradicionalismo liberal” (Ravitch, 2000: 464) é E.D.Hirsch, Jr. (1996) que procurou definir o “cânone” – tudo o que todos os alunos devem saber sobre a cultura ocidental – nível a nível. Críticos do trabalho de E.D.Hirsch salientam que o seu cânone privilegia uma experiência cultural particular (branca, masculina, europeia, cristã e de elite) em detrimento de um conjunto de perspetivas mais diversificado e representativo. Estas graves preocupações com a perspetiva de conteúdo académico não diminuem o nosso interesse em assegurar que *todos os alunos* tenham acesso a um currículo rico em conteúdo, independentemente das suas habilidades, classe social ou capacidades linguísticas limitadas.

Instilação da lealdade e patriotismo

Uma escola de pensamento popular no século dezanove, e ainda dominante nalguns círculos, tem como principal premissa que “apesar dos problemas e desigualdades recorrentes, os Estados Unidos são e têm sido uma sociedade democrática e humana, de diversas formas a última e melhor esperança de liberdade e justiça no Mundo” (Marciano, 1997: 31). Intelectuais como Mortimer Adler (1987), William Bennett (1988) e Allan Bloom (1987) acreditam que os alunos necessitam de ser expostos às ideias dos *Founding Fathers* e a ideais sublimes, tais como o dever, a disciplina, a obediência e o patriotismo que moldaram o nosso país. Reconhecem que

têm existido conflitos e contradições ao longo do percurso, mas não valorizam o nosso passado trágico: a destruição genocida dos povos indígenas que cá se encontravam antes dos colonizadores europeus, um sistema de escravatura que durou mais de um século, a negação dos direitos das mulheres até 1920, o racismo que bloqueou as conquistas dos afroamericanos até à ratificação do “Voting Rights Act” em 1965 e a exploração dos trabalhadores (Marciano, 1997). No seu importante trabalho, *Iliteracia e educação cívica*, John Marciano documenta as formas através das quais esta abordagem da educação doutrina a juventude, contribui para a “amnésia histórica” (1997: 196) e inibe o desenvolvimento do pensamento crítico.

Apesar de acreditarmos que é importante atender aos ideais fundadores da nossa sociedade— os ideais de liberdade, igualdade, justiça e direitos -, sustentamos que a democracia consiste, em grande parte, num “trabalho incompleto” e que é o envolvimento ativo dos alunos com tais ideais, e não meramente o conhecimento académico dos mesmos, que vai influenciar o seu crescimento como cidadãos. Concordamos com Marciano, Howard Zinn (1980) e Ronald Takaki (1993) que defendem a importância da inclusão de diversas perspetivas e uma apreciação mais honesta e crítica da nossa história.

Estudar a forma de funcionamento dos governos.

Esta abordagem equipara a política aos que os governos e os políticos fazem, considerando o papel dos cidadãos limitado ao voto e à defesa de um ideal ou causa particular (Mathews, 1996). O relatório CIVITAS (Quigley & Bahmueller, 1991), publicado pelos *Council for Advancement of Citizenship*

e *Center for Civic Education*, inclui uma análise deste tipo de educação cívica. Alguns dos materiais constantes deste relatório assumem que a apatia, no que concerne aos assuntos da política, é um sinal da satisfação generalizada com o governo.

Apesar de crermos que é importante compreender do funcionamento do poder e da tomada de decisão, acreditamos que esta abordagem de educação para a cidadania democrática estimula a “democracia fraca”. No entanto, quando unida a um compromisso ativo com assuntos significativos, tal como acontece no nosso relato do envolvimento dos alunos na limpeza de Tar Creek, o estudo da forma como os governos funcionam é uma componente importante da educação para a cidadania.

O Pensamento Crítico e o Raciocínio Moral.

Tanto a Segunda Guerra Mundial, com a sua luta contra o fascismo, como a Guerra Fria, com a sua luta contra o comunismo, alertaram os educadores e os legisladores para a necessidade de educar alunos para resistir à propaganda. “Acreditamos no pensamento crítico, enquanto capacidade de ver para além dos argumentos manipuladores dos nossos opressores” (Mathews, 1996: 267). Percebeu-se que todas as decisões políticas eram baseadas num conjunto específico de valores, pelo que foi dada muita atenção à compreensão dos valores de uma sociedade democrática. Um dos aspetos desta intervenção curricular foi denominado “clarificação de valores”, um movimento que gerou as suas próprias controvérsias “acaloradas”. Kohlberg (1996), entre outros, promoveu a ideia de que uma boa educação cívica

correspondia ao “estímulo do desenvolvimento de padrões mais avançados de raciocínio (moral) sobre as decisões políticas e sociais e a sua passagem à ação” (p. 211).

Experiência direta na atividade cívica e política.

A possivelmente mais controversa de todas as abordagens, assume, sendo corroborada por muitos estudos, que os alunos que experienciam um compromisso ativo com o serviço comunitário e a ação política direta apresentam maior probabilidade de, mais tarde, se envolverem na atividade cívica (Berman, 1997). Berman regista um conjunto de convicções partilhadas pelos educadores que defendem esta abordagem mais ativa da aprendizagem cívica. Uma é a de que os alunos não se estão meramente a preparar para exercer a cidadania no futuro, sendo cidadãos no presente. Apesar de possuírem poderes formais e privilégios limitados, são relativamente capazes de dar contributos genuínos para o bem-estar das comunidades e do mundo. A segunda convicção faz eco da teoria da aprendizagem experimental de Dewey e sustenta que a aprendizagem genuína requer ação no sentido de testar a eficácia das teorias individuais sobre o Mundo. Uma terceira suposição é a de que “os alunos a quem é atribuída mais responsabilidade desenvolvem maior sentido de responsabilidade” (p.145). A pesquisa sobre trinta programas educativos experimentais que incluíam serviço-aprendizagem ou atividade comunitária demonstraram aumentos significativos em termos da autoestima, competência social, raciocínio moral e eficácia social dos alunos.

Os programas mais eficazes integravam uma componente reflexiva, possibilitando aos alunos a partilha da

sua aprendizagem, através do debate com outros alunos. Este último aspeto reflete a nossa opinião quanto ao facto de atividades educativas experimentais, intrinsecamente valiosas, serem consolidadas por uma forte componente académica e reflexiva. Alunos voluntários, num refúgio de pessoas sem-abrigo ou num programa de distribuição de alimentos, beneficiam muito mais em termos de desenvolvimento cognitivo se o currículo dos mesmos incluir uma ênfase nas causas da fome e da falta de habitação, e se tiverem vastas oportunidades de “processar” o que estão a aprender tanto em termos das suas primeiras experiências como no contacto com conteúdo académico valioso:

Existem evidências que sugerem que uma reflexão ampla pode ajudar os alunos num processo de serviço-aprendizagem a desenvolver linguagem moral para descrever os seus compromissos e responsabilidades para com a sociedade mais alargada e ajudá-los a desenvolver “redes de compromisso” com pessoas para além das suas famílias e dos grupos de pares próximos (Koliba, 2000: 836).

O relato de Tar Creek, com que se dá início a este capítulo, constitui um exemplo valioso de uma educação compreensiva para a cidadania, ou seja, que abrange conteúdo académico relevante, compromisso ativo com a atividade política ou cívica e reflexão profícua. O seu sucesso está expresso na sua sustentabilidade (o projeto decorre já há muitos anos, apesar das alterações ao nível da população estudantil e docente, e a escola foi recentemente selecionada como Escola Líder em Oklahoma pelo admirável trabalho que desenvolve no âmbito da educação ambiental).

Todas as abordagens atrás mencionadas têm um contributo importante a dar à educação para a cidadania democrática. Mas os critérios de avaliação de currículos e métodos de ensino mudam se pretendermos educar para uma democracia forte, profunda, deliberativa, pública e participativa. Relembre-se o debate inicial, tendo-se afirmado que uma das características da democracia moderna é a sua natureza experimental. Contrastando com as sociedades mais tradicionais, governadas por rituais e pelo saber da autoridade, as democracias modernas destacam a criação e a experimentação. Numa democracia moderna, experimental e participativa, a capacidade de identificar e trabalhar no sentido da solução dos problemas constitui uma tarefa corrente dos cidadãos democratas. Quer os elementos da comunidade estejam envolvidos na limpeza dos desperdícios tóxicos, na tentativa de descobrir uma forma de corresponder às necessidades dos sem-abrigo no seio da comunidade ou na de lhes proporcionar cuidados de saúde sustentáveis, afigura-se necessário trabalhar em prol da solução de problemas. Trabalhar em conjunto para resolver problemas é um ato social, é igualmente um ato criativo. Este género de resolução criativa de problemas caracteriza o comportamento dos cidadãos numa democracia forte.

Tanto no passado, como atualmente, educadores progressivos sugerem que a educação democrática deve ser centrada no problema. Ensinar somente factos do âmbito das disciplinas académicas é inadequado por várias razões. Em primeiro lugar, investigação sobre o cérebro demonstra que aprendemos melhor quando a informação está inserida num contexto (Caine & Caine, 1991). É igualmente importante que este contexto seja relevante para a vida dos alunos. As pessoas

aprendem melhor quando encontram sentido pessoal num determinado assunto. E o conhecimento é mais bem assimilado quando os alunos têm uma oportunidade de o aplicar a novas situações. Tal como a investigação referente ao currículo padrão da educação cívica demonstra, do ponto de vista histórico este teve pouco impacto nas atitudes e na intervenção políticas (Berman, 1997). As disposições e as capacidades democráticas necessitam ser cultivadas e os alunos precisam ter oportunidades para praticar as mesmas em situações múltiplas e recorrentes.

Disposições e capacidades necessárias a uma democracia forte

Utilizamos a palavra *disposição* para nos referirmos a uma tendência ou inclinação habitual. Uma pessoa pode ser devidamente instruída sobre a história dos Estados Unidos, serem-lhe inculcidos os valores essenciais para uma sociedade livre, conhecer a forma de atuação do governo, treinar o pensamento crítico e, ainda assim, não ter *inclinação* para se comprometer com um comportamento colaborativo de resolução de problemas. Além das disposições, existem várias capacidades ou competências que os alunos necessitam de alcançar no sentido do compromisso com a “resolução de problemas públicos”. Acreditamos que estas competências se cultivam de forma mais eficiente num contexto educacional. As disposições e capacidades que acreditamos serem as mais importantes para o desenvolvimento da cidadania ativa estão abaixo representadas.

Disposições:

- sentido de ligação, compreensão da importância das relações e da sociabilização;
- sentido de equidade e justiça;
- reconhecimento da igualdade fundamental entre todos;
- cuidado e preocupação tanto para com os amigos como para com os desconhecidos;
- aceitação da diferença;
- interesse na resolução de problemas públicos;
- desejo de colaborar e trabalhar em conjunto para resolver problemas;
- disposição para assumir a perspectiva do outrem;
- abertura de espírito - a vontade de incorporar nova informação em esquemas conceptuais anteriores;
- capacidade de modificar crenças considerando novas experiências e informação;
- autoconfiança e desejo de eficácia;
- independência face ao medo de conflito;
- sentido de humor.

Capacidades:

- capacidade para desenvolver argumentos lógicos;
- capacidade de escrever e falar de forma coerente e persuasiva;
- capacidade para pensar de forma crítica e utilizar as ferramentas da lógica (reconhecer generalizações precipitadas e argumentos errados, ponderar evidências e avaliar as verdades reivindicadas);
- capacidade para questionar as motivações e interesses subjacentes aos pontos de vista e detetar tendências;

- capacidade para ouvir atentamente e responder de forma empática às diversas perspectivas e às opiniões dos outros;
- capacidade para deliberar, negociar e dialogar transversalmente às diferenças;
- capacidade para pensar com imaginação e encontrar soluções criativas;
- capacidade para trabalhar em conjunto e regime de cooperação e estimar as diversas competências e talentos que os outros “transportam” para a situação;
- capacidade para se “manter aparte” do sistema de valores do outro e compreender o mesmo como construído socialmente;
- capacidade de aplicação de conceitos a situações de vida reais;
- capacidade para tomar decisões que fomentem o “bem comum” e não apenas o ganho privado.

Estas disposições e capacidades são claramente objeto de desenvolvimento ao longo tempo. Conquanto acreditemos que podem ser estimuladas desde tenra idade, são concebidas para surtir efeito quando os alunos alcançam a vida adulta. No entanto, têm de ser cultivadas de forma consciente e apoiadas ao longo de todo o percurso educativo do aluno.

As disposições e capacidades incorporam “processos” cognitivos e afetivos. A ênfase no processo não pretende minimizar a importância do “conteúdo”. A falsa divisão processo/conteúdo tem sido frequentemente usada como forma de desacreditar práticas educativas progressivas. Um currículo baseado na resolução colaborativa de problemas tem de ser abundante em conteúdo. Os alunos comprometidos com o ativismo político para despoluir Tar Creek abordaram o problema através de variadas disciplinas, entre elas geologia,

química, economia, literatura inglesa, saúde, anatomia e fisiologia, biologia e ciência ambiental. A “diferença que faz a diferença” neste caso é o facto de os conhecimentos referentes às disciplinas não terem sido apresentados de uma forma abstrata e descontextualizada, mas antes introduzidos para inspirar os esforços no sentido de resolver um conjunto de problemas significativos num contexto de vida real.

7. Caraterísticas das escolas democráticas

Na senda de Dewey, os educadores progressivos perspetivam a sala de aula como um microcosmo da sociedade, com muitas possibilidades de desenvolvimento das disposições e capacidades necessárias à cidadania ativa. Em contraste com uma sala de aula organizada em função do interesse próprio competitivo, a sala de aula democrática procura emular a “comunidade afetuosa e justa”. “O cuidado, a confiança e a responsabilidade são normas importantes... membros... desenvolvem valores, objetivos comuns e um sentido de responsabilidade coletiva... (e) os conflitos tornam-se oportunidades conjuntas para a resolução ética de problemas” (Berman, 1997: 131).

O desenvolvimento de disposições e capacidades democráticas não pode ocorrer no vazio. Assim, a temática da cultura de escola torna-se uma questão relevante. Diversos estudos sugerem que “um nível mais elevado de justiça institucional constitui uma condição para o desenvolvimento individual de um sentido de justiça mais elevado” (Kohlberg, 1996: 216). Alguns dos critérios de avaliação do nível de justiça institucional numa escola incluem (mas não se reduzem a):

- As regras / regulamentos são considerados justos?

- Os alunos participam na instituição de regras?
- Como é que as recompensas, castigos e privilégios são atribuídos?
- Todos os alunos têm oportunidade de participar na administração?
- Existem processos justos e equitativos instalados para a resolução de conflitos?
- Os alunos e professores colaboram nas decisões curriculares?
- Os alunos com capacidades diversificadas são encorajados a trabalhar em conjunto em projetos de interesse mútuo?
- Existe um currículo rico, acessível a todos, com modificações e adaptações apropriadas às diferentes capacidades dos alunos?

Existem modelos de cultura de escola democrática. Muitos deles são ignorados, alguns estão documentados em livros como *Escolas Democráticas* (Apple & Beane, 1995). Não existem “fórmulas” para criar escolas e salas de aula democráticas. Cada situação será única, dependendo das diferenças no que respeita aos alunos, professores e comunidade. David Sehr (1997) enumera várias características da vida escolar que podem conduzir ao compromisso dos alunos com um programa educativo para uma democracia forte. Estas são:

- Uma atmosfera na qual os alunos experienciem o sentido de pertença e filiação na comunidade escolar;
- Um sentimento de segurança dos alunos, tanto física como emocional/ psicológica;
- Trabalho escolar com interesse intrínseco para os alunos;

- Trabalho escolar que seja significativo não só em termos escolares, mas também no mundo real fora da escola;
- Um sentido de propriedade relativamente à sua escola.

Sehr também nos disponibiliza uma lista de práticas escolares que estimulam valores e atributos públicos e democráticos. Tal lista é compatível com as práticas que acreditamos serem essenciais para a criação e manutenção de uma escola democrática. São estas:

- Criar oportunidades para os alunos explorarem a sua interdependência com os outros e com a natureza;
- Encorajar o estudo de questões de igualdade e justiça social;
- Encorajar a discussão, debate e ação no que diz respeito a assuntos públicos;
- Encorajar os alunos a examinar e avaliar, de forma crítica, a realidade social em que vivem;
- Desenvolver as capacidades dos alunos para a participação pública democrática.

Todas as características e práticas atrás apresentadas destinam-se a desenvolver uma cultura de escola que apoia o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos e democráticos. Numa análise da relação entre escolaridade e socialização política, detetou-se um elo forte, se não irrefutável, entre a tomada de decisão, a participação na administração da escola e o desenvolvimento de valores políticos democráticos:

A evidência é razoavelmente convincente de que podem existir relações entre a organização escolar e o contexto administrativo e entre as

atitudes políticas e o comportamento (Ehman, citado em Berman: 125).

Perante esta “evidência convincente”, consideramos que é importante maximizar as oportunidades de participação dos alunos nas inúmeras decisões que afetam a vida da sua escola: horários, currículo, administração, regras e regulamentos bem como avaliação. E atendendo a que os alunos aprendem muito através do “currículo oculto”, queremos sublinhar a importância de criação de uma cultura de escola na qual os professores, colaboradores não docentes e administradores moldam, nas suas relações e práticas, as disposições e capacidades que desejam desenvolver nos alunos. Talvez mais importante ainda, acreditamos que os alunos devem ter acesso a muitas oportunidades ao longo dos seus percursos escolares, no sentido de se comprometerem com atividades significativas, centradas em problemas, tanto dentro como fora das escolas.

Conclusão

As escolas não conseguem solucionar os problemas da democracia. De várias formas, constituem microcosmos de uma sociedade mais ampla e vão necessariamente refletir os interesses dominantes, as preocupações e os compromissos morais do seu tempo. No entanto, os professores têm a missão histórica de educar os alunos para uma participação ativa na sociedade. Por vezes, isto implica “ensinar contra” a ordem social existente. Esperamos ter despoletado o interesse dos leitores para a ideia de democracia como modo de vida moral e aberto alguns caminhos de como a reflexão sobre o currículo, a cultura de escola, as práticas educativas e as oportunidades para ultrapassar as fronteiras da escola podem fomentar as capacidades e disposições que os alunos necessitam para se

tornarem cidadãos ativos e compassivos. Desejamos que ponham em prática algumas das muitas ideias apresentadas neste livro no sentido de criar salas de aula gentis, colaborativas, criativas e democráticas. Acreditamos que os alunos que tiverem a felicidade de beneficiar de tais experiências educativas têm mais probabilidade de vir a empenhar-se por uma democracia forte e de criar a sociedade bondosa e justa que todos desejamos.

Agradecimentos

A investigação em Tar Creek foi realizada por Kathleen Kesson, Diretora do Projeto John Dewey, e Celia Oyler, do *Teachers College*, e foi apoiada por uma bolsa de investigação do Dean's Office, Teacher College.

Referências

- Adler, M. (1987). *We hold these truths: Understanding the ideas and ideals of the Constitution*. Nova Iorque: Macmillan.
- Andrzejewski, J., & Alessio, J. (Spring, 1999). Education for global citizenship and social responsibility. In K. Kesson (Ed.), *Progressive perspectives*, 1, (2). University of Vermont: The John Dewey Project on Progressive Education. Disponível online em www.uvm.edu/~dewey.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, pp. 66-92.
- Apple, M.W., & Beane, J.A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: ASCD Books.
- Barber, B. (1998). *A place for us: How to make society civil and democracy strong*. Nova Iorque: Hill and Wang.
- Bellah, R., Madison, R., Sullivan, W., Swindler, A., & Tiptoe, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Nova Iorque: Harper and Row Publishers.

Bennett, W. (1988). *Our children and our country: Improving America's schools and affirming the common culture*. Nova lorque: Simon and Schuster.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Nova lorque: SUNY Press.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Nova lorque: Simon and Schuster.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Nova lorque: Basic Books.

Brosio, R. (1994). *A radical democratic critique of capitalist education*. Nova lorque: Peter Lang.

Caine, R.N., & Caine, G. (1991). *Making connections*. Alexandria, VA: ASCD.

Carnoy, M. (1982). *Education, economy and the state*. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nova lorque: The Free Press.

_____. (1964). *The child and the curriculum*. In R.D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press.

Gagnon, P. (1989). *History's role in civic education: The precondition for political intelligence*. In W. C. Parker (Ed.), *Educating the democratic mind*, (pp. 241-262). Nova lorque: SUNY Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodlad, S.J. (2001). *Making democracy real by educating for an ecocentric worldview*. In R. Soder, J.I. Goodlad, & T.J. McMannon (Eds.), *Developing democratic character in the young* (pp. 69-92). S.F: Jossey-Bass.

Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Nova lorque: SUNY Press.

Green, J. M. (1999). *Deep democracy: Community, diversity, and transformation*. NY: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Hart Research Associates. (1989). *Democracy's next generation: A study of youth and teachers*. Washington D.C: People for the American Way.
- Hirsch, E.D. (1996). *First Dictionary of Cultural Literacy: What Our Children need to know*. Nova lorque: Houghton Mifflin Co.
- Hoffert, R.W. (2001). Education in a political democracy. In R. Soder, J.I. Goodlad, & T.J. McMannon (Eds.), *Developing democratic character in the young*, (pp. 26-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Katz, M. (1971). *Class, bureaucracy and schools*. Nova lorque: Praeger.
- Kesson, K. & Oyler, C. (January, 1999). Integrated curriculum and service-learning. In *English Education*, 31, (2), pp. 135-149.
- Kliwer, C. (1998). *Schooling children with down syndrome: Toward an understanding of possibility*. Nova lorque: Teachers College Press.
- Kohlberg, L. (1996). Moral reasoning. In Parker, W.C. (Ed.), *Educating the democratic mind*, (pp. 201-221). Nova lorque: SUNY Press.
- Koliba C. (February 2000). Moral language and networks of engagement: Service-learning and civic education. *American Behavioral Scientist*, 43, (5), pp. 825-838.
- Marciano, J. (1997). *Civic illiteracy and education: The battle for the hearts and minds of American youth*. Nova lorque: Peter Lang.
- Mathews, D. (1996). Reviewing and previewing civics. In W. C. Parker (Ed.), *Educating the democratic mind*, (pp. 265-286). Nova lorque: SUNY Press.
- McChesney, R.W. (1999). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. Nova lorque: The New Press.
- Noddings, N. (2001). Public schooling, democracy, and religious dissent. In R. Soder, J.I. Goodlad, & T.J. McMannon (Eds.), *Developing democratic character in the young* (pp. 152-169). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- _____. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Oyler, C. (Spring, 2001). Review of Schooling children with Down Syndrome: Toward an understanding of possibility. In *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14, (1), 64-67.

- Parker, W. (Ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. Nova lorque: SUNY Press.
- Putnam, R. (1995). *Bowling alone: America's declining social capital*. *Journal of democracy*, 6 (1) 65.
- Quigley, C.N., & Bahmueller, C.F. (1991). *Civitas: A framework for civic education*. National Council for the Social Studies Bulletin, 86, Center for Civic Education.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. NY: Simon & Schuster.
- Sehr, D.T. (1997). *Education for public democracy*. Nova lorque: SUNY Press.
- Snauwaert, D.T. (1993). *Democracy, education, and governance: A developmental conception*. Nova lorque: SUNY Press.
- Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston: Little, Brown and Company.
- Trend, D. (1996). *Democracy's crisis of meaning*. In D. Trend (Ed.). *Radical democracy: Identity, citizenship, and the state*, (pp. 1-18). Nova lorque: Routledge.
- Zinn, H. (1980/1995). *A people's history of the United States: 1492-present*. Nova lorque: Harper Perennial.

EDUCAR PARA A INFORMAÇÃO

J. Paulo Serra (UBI)

Introdução

Partindo da dicotomia que coloca, de um lado, as “sociedades disciplinares” (Foucault) e, do outro, as “sociedades da informação” ou “de controlo” (Deleuze), o presente texto trata de pensar o que é - ou pode ser, no caso das segundas - a educação em cada um desses tipos de sociedades.

Se em relação ao primeiro tipo de sociedades a nossa visão parece estar mais ou menos definida – uma das vantagens da história é mostrar-nos todas as coisas como mais ou menos definitivas -, já em relação ao segundo estamos ainda na situação do olho que pretende ver-se a si próprio, ou seja, no domínio da especulação e da reflexão mais ou menos *criativas*. Não é que, para quem, como nós, procura trilhar os caminhos da filosofia e das artes, a especulação e a reflexão tenham algo de deficiente ou de incipiente. Antes pelo contrário: elas permitem perscrutar os horizontes, olhar as estrelas que já fascinavam Tales em Mileto - ainda que, como ele, corramos sempre o risco de cair no poço. Em tempos não muito longínquos, a própria ciência era vista como uma tarefa criativa, também ela assente, em grande medida, na especulação e na reflexão; não era, de modo algum, a realidade fria e objetiva que os cientometristas e outros funcionários da ciência que hoje pululam nas nossas universidades nos querem fazer ver.

Ainda que tal esperança se venha a revelar infundada, as “sociedades da informação” carregam consigo uma esperança:

a de que a educação deixe de ser aquilo que autores como Foucault ou Sloterdijk consideram uma forma de domesticação e de modelação dos seres humanos. Esta visão antropotécnica, que terá tido os seus inícios em Platão, afigura-se-nos, *em princípio*, incompatível com as “sociedades da informação” ou “sociedades em rede” (Castells), centradas em valores como a crítica, a inovação e a criatividade.

A educação filosófica e a artística, ao colocarem em primeiro plano a liberdade e a criatividade, que escapam a toda a domesticação, parecem adequar-se especialmente a este novo tipo de sociedades. Assim, este novo tipo de sociedades pode ser a oportunidade para passarmos de uma conceção da educação de acordo com a qual o homem “deveria ser educado para chegar a ser o que não é”, a uma conceção segundo a qual “o homem deve ser educado para chegar a ser o que é” (Read, 2007: 14).

O carácter reflexivo e especulativo deste texto é particularmente visível na última secção, em que procuramos avançar algumas indicações acerca do que deve ser o (novo) papel do professor nas “sociedades da informação”.

Pode-se considerar, evidentemente, que muitas das considerações e propostas que aqui se fazem não passam de utópicas. Mas a utopia não é apenas o “lugar-nenhum” que nunca existirá; ela é, também, o ideal que pode guiar as nossas vidas no quotidiano. Pode-se ser utópico sem esperar pela concretização global e completa de uma utopia. Até porque a alternativa à utopia é, como se sabe, o “realismo”, ou seja, a aceitação mais ou menos passiva do existente, e a sua justificação de facto.

2. Da república platónica à máquina disciplinar

A questão da educação do homem é colocada, por Nietzsche, nos termos seguintes:

Educar e disciplinar um animal que pode *fazer promessas*, não é a tarefa paradoxal que se impõe com respeito ao homem da Natureza? Não é este o verdadeiro problema da humanidade? (Nietzsche, 1976: 49)

Se é verdade que, como observa José Trindade Santos (2009: 7), a obra de Platão “é fundante do pensamento ocidental”, sendo, nomeadamente, “o primeiro filósofo da educação”, tem todo o sentido começarmos esta nossa reflexão pela resposta do filósofo grego ao problema colocado por Nietzsche.

Encontramos o essencial dessa resposta em duas das obras fundamentais de Platão, *A República* e *O Político*.

Num dos passos mais conhecidos da primeira dessas obras, a Alegoria da Caverna, Platão mostra-nos que a realidade humana é uma construção, que os seres humanos são o que veem e o que pensam sobre o que veem. Assim, aquele que tem o poder de criar o que vemos e pensamos tem o poder de criar o que somos. E, como todos nós somos “prisioneiros” da Caverna, é de um outrem que terá de vir o impulso para o que nós poderemos vir a ser, de um outrem que nos liberte, isto é, nos *eduque - mesmo contra a nossa própria vontade*. É precisamente nesse sentido que a educação é definida, por Platão, como a arte de colocar o “olho” da alma na posição correta, levando-o a olhar para onde deve e a desviar-se do que não deve olhar (Platão, 1990: 317-323).

Mas se o homem, como animal, necessita de ser educado, os seus educadores necessitam, por sua vez, de ser dirigidos - pelos políticos, pelos que dominam “a arte de pastorear homens” (Platão, 1994: 339-429). Na interpretação que Foucault faz deste passo da obra de Platão, os políticos não são pastores no sentido de terem de “manter a vida de um grupo de indivíduos” - o rebanho dos bípedes sem asas, para utilizarmos a terminologia do texto de Platão -, mas antes no sentido de “formar e assegurar a unidade da cidade”, de responder ao problema político “da relação entre o um e a multidão no quadro da cidade e dos seus cidadãos” (Foucault, 1981: 235). Assim, o que Platão acentua, no *Político*, é antes de mais a sobredeterminação da educação pela política, o carácter eminentemente político de toda a educação: educar é sempre educar em função de uma certa *polis*, e não de outra (ou de nenhuma outra).

Não sendo aqui o nosso objetivo fazer uma análise, mesmo que sucinta, das formas que a educação foi assumindo ao longo da história ocidental – nos gregos, nos romanos, nos medievais, nos renascentistas -, referir-nos-emos apenas à escola das sociedades que antecederam - e em parte coexistem com - as chamadas “sociedades da informação”, e que Foucault (2004) designa por “sociedades disciplinares”.

Essa educação centra-se numa escola, desenvolvida a partir da segunda metade do século XVIII, que Foucault caracteriza como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2004: 126).

Os produtos dessa “máquina de ensinar” serão, entre outros, os trabalhadores instruídos e disciplinados necessários ao desenvolvimento do futuro capitalismo industrial – e que

são retratados, de forma superior, nesse filme *definidor* que são *Os Tempos Modernos (Modern Times)*, de Charlie Chaplin.

A “máquina de ensinar” mostra, de forma prática, aquilo de que Platão tinha idealizado apenas a teoria: o facto de que a educação está sempre ao serviço de uma política – uma política que, na modernidade, foi sendo cada vez mais uma economia política, isto é, uma política ao serviço da economia, enfatizando valores como a produtividade, a eficiência e a eficácia a todo o custo.

3. As ciências da educação como ideologia

As “ciências da educação” de índole positivista e behaviorista que emergem no Ocidente a partir de finais do século XIX vão fornecer a justificação ideológica dessa “máquina de ensinar” posta ao serviço do capitalismo industrial em plena afirmação.

Assim, referindo-se à corrente dominante dos psicólogos da educação que surge no último quartel do século XIX e se afirma no primeiro quartel do século XX - com exceções notáveis como William James ou John Dewey -, diz Eisner:

Falando metaforicamente, as escolas deveriam tornar-se fábricas eficazes e eficientes. De facto, a linguagem da fábrica era uma parte do vocabulário ativo de Thorndike, Taylor, Cubberly e outros no movimento pela eficiência social. Segundo a sua visão da educação, os estudantes eram matéria-prima a ser processada de acordo com especificações prescritas pelos seus supervisores, treinados no estudo de Fredrick Taylor sobre o tempo e o movimento [...]. (Eisner, 2004)

Já num outro campo, e fiel à sua regra primeira e fundamental de “considerar os factos sociais como coisas” (Durkheim, 1895: 20), a sociologia de Durkheim acabará por insistir também na conceção da educação como uma ação posta ao serviço da sociedade.

Assim, no seu clássico *Educação e Sociologia*, Durkheim (1922: 4-5), depois de descartar definições de educação como as de Kant - de acordo com a qual “o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é suscetível”¹⁶-, e de Stuart-Mill - para quem a educação visaria “fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para ele mesmo e para o seus semelhantes” - propõe a seguinte definição de educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que dela reclamam quer a sociedade política no seu conjunto, quer o meio especial ao qual ela está particularmente destinada. (Durkheim, 1922: 9)

Nesta perspetiva, a educação tem como finalidade essencial a socialização do indivíduo, a sua adaptação à sociedade global e ao meio social de que faz parte – e ela é, no fundo, a *técnica* que mobiliza os meios necessários e suficientes a essa adaptação.

Desta forma, as ciências da educação emergentes acabam por justificar e consagrar a ideia de que a educação é,

¹⁶ A tradução dos textos em língua estrangeira citados neste trabalho é da responsabilidade do autor.

no essencial, uma técnica racional e programada de produção de seres humanos – ou uma antropotécnica, para utilizarmos o termo de Sloterdijk (2000).

Assistimos aqui, também, a mais um exemplo daquilo a que, num dos seus textos fundamentais, Habermas (1987) chama a transformação da técnica e da ciência em ideologia: a suposta neutralidade da ciência serve para encobrir e disfarçar a real parcialidade da educação, ou seja, o seu carácter eminentemente político.

Se à sociedade disciplinar, do capitalismo industrial, corresponde uma educação como *antropotécnica*, que tipo de educação corresponderá à chamada “sociedade da informação”?

Antes de respondermos a esta questão impõe-se definir e caracterizar aquilo a que se tem vindo a chamar “sociedade da informação” ou “sociedade em rede”.

4. A sociedade da informação ou em rede

Tentando dar conta das transformações radicais então em curso nas sociedades contemporâneas, nas décadas de 60 e 70 do século XX foram publicadas algumas das obras hoje consideradas fundamentais para a teorização da sociedade da informação, a saber: *Understanding Media*, de Marshall McLuhan (1964), *The New Industrial State*, de John K. Galbraith (1967), *The Age of Discontinuity*, de Peter Drucker (1969), *La Société Post-Industrielle*, de Alain Touraine (1969), *The Coming of the Post-Industrial Society*, de Daniel Bell (1973), *The Information Economy*, de Marc Porat (1977), *The Third Wave*, de Alvin Toffler (1980).

Apesar dos diferentes nomes que os diversos autores dão à sociedade emergente, como transparece nos títulos das próprias obras, acabou por generalizar-se a expressão “sociedade da informação”, a que mais tarde – sobretudo por motivos teóricos e ideológicos – veio juntar-se a expressão “sociedade do conhecimento”.

Como é sabido, para Castells estas designações não serão as mais adequadas - já que, argumenta, “o conhecimento e a informação sempre foram centrais em todas as sociedades historicamente conhecidas” (Castells, 2005: 17). Segundo o mesmo autor, o carácter distintivo das sociedades actuais residirá, antes, no facto de elas serem “sociedades em rede”. No entanto, e dado que as redes também sempre existiram ao longo da história - basta pensarmos nas redes de estradas dos romanos - o que é novo, nas “sociedades em rede”, são as redes digitais globais (Castells, 2005: 17-8).

Não é preciso muito para vermos que, ao considerar as sociedades contemporâneas como “sociedades em rede”, Castells introduz uma designação que se sujeita ao mesmo argumento que utiliza para descartar as designações “sociedades da informação” e “sociedades do conhecimento”. Assim, será tão válido dizer-se que as sociedades actuais são “sociedades da informação” como dizer-se que são “sociedades em rede” – desde que acrescentemos, logo a seguir, que o são de um certo tipo de informação e de um certo tipo de redes.

Ou seja, “sociedades da informação” ou “sociedades em rede” – ou outras, alternativas – são apenas designações diferentes de uma mesma realidade, e que visam dar conta de

aspectos distintos, mas complementares, dessa mesma realidade.

Analisaremos, no que se segue, cada um desses dois aspectos das sociedades contemporâneas, o informacional e o reticular, na sua relação com a educação.

5. A educação como análise crítica da informação

A sociedade da informação é, no seu sentido primário, económico e tecnológico, uma sociedade assente na produção, circulação e consumo da informação. É uma sociedade em que a informação se transformou simultaneamente na matéria-prima e na mercadoria fundamentais, e em que o conjunto da cultura¹⁷ se transformou em informação, em cultura-como-informação. É precisamente neste sentido que Castells vê, na “sociedade da informação”, o estágio “informacional” do capitalismo, o capitalismo sob a forma de informação ou “capitalismo informacional” (Castells, 1997: 45).

Num segundo sentido, a “sociedade de informação” é uma sociedade de cidadãos “bem informados” (Schutz, 1976), de cidadãos que veem na informação o meio para uma sociedade mais transparente e mais participativa. Não toda a informação, mas apenas a informação relevante, que é, simultaneamente, a informação do que é *relevante* - os problemas e as soluções em presença, nas diversas esferas da vida social – e que, assim, permite uma tomada de decisão voluntária e consciente.

Se no primeiro sentido a sociedade da informação é um dado mais ou menos adquirido nos países desenvolvidos –

¹⁷ Entendemos aqui “cultura” no sentido que lhe dá, por exemplo, T. S. Eliot, para quem ela inclui “todas as atividades e interesses característicos de um povo” (ELIOT, 1988: 125).

EUA, Japão, certos países da Europa -, já no segundo sentido ela permanece ainda um ideal a atingir. Muitos dos equívocos que hoje perpassam, no espaço público, sobre a “sociedade da informação”, resultam da confusão – normalmente voluntária e com intuitos político-ideológicos – destes dois sentidos da expressão.

Essa confusão é possível devido à própria natureza da informação. Esta natureza é melhor percebida quando comparamos a informação com os bens industriais - incluindo aqui os próprios “bens de informação” -, em relação aos quais ela apresenta pelo menos duas características distintivas:

i) A troca de uma informação não é um “processo transitivo”, na medida em que aquele que transmite uma informação a outrem não deixa, por esse facto, de continuar na posse dessa informação (Rodrigues, 1994: 208-209, de quem retomamos a expressão entre aspas);

ii) A informação não só não se anula total ou parcialmente no ato do seu “consumo” como, pelo contrário, é apenas nesse ato de “consumo” - na sua “recepção”¹⁸ - que ela existe como informação; o que não significa, obviamente, que uma informação não deixe de o ser, para o sujeito que a “consome”, no preciso momento do seu “consumo”.

Estas características fazem com que a informação seja não só infinitamente *reprodutível* - a mesma informação pode, em princípio, ser acedida por uma infinidade de indivíduos -

¹⁸ A bem dizer, e entendendo “consumir” no seu sentido corrente - de acordo com os dicionários da língua portuguesa, consumir (do latim *consumere*) significa “fazer desaparecer pelo uso ou gasto, gastar; destruir, desfazer; absorver; corroer.” (*Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Lisboa, Texto Editora, 1995: 390) -, nem sequer poderemos falar em “consumo” da informação. O que se consome é, quando muito, o “bem de informação”.

como infinitamente *acumulável* - desde que disponhamos dos meios adequados para o seu “armazenamento”.

O que significa que, ao contrário dos bens industriais, que tendem para a *escassez* - que tem de ser permanentemente contrariada pelo incremento da produtividade, sob pena de haver cada vez menos bens para cada vez mais pessoas -, a informação tende para o *excesso*, já que quanto mais se troca informação mais ela se reproduz e se acumula.

Assim, pela sua própria natureza, a informação acarreta desde o seu início um problema que, não sendo visível com a escrita, se torna já visível com a imprensa e, sobretudo, com os dispositivos logotécnicos e reticulares (Rodrigues, 1994: 201) que caracterizam a sociedade da informação: o problema do excesso de informação. Como distinguir, entre a imensa massa de informação que todos os dias nos chega através dos mais diversos meios de comunicação, a que é relevante e a que não é? E como distinguir, de entre as diversas fontes de informação, as que são credíveis e as que não são?

Esse é um papel que, nas nossas sociedades, não pode deixar de competir primacialmente à educação e aos sistemas educativos – embora não seja seu exclusivo. Como refere o conhecido relatório Delors que se debruça sobre este tema,

A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. (Delors et al., 1998: 66)

6. A educação como atividade de criação

A definição durkheimiana da educação privilegia, claramente, a estática sobre a dinâmica social, ou seja, pressupõe uma sociedade mais ou menos estável em termos das instituições sociais e da informação a transmitir às novas gerações.

Ora, como mostrou a teoria matemática da comunicação, a informação tem como carácter essencial a novidade: a partir do momento em que é conhecida, uma informação deixa de o ser. Assim, a informação exige sempre uma nova informação.

E, sendo a sociedade da informação uma sociedade em rede – isto é, uma sociedade de nós ligados uns aos outros –, a informação é produzida por todos e cada um dos nós dessa rede. Isto explica porque é que, na sociedade da informação, já não haverá propriamente produtores e consumidores (de informação), mas antes produtores-consumidores ou “prosumidores” (*prosumers*), para utilizarmos o termo cunhado por Alvin Toffler (1980).

Deste modo, a sociedade da informação é, por definição, uma sociedade instável, em mudança permanente – uma sociedade em que, para citarmos o título do conhecido livro de Marshall Berman, “tudo o que é sólido se dissolve no ar” (Berman, 1982). Aquilo que ontem era verdadeiro, útil ou funcional, deixou hoje de o ser. Em cada dia que passa, o mundo muda uma eternidade.

Ora, como educar para uma sociedade em transformação permanente e em que cada um está mais ou menos entregue a si próprio?

De acordo com Castells, este novo tipo de sociedade exige um novo tipo de educação, uma

[...] educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objectivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional. (Castells, 2005: 28).

A questão está, no entanto, em saber como é que, concretamente, uma educação que deve, como se diz, “preparar para a vida”, pode estimular a criatividade e a inovação, isto é, preparar para uma vida que ninguém sabe como vai ser.

A criação é, habitualmente, associada às artes e aos artistas — uma visão que, não sendo falsa, é contudo parcial. De facto, e como observam Deleuze e Guattari no seu livro sobre o conceito de Filosofia, “as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, se bem que compita apenas à filosofia criar conceitos em sentido estrito” (Deleuze & Guattari, 1991: 11).

Seja qual for o domínio em que tal se verifique, criar é ter uma ideia (Deleuze, 1987). Ter uma ideia é fazer vir à existência, a partir do que existe, aquilo que ainda não existe; é, ao mesmo tempo, negar e afirmar o que existe, dizer-se “não” quando se diz “sim”, e vice-versa.

Ora, é neste sentido preciso que a informação se distingue da criação e se opõe mesmo a ela. Como refere Deleuze (1987),

[...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando vos informam, dizem-vos o que é suposto vocês acreditarem. [...] Ou nem

mesmo acreditarem, mas fazerem como se acreditassem, não nos pedem para acreditarmos, mas para nos comportarmos como se acreditássemos. [...] O que quer dizer: que a informação é, exatamente, o sistema de controlo.

Assim, e de forma paradoxal, a melhor forma de educar para a informação aparenta ser a de educar *contra* a informação. Em que pode consistir, mais concretamente, este educar contra a informação?

Pelo menos uma parte da resposta a esta pergunta pode ser encontrada na obra de Herbert Read, em particular no seu livro *Education Through Art*, de 1943. Aqui, a educação é definida como “o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios” (Read, 2007: 24), sendo o objetivo da educação “a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 2007: 25).

Inspirando-se na obra de Read, Eisner (2004) identifica seis “lições” que a educação pode aprender das artes, e que podemos resumir da seguinte forma (o resumo é nosso):

i) Capacidade para estabelecer relações qualitativas com base na sua própria experiência;

ii) Recusa de finalidades rigidamente pré-definidas, adaptação das finalidades aos meios (ideia de *work in progress*), abertura à surpresa e à imprevisibilidade;

iii) Relação intrínseca entre forma e conteúdo;

iv) Consciência de que nem todo o conhecimento pode ser explícito, de que há um conhecimento tácito ou indizível (cf. Michael Polanyi);

v) Relação indissociável entre a criação e o material ou meio com que se cria e/ou a partir do qual se cria;

vi) Importância da satisfação do criador com a coisa criada.

Como é óbvio, este tipo de educação não fará de cada aluno um “artista” em sentido estrito – nem esse é o objetivo. O objetivo é, antes, fazer de cada aluno um criador, seja qual for o domínio – filosófico, artístico ou científico - em que se materialize essa sua criação.

7. O papel do professor

Conclui-se, do que foi dito até aqui, que consideramos serem duas as exigências fundamentais da educação na sociedade da informação: a educação como análise crítica da informação; a educação como atividade de criação.

Estas duas exigências implicam um certo papel do professor no novo tipo de sociedades, já que é nele que, em última análise, se concentra a responsabilidade do educar. Não cabendo aqui uma reflexão aprofundada sobre esse papel, daremos, no entanto algumas indicações que consideramos essenciais.

7.1. A educação como análise crítica da informação

É hoje mais ou menos corrente a afirmação de que, na sociedade da informação, a escola deixou de ter o papel central como fonte de informação, tendo tal papel sido assumido pelos diversos *media*. Esta afirmação, que não deixa de ser verdadeira, não pode fazer-nos esquecer de que, por essa mesma razão, a escola teve de assumir uma nova

centralidade: a de filtro da informação, nomeadamente da informação proveniente dos *media*.

De facto, e como vimos atrás, a sociedade da informação é uma sociedade em que a informação se tornou viral, criando-se em quantidades virtualmente infinitas e propagando-se à velocidade da luz através dos mais diferentes meios de comunicação - interpessoais, de massas, de auto-comunicação de massas.¹⁹ E, ao contrário do que acontecia num passado ainda relativamente recente, os estudantes têm toda essa informação à sua disposição num mesmo “local”, a Internet: em motores de busca, em bibliotecas digitais, blogues, redes sociais como o Facebook, sites cooperativos como a Wikipedia, etc.. Paradoxalmente, hoje os estudantes chegam à escola não com informação a menos, mas com *informação a mais*.

Em consequência, a função principal do professor deixa de ser a recolha e seleção da informação a transmitir aos estudantes – aquilo a que, em teoria do jornalismo, se chama o *gatekeeping* -, para passar a ser a de *orientar* os próprios estudantes em tarefas como as seguintes: seleção das fontes de informação a utilizar; definição e aplicação dos critérios que permitem avaliar a relevância e a credibilidade das fontes de informação; interpretação dos vários tipos de informação; análise crítica da informação que circula nos mais diversos *media*; organização e reelaboração da informação.

A orientação dos estudantes para este conjunto de tarefas exige, da parte do próprio professor, uma grande familiaridade com os diversos meios de informação e comunicação, incluindo os aspetos técnicos básicos que qualquer utilizador deve conhecer.

¹⁹ Retomamos a designação “auto-comunicação de massas” de Castells (2009).

7.2. A educação como atividade de criação

Na escola da sociedade da informação, o professor torna-se, como dissemos, sobretudo, um *orientador*. Mais do que transmitir aos seus alunos um saber já feito, cabe-lhe incentivar e orientar os seus alunos a procurar e a construir o seu próprio saber, a desenvolver hábitos de pesquisa e criação autônomos.

Em termos de metodologias de ensino-aprendizagem, tal desiderato deverá levar o professor a privilegiar o trabalho de projeto, a desenvolver individualmente ou em grupo pelos alunos (Kilpatrick, 1918), e “centrado no estudo de problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1989: 140) – já que esta é uma metodologia que, como refere Teresa Vasconcelos (2011: 9), “permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento”, de que destaca as seguintes:

[...] a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade. (Vasconcelos, 2011: 9)

Não se pense que a escolha desta metodologia representa uma mera concessão à “prática”. Com efeito, se atendermos ao conhecido dito de Kurt Lewin de que “Não há nada tão prático como uma boa teoria” (*There is nothing so practical as a good theory*),²⁰ ele significa não só que a teoria é necessária à (boa) prática, mas também que a (boa) prática necessita da (boa) teoria; teoria e prática são, na realidade,

²⁰ O dito aparece na obra *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, de 1951.

indissociáveis. Ora, o trabalho de projeto permite conciliar e potenciar uma e outra.

Como o trabalho de projeto promove o trabalho autónomo – mesmo quando ele é feito em grupo, cada um tem de aprender por si próprio, lidar com as suas próprias incertezas, resolver as suas próprias dificuldades -, ele é uma metodologia que, como se diz, permite ao estudante “aprender a aprender”. E, assim, aprender ao longo da vida – uma condição que, como vimos, Castells considera ser essencial ao trabalhador (ao cidadão) na “sociedade em rede”.

Considerações finais

Muitas das ideias que apresentamos neste texto não são novas; elas já foram defendidas, há muito, por autores como John Dewey, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière ou, em Portugal, António Sérgio e Irene Lisboa. No entanto, o (suposto) “falhanço” das ideias destes e de outros autores da chamada “Escola Nova” ganha aqui explicação à luz da distinção entre “sociedades disciplinares” e “sociedades da informação”: as ideias desses autores eram ideias certas para as sociedades erradas. Ou seja: eram ideias que procuravam construir, em plenas “sociedades disciplinares”, dinâmicas de autonomia e criatividade que tais sociedades não podiam suportar – até porque os diversos poderes sabem que as revoluções começam, às vezes, com pequenas coisas como estas.

A ironia da história é que, com o advento das “sociedades da informação”, essas ideias não só se afiguram hoje como certas, mas também, aparentemente, como as únicas certas. Tal não significa, obviamente, que a sua adoção

pelos sistemas educativos e escolas esteja para breve – até porque em cada uma das nossas sociedades concretas coexistem, neste momento, aspetos próprios das “sociedades disciplinares” e das “sociedades da informação”, já que estas designações correspondem a tipos-ideais. No entanto, é de supor que, à medida que o primeiro tipo de sociedades vá dando lugar ao segundo, as ideias dos autores da “Escola Nova” se vão afirmando de forma progressiva.

Se isso acontecer, a ideia de pensar a educação a partir da política, que se inicia com Platão, pode finalmente dar lugar à ideia de pensar a política a partir da educação: a possibilidade de uma comunidade política como uma comunidade de homens bem-educados, ou seja, educados para o bem, seu e do próximo. Essa era também a utopia de filósofos como Rousseau ou Kant, que hoje regressa com mais força do que nunca.

Referências

- Berman, M. (1982). *All that is solid melts into air: The experience of modernity*. Nova Iorque: Simon and Schuster.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, cultura y sociedad*, Volume 1, *La Sociedad-Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2005). *A sociedade em rede: Do conhecimento à política*. In M. Castells, & G. Cardoso (Org.), *A sociedade em rede: Do Conhecimento à acção política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional.
- (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1987). *Qu'est-ce que l'acte de création?*, Conférence donnée dans le cadre des mardis de la foundation Femis, 17/05/1987. Recuperado em 13 Fevereiro, 2013, de <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=134&groupe=Conférences&langue=1>.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Félix Alcan.
- (1922). *Éducation et sociologie*. Les classiques des sciences sociales, texte préparé par Jean-Marie Tremblay, 15 février 2002. Recuperado em 27 Janeiro, 2013, de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4). Recuperado em 5 de fevereiro, 2013, de <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- Eliot, T. S. (1988). Os três sentidos de “cultura”. In *Ensaio escolhidos* (pp. 33-48). S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Foucault (1981). *Omnes et singulatim: Towards a criticism of political reason*. Conference delivered at Stanford University, October 10 and 16, 1979. In S. McMurrin (ed.), *The Tanner lectures on human values*, Vol. 2 (pp. 224-254). Salt Lake City: University of Utah Press.
- (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319–323.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Nietzsche, F. (1976). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Platão (1990). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (1994). *Le politique ou de la royauté*. In: *Oeuvres complètes*, Volume II (pp. 339-429). Paris: Gallimard, 1994
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, A. D. (1994). *Comunicação e cultura: A experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Presença.

- Santos, J. T. (2009, 25 Maio). A obra platônica, na sua totalidade, é fundante do pensamento ocidental (Entrevista). IHU On-Line - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 294, Ano IX, 7-11.
- Schutz, A. (1976). The well-informed citizen: An essay on the social distribution of knowledge. In *Collected papers*, Vol. II, *Studies in social theory* (pp. 120-134). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Sloterdijk, P. (2000). *Règles pour le parc humain*. Paris: Les Mille et Une Nuits.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

MÉTODOS ATIVOS E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Fátima Simões (UBI)

Introdução

Devido a múltiplos desenvolvimentos, as abordagens aos métodos de ensino evoluíram muito ao longo das últimas décadas. Esse progresso tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de teorias que apresentam princípios e estratégias de aprendizagem, princípios pedagógicos e métodos de ensino (Slavich & Zimbardo, 2012). Embora estas teorias, estratégias e princípios pareçam muito díspares, a verdade é que elas partilham o pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre professores, alunos e o conhecimento. Neste contexto, e fruto dessa dinâmica, o conhecimento partilhado tem como resultado a aprendizagem e o crescimento pessoal, uma vez que os professores desempenhariam o papel de mediadores ou «intelectual coaches» (Slavich & Zimbardo, 2012: 569). Com efeito, ensinar é uma tarefa complexa e multifacetada que requer muita flexibilidade para lidar com múltiplas tarefas. Para além do conhecimento técnico e científico, estes profissionais têm de assumir uma postura ética e comprometida com a educação para a cidadania (Atjonen, Korkeakoski, & Mehtäläinen, 2011). Nos últimos anos a natureza do ensino tem vindo a alterar-se, uma vez que os métodos atualmente utilizados estão muito longe dos que enfatizavam a transmissão de informação, atribuindo muito mais importância a um ensino de tipo reflexivo.

A exigência da avaliação e da autoavaliação profissional relativamente aos resultados alcançados pelos estudantes não serão fatores alheios a esta mudança (Atjonen, et al., 2011, Paris & Paris, 2001). No sentido de promover a progressão da aprendizagem dos alunos, os professores têm de recorrer a diversas estratégias metodológicas ativas. Assim, por exemplo, é hoje mais frequente observá-los a criarem grupos de alunos que colaboram e cooperam entre si com vista à consecução dos objetivos de aprendizagem previamente delineados para alcançar o domínio dos diferentes conceitos-chave, bem como da relação que os mesmos estabelecem entre si, no sentido da resolução dos problemas típicos das áreas do conhecimento em apreço. Ao mesmo tempo, a utilização desses métodos permite-lhes promover um crescimento mais amplo que contempla a autorregulação e as atitudes positivas face à aprendizagem (Simões, 2001).

Muita investigação empírica tem sido delineada no sentido de avaliar como o ensino pode promover, para além do sucesso na aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e interpessoal dos alunos (Lewis & Harrison, 2012, Richardson, 2008; Vygotsky, 1978). Neste sentido, tem sido avaliada a forma como os professores conseguem tornar as suas aulas mais interessantes e atrativas recorrendo a inúmeras estratégias. De entre essas estratégias podem destacar-se, por exemplo: (1) integração de conteúdos multimédia no sentido de aumentar os processos atencionais; (2) votação eletrónica para uma comunicação em tempo real, dando destaque ao papel do feedback na promoção da aprendizagem; (3) recurso aos media sociais para aumentar a partilha de informação e consequentemente o espírito colaborativo; e (4) versões áudio e impressas das aulas para promover uma melhor retenção da

informação (Kaufer, Gunawardena, Tan & Cheek, 2011; Lewis & Harrison, 2012; Mckinne, Dyck, & Luber, 2009; Richardson, 2008; Wood, 2007).

Entre os fundamentos destas metodologias estão as teorias ou pressupostos da aprendizagem significativa. Neste âmbito, a aprendizagem é um processo ativo em que o estudante não se limita a registar informação de forma mecânica, mas atribui-lhe significado e organiza-a nas suas estruturas cognitivas. As metodologias com vista a este tipo de aprendizagem terão necessariamente de ser metodologias ativas, pois só deste modo os estudantes podem construir significados e regular a sua aprendizagem como atividade idiossincrática. Tais avanços em termos do estudo das metodologias de ensino mais adequadas, tiveram um grande impacto na forma como os professores ensinam, trazendo para a discussão aspetos tais como, por exemplo: (1) o que deve acontecer numa sala de aula? e (2) qual deve ser a ambição de um professor em termos dos resultados da aprendizagem? Neste contexto, os alunos assumem-se como muito mais ativos do que no passado e os professores acrescentam aos objetivos também o desenvolvimento da autoeficácia, promovendo, assim, sentimentos positivos face à aprendizagem, o que lhes permite desenvolver competências para uma aprendizagem ao longo da vida (Fies & Marshall, 2006; Lammers & Murphy, 2002; Marsh & Martin, 2011; Michael, 2006; Rosebrough & Leverett, 2011; Twenge, 2009).

1. Estratégias de ensino e aprendizagem

As atividades de uma sala de aula que pretende promover a aprendizagem ativa devem passar por múltiplas tarefas com o objetivo de promover a aprendizagem e o

desenvolvimento do pensamento em todas as suas dimensões. Uma abordagem desta natureza permite ao aluno adotar um pensamento lógico e confrontar-se com diferentes pontos de vista, quando tenta dar cumprimento às tarefas e resolver problemas. Entre as atividades passíveis de promover uma aprendizagem ativa, podem destacar-se a análise de vídeos, a elaboração de recensões críticas, a síntese e a discussão de temas variados que estejam de alguma forma relacionados com os conteúdos a aprender. Ao adotar metodologias ativas e uma pedagogia diferenciada, em detrimento de uma abordagem meramente expositiva, os professores demonstram maior preocupação com as necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos (Kilic, 2010; Skott & Ward, 2012; Slavin, Madden, Chambers, & Haxby, 2009).

Com efeito, de acordo com um vasto número de estudos, os métodos ativos de ensino permitiram alcançar novas formas de aprendizagem. Neste âmbito, muitos são os que apontam a aprendizagem colaborativa como mais eficaz, porque imprime maior dinâmica e motivação nos alunos e, conseqüentemente, os estudantes terão mais facilidade na compreensão dos conceitos e na reestruturação do conhecimento, aumentando a eficácia na utilização de estratégias de aprendizagem. Os grupos constituídos com base neste pressuposto, reúnem-se à volta de mesas redondas e discutem temáticas diversas, resolvem problemas, respondem a questões, e interagem com os outros grupos na procura do conhecimento (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2010; Osborne 2010). Já a aprendizagem experiencial refere-se à participação em projetos que os alunos levam a cabo para compreender os conteúdos, quer através da sua realização na sala de aula, quer através da observação de

experiências, realização de entrevistas, de simulações, e da escrita de pequenos artigos. Por fim, a aprendizagem baseada em problemas - *Problem Based Learning* (PBL) - permite aos estudantes partirem de um dado problema e encontrarem a informação que permite a sua resolução, sendo a pesquisa de conteúdos feita, quer individualmente, quer em pequenos grupos. Em todos estes métodos o aluno está sob a tutela do professor, cuja ação se pauta pela orientação ou tutorado, e guiando o aluno em cada etapa da sua aprendizagem.

Os mesmos pressupostos e estratégias de aprendizagem que sustentam o ensino das aulas presenciais são aplicados ao ensino *online*. Com efeito, os objetivos de desenvolvimento propostos para o ensino *online* são os mesmos, sendo a avaliação da qualidade deste ensino ancorada no *feedback* proporcionado pelos alunos, nomeadamente no que concerne aos métodos e estratégias pedagógicos utilizados (Bangert, 2005). Contudo, as avaliações feitas pelos alunos relativamente aos instrumentos de ensino, pela sua especificidade, não refletem a maioria das práticas ativas recomendadas para uma aprendizagem *online* de qualidade. Neste contexto, numa revisão de estudos sobre o ensino sustentado por investigação, Chickering & Gamson (1987) apresentavam um conjunto de práticas centradas no aluno e de acordo com princípios construtivistas de ensino. Trata-se de um esforço inicial para o desenvolvimento de uma avaliação pelo aluno das práticas *online*. Neste estudo, 489 alunos de um curso, *web* que decorreu na universidade de Montana (EUA), responderam a um questionário (*The Student Evaluation of Online Teaching Effectiveness - SEOTE*) sobre a eficácia do ensino *online*. Os resultados obtidos apontam para a existência de 4 fatores principais relativamente às práticas pedagógicas: (1) interação

instituição-aluno; (2) aprendizagem ativa; (3) tempo na tarefa; e (4) cooperação entre estudantes. Com base nestes resultados e no de outras investigações (Slavich & Zimbardo, 2012), pode sustentar-se a ideia de que os cursos dispensados via *e-learning* têm também a capacidade de promover comportamentos autorregulatórios que favorecem a aprendizagem.

Com efeito, também a modalidade presencial ao almejar a autonomia no ensino exige que os estudantes assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem. Neste sentido, uma aprendizagem presencial com autonomia e independência permite uma educação sem a presença física permanente do professor que pode assessorar, em tutoria, com recurso a guiões de trabalho, esclarecimento de dúvidas, entre outros, o que é muito semelhante ao que acontece com a educação à distância. Os grandes avanços decorrentes do paradigma da aprendizagem ativa têm a ver com o facto de o aluno, especialmente o adulto, poder realizar ao seu ritmo e com independência (Bangert, 2005; Kilic, 2010; Skott & Ward, 2012).

2. Metacognição e autorregulação

As atividades cognitivas e metacognitivas que sustentam uma aprendizagem verdadeiramente autorregulada podem ser desenvolvidas mediante técnicas ativas. De facto, a aprendizagem autorregulada em domínios específicos do conhecimento tem vindo a recolher consenso no âmbito da investigação educacional que apresenta e discute constructos teóricos e mecanismos subjacentes às atividades metacognitivas em termos dos contributos que são específicos de um domínio académico particular. Um modelo da

metacognição específica de domínio, construído para a aprendizagem através do inquérito histórico, postula que a compreensão de acontecimentos históricos é mediada por um estado de coerência na compreensão das causas que explicam um acontecimento ocorrido. A compreensão torna-se difícil quando as causas que explicam o acontecimento histórico são desconhecidas, incertas ou omitidas. Para restaurar a coerência na compreensão, os alunos recorrem a atividades cognitivas e metacognitivas de acordo com as práticas específicas da disciplina.

O modelo proposto caracteriza a autorregulação na resolução de problemas dentro do domínio específico da História, mais especificamente explica como os alunos monitorizam, colocam objetivos, e controlam certos aspectos da sua aprendizagem como pesquisam causas para os factos históricos. Trata-se de um modelo de atividades cognitivas e metacognitivas, desenvolvido em três fases e ilustra as propriedades específicas de domínio da aprendizagem autorregulada, integrando os modelos teóricos sobre raciocínio histórico e resolução de problemas (Carretero, López-Manjón, & Jacott, 1997; Van Drie & Boxtel 2008) com a teoria do processamento da informação da aprendizagem autorregulada no estudo de textos (Winne, 2005; Winne & Hadwin, 2010) considerando que os pressupostos básicos das teorias da autorregulação da aprendizagem são aplicáveis a várias tarefas e domínios.

Neste âmbito, uma discussão importante surge a propósito do estudo dos processos autorregulatórios e da sua relação com a metacognição. Trata-se de averiguar como estes contribuem para a compreensão dos desafios que o aluno enfrenta quando estuda tópicos complexos, bem como para

elencar as competências exigidas para criar e consolidar conhecimento. A este propósito, recordemos a definição de metacognição, disseminada a partir dos estudos de Flavell (1976) que sustentam que entrar num processo de metacognição significa pensar sobre o próprio pensamento e que o mesmo é central para aprender, uma vez que permite ao indivíduo monitorizar o conhecimento e, conseqüentemente, auto-regular a sua aprendizagem. Desta forma, os alunos aprendem a reconhecer os erros e usam estratégias para conseguir controlar a sua compreensão e a sua *performance* durante a tarefa. Dinsmore, Alexander, & Loughlin (2008), numa revisão de literatura educacional, procuraram saber como evoluíram as definições dos conceitos de metacognição, autorregulação e aprendizagem autorregulada. De acordo com Flavell (1976), existe uma interação entre as funções cognitivas, mais ligadas ao conhecimento e as metacognitivas como monitorização da sua aquisição. A metacognição representa o conhecimento do próprio conhecimento ou cognição de segunda ordem «que permite a avaliação e regulação dos processos cognitivos, um processo ativo e reflexivo» (Simões, 2001: 69) que potencia a resolução de problemas e a autorregulação da aprendizagem. O conceito tem vindo a ganhar alguma legitimidade e é definido como o conhecimento que um indivíduo tem de si próprio, da tarefa a realizar e das estratégias mais úteis para monitorizar e controlar a sua realização, dando conta também da complementaridade do conhecimento declarativo e do conhecimento procedimental ou executivo. As componentes declarativa e executiva do conhecimento-base referem-se, respetivamente, ao conhecimento factual (*o quê?*) e à forma como podemos regular e monitorizar esse conhecimento e

executar procedimentos mais ou menos automáticos (*como?*) (Alexander; Schraw, & Moshman, 1995; Kuhn, 1999; Simões, 2001).

Um estudo sobre cognição e aprendizagem de conceitos-chave da Física (Simões, 2001) com uma amostra de 162 estudantes de escolas secundárias do interior de Portugal (sexo masculino= 78; sexo feminino= 84), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, demonstra a complementaridade destes dois tipos de conhecimento no seu contributo para um conhecimento mais específico de domínio. O objetivo principal do estudo foi a avaliação dos resultados da aprendizagem de conceitos-chave da Física em função de três condições experimentais: (1) controlo, em que os professores seguiam habitualmente uma metodologia tradicional; (2) experimental 1, em que os professores apresentavam os objetivos da unidade letiva e discutiam-nos com os alunos, contextualizando a aprendizagem para a unidade; e (3) experimental 2, em que os professores apresentavam e discutiam os objetivos para cada aula no seu início e no fim reportavam a síntese da aula aos objetivos iniciais. Os resultados da análise de variância (MANOVA) permitiram avaliar, para a condição 3, diferenças estatisticamente significativas nos resultados da aprendizagem de conceitos-chave da Física na sua totalidade, e separadamente para o conhecimento declarativo e para o conhecimento executivo ou procedimental. Com efeito, um acompanhamento mais diferenciado por parte dos professores (*intellectual coaches*), recorrendo a estratégias de ensino mais ativas e ao conhecimento partilhado, permite resultados mais positivos na aprendizagem (Slavich & Zimbardo, 2012).

Os constructos relacionados com a autorregulação e com a aprendizagem autorregulada (Corno & Mandinach, 1983; Zimmerman, 2006; Zimmerman & Schunk, 2011) decorrem das primeiras teorias da metacognição que estudavam o papel destes processos na aprendizagem em contextos académicos e transformaram-se em modelos muito mais sofisticados (Pintrich, 2004; Winne, 2005; Winne & Hadwin, 2010; Zimmerman, 2008). Contudo, há ainda uma grande falta de consenso sobre a sua definição no âmbito dos estudos educacionais. Estudos mais recentes apontam para a especificidade da autorregulação da aprendizagem em função de diferentes áreas disciplinares (Alexander, Dinsmore, Parkinson, & Winters, 2011; Dinsmore et al. 2008).

A premissa que subjaz a esta afirmação difere em termos da natureza da tarefa de ensino e da estrutura dos conteúdos que, de acordo com os estudos, influencia a forma como os alunos regulam a sua aprendizagem. Numa revisão de literatura, Alexander et al. (2011) destacam a quase ausência de investigação que tenha analisado a aprendizagem autorregulada em função de diferentes domínios do conhecimento. Apesar de a área disciplinar das ciências ter sido a mais estudada, pode haver diferenças entre tarefas, conteúdos e estratégias envolvidas dentro do mesmo domínio e através deles. Assim, os autores propõem-se analisar um domínio específico e distinguem entre diversas tarefas (estudo de textos *versus* resolução de problemas), através de diferentes domínios (história, física, biologia, entre outros).

A aprendizagem autorregulada é sustentada por uma estrutura básica que incorpora constructos supraordenados e subordinados, representando atividades cognitivas e metacognitivas, que não são o reflexo direto das diferenças

entre tarefas e domínios do conhecimento. Como pressuposto básico, o modelo sustenta a aplicação da teoria do processamento da informação da aprendizagem autorregulada ao domínio da História, mais especificamente à tarefa de resolução de problemas, contribuindo para a literatura educacional ao sublinhar novas áreas para a investigação e intervenção educacional. O modelo permite equacionar aspetos específicos que contribuem para o aumento da competência do estudante e sublinha a importância dos métodos ativos no desenvolvimento de um raciocínio específico de domínio e na autorregulação da aprendizagem.

3. Práticas e princípios pedagógicos

O processo de tomada de decisão dos professores no âmbito das suas tarefas de ensino é um fator muito importante para a sua eficácia pedagógica. Apesar disso, nem sempre têm a consciência deste processo, o que só por si pode representar um problema. De facto, alguns decidem com intencionalidade, enquanto outros não estão conscientes das suas escolhas nem das consequências que as mesmas podem ter. Quando a formação inicial e em serviço é orientada pela investigação, os professores são capazes de adquirir boas práticas pedagógicas, baseadas nos princípios decorrentes dos estudos, analisá-los e aplicá-los adequadamente (Atjonen, Korkeakoski, & Mehtäläinen, 2011).

Neste sentido, a conceptualização consciente das suas práticas pedagógicas aumenta a capacidade de transformação que os professores podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Uma boa formação de professores, patente nas suas competências técnicas e científicas, permite a adequação do ensino a um conjunto de princípios que fazem a diferença.

Neste contexto, os princípios pedagógicos propostos por Atjonen et al., (2011), constituem um modelo teórico que, a nível internacional, nomeadamente na Finlândia, orienta a formação e a prática pedagógica nos sistemas de ensino com maior sucesso. De acordo com os autores «... o significado, âmbito e aplicabilidade dos princípios pedagógicos sempre fizeram parte dos tópicos na teoria curricular e na filosofia da educação» (p. 274), embora nem sempre seja fácil distinguir entre princípio pedagógico e objetivo, pois

como os termos ‘princípio’ e ‘objectivo’ são, por vezes usados indiferentemente, parece correto referirmo-nos a alguns objetivos por forma a clarificar melhor o conceito de um princípio pedagógico. O conceito ‘princípio’ pode ser definido de diferentes formas. É um pressuposto fundamental (e.g., precisamos de um certo tipo de princípios a partir dos quais raciocinar), uma base para a ação, e uma regra moral guiando o comportamento ou um conjunto dessas regras morais (e.g., ele é um homem de princípios.). (Atjonen et al. (2011): 274).

Deste modo, e de acordo com os autores, ‘princípio’ também pode ser considerado como uma opinião ou crença que terá uma influência no comportamento, o que remete para o conceito de atitude, ao qual estará subjacente, estabelecendo uma relação com a ação, ainda que a sua definição lhe atribua um nível mais abstrato e o coloque no domínio dos valores. Neste contexto, as interpretações atribuídas aos princípios pedagógicos podem levar a duas afirmações: (1) princípios pedagógicos são objetivos para algo ou razões subjacentes a algo; e (2) princípios pedagógicos são ‘máximas para a ação’ que tendem a ser expressas num maior nível de abstração do que as ideias mais comuns sobre as boas

práticas, como se falássemos de pressupostos subjacentes. Nesse sentido, os princípios pedagógicos apresentam uma dimensão pragmática ou *praxis* e uma dimensão normativa, no sentido em que indicam um caminho que tem de ser percorrido para assegurar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem (Carolan, Prain, & Waldrup, 2008).

Para termos uma ideia da importância dos princípios pedagógicos devemos ter em conta que, frequentemente, os mesmos são aplicados de forma implícita, não consciente, sendo influenciados por circunstâncias culturais contextuais (eg., os materiais escolares, o tamanho das turmas, e cultura da escola) e pelas alterações de racional teórico que ocorrem ao longo do tempo (eg., novos currículos, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento). Estes fatores apresentam-se como obstáculos a uma prática pedagógica eficaz.

Como resultado da investigação, os autores consideram que o conjunto das intenções pedagógicas dos professores finlandeses reflete um distanciamento de uma tradição de transmissão, e que a aprendizagem construtivista e centrada no aluno estão entre as suas preferências, orientando o seu pensamento pedagógico e a sua ação. Nesse sentido, utilizam uma grande diversidade de métodos ativos de ensino e de ambientes de aprendizagem o que poderá justificar a qualidade do seu ensino e o sucesso da Finlândia nos relatórios do PISA. Os princípios pedagógicos gerais dão um panorama do processo ensino-aprendizagem que devemos ter em conta em estudos sobre a autorregulação e a metacognição em disciplinas específicas.

Conclusão

Como podem os professores tomar consciência da necessidade de se regerem por princípios pedagógicos e práticas ativas? Em primeiro lugar, através da criação de comunidades de aprendizagem para professores e alunos e permitir que os estudantes utilizem diversas plataformas para construir o conhecimento. Esta metodologia dá suporte à aprendizagem autorregulada, uma vez que os estudantes que levam a cabo tarefas orientadas para objetivos percebidos como exequíveis, monitorizam mais eficazmente o tempo na tarefa, esforçam-se mais, persistem mais tempo nos desafios e percebem-se como mais responsáveis pela aprendizagem.

Os professores não devem ser meros utilizadores do conhecimento pedagógico, devendo ser também seus criadores e disseminadores. A aprendizagem deste conhecimento é fundamental para uma melhor adaptação a contextos cada vez mais dinâmicos e sujeitos a constantes mudanças. Assim, a aprendizagem profissional deverá ser uma constante do seu trabalho, o que permitirá melhorar a aprendizagem dos alunos e conduzir a uma construção contínua de conhecimento pedagógico, adaptada a cada contexto em particular. Esta dinâmica permitiria a construção de comunidades de aprendizagem nas quais docentes e alunos constituem grupos de aprendizagem pautados pela cooperação e ajuda mútua.

Referências

Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Parkinson, M. M., & Winters, F. I. (2011). Self-regulated learning in academic domains. In B.

- Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nova lorque: Routledge.
- Atjonen, P., Korkeakoski, E. & Mehtäläinen, J. (2011). Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Bangert, A. W., (2005). Identifying factors underlying the quality of online teaching effectiveness: an exploratory study. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(2), 79-99.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. GLASER (Ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 1 (pp. 77–165). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Carolan, J., Prain, V., & Waldrip, B. (2008). Using representations for teaching and learning in science. *Journal of the Australian Science Science Teachers Association*, 54(1), 18–23.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–253.
- Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88– 108.
- Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, selfregulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale: Erlbaum.
- Kaufer, D., Gunawardena, A., Tan, A., & Cheek, A. (2011). Bringing social media to the writing classroom: Classroom salon. *Journal of Business and Technical Communication*, 25, 299–321.
- Kilic, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3, 77–100.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. In L. Balter & C. Tamislemonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 259–286). Filadélfia: Psychology Press.
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3, 54–76.
- Lewis, J. S., & Harrison, M. A. (2012). Online delivery as a course adjunct promotes active learning and student success. *Teaching of Psychology*, 39, 72–76.
- Marsh, H.W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.)
- Mckinney, D., Dyck, J. L., & Luber, E. S. (2009). Itunes University And The classroom: Can podcasts replace professors? *Computers & Education*, 52, 617–623.
- Michael, J. (2006). Where’s the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30, 159–167.
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328, 463–466.
- Paris, C., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Richardson, D. (2008). Don’t dump the didactic lecture; fix it. *Advances in Physiology Education*, 32, 23–24.
- Rosebrough, T. R., & Leverett, R. G. (2011). *Transformational teaching in the information age: Making why and how we teach relevant to students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Nova lorque: Springer.

- Simões, F. (2001). *Cognição e aprendizagem de conceitos-chave da Física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Skott, B. P., & Ward, M. (Eds.). (2012). *Active learning exercises for research methods in social science*. Thousand Oaks: Sage.
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review* (2012) 24: 569–608. DOI 10.1007/s10648-012-9199-6.
- Slavin, R. E., Madden, N. E., Chambers, B., & Haxby, B. (2009). *Two million children: Success for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43, 398–405.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559–565.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. SCHUNK & B. J. ZIMMERMAN (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*(pp. 297–314). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____, P. H., & Hadwin, A. F. (2010). Self-regulated learning and sociocognitive theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education*, vol. 5 (pp. 503–508). Amsterdam: Elsevier.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). San Diego: Academic.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281–290.
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge*

handbook of expertise and expert performance (pp. 705–722). Nova lorque: Cambridge University Press.

_____, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nova lorque: Routledge.

ESCOLA INCLUSIVA E SOBREDOTAÇÃO

Mónica Ramôa (UBI)
Ema Patrícia Oliveira (UBI)

Introdução

A escola inclusiva aponta para a transformação da sociedade, isto é, para a construção de uma sociedade inclusiva. E uma sociedade inclusiva é aquela que acolhe em si a diversidade, que democratiza a diferença e valoriza a heterogeneidade. É do Estado a responsabilidade de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artº 2, ponto 2). Para que tal se concretize, é necessário que se promovam respostas diferentes àquilo que constitui a diferença. No fundo, assumir a “igualdade na diferença”. Daí ter surgido a educação especial, para que na diferença se possa promover a igualdade de acesso e sucesso na aprendizagem.

A educação inclusiva configura-se na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender às necessidades educativas de todos os alunos, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos, incluindo o das crianças e jovens sobredotados. Entende-se, assim, que o *continuum* das Necessidades Educativas Especiais não está somente associado aos défices, mas contempla também, no extremo oposto, os sujeitos com capacidades diversas e superiores. Embora reportando-nos a uma minoria, os alunos sobredotados carecem de uma escola que diferencie as suas práticas de

ensino e de educação, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento e expressão das suas altas habilidades e talentos, assim como as condições adequadas face às suas necessidades educativas específicas.

Atendendo à escassa formação dos professores sobre o tema, a que acresce a proliferação de algumas ideias erróneas em torno do mesmo, importa clarificar o conceito de sobredotação e as características mais associadas aos alunos com aptidões excecionais. Esta informação é fundamental, desde logo, para uma adequada sinalização e identificação, assim como para a eficácia das respostas educativas de apoio a implementar. Estes tópicos serão abordados, de forma breve, ao longo do presente capítulo, onde incluímos a apresentação de um estudo centrado nas perceções dos professores portugueses sobre as práticas educativas implementadas junto de alunos sobredotados, realizado na Universidade da Beira Interior no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica (Ramôa, 2012).

1. Conceito de sobredotação

Existe na literatura uma grande difusão de definições em relação à sobredotação. A própria adoção do termo “sobredotado”, na língua portuguesa, nem sempre é consensual, quando se pretende designar o indivíduo com altas habilidades ou desempenho excepcional. Mesmo ao longo do tempo, o conceito de sobredotação tem adquirido diferentes contornos.

Durante a Renascença, por exemplo, a excecionalidade de génios, sábios e grandes cientistas era explicada com argumentos da área da psicopatologia, tendo o processo

neurótico um papel orientador nesta análise (Pereira, 2000). No início do século XX, a partir dos trabalhos de Binet e da criação de testes de inteligência, novas perspectivas emergem, embora ainda presas ao passado e à controvérsia que relaciona loucura e talento. A evolução do conceito de sobredotação torna-se, em certa medida, indissociável do desenvolvimento das abordagens sobre a inteligência. Até sensivelmente aos anos 60, foi marcante o estudo longitudinal iniciado por Lewis Terman na década de 1920, onde se considerou um Quociente de Inteligência (QI) superior a 140 como critério de seleção dos participantes (Pereira, 2000). Ainda na atualidade, diversas teorias sobre a inteligência influenciam a concepção da sobredotação, como por exemplo a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) ou a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985).

Sendo indissociável a evolução dos conceitos de sobredotação e de inteligência, aceita-se atualmente com alguma unanimidade que se trata de um constructo multidimensional, que inclui múltiplas capacidades humanas, distanciando-se da concepção tradicional que associava, de forma bastante redutora, a sobredotação a um elevado QI. Assim, vários modelos tentam explicar a sobredotação, destacando-se, por exemplo, a Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1978), o Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks (1992), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), ou o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2000).

A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis, da autoria de Joseph Renzulli (1978, 1992), toma a sobredotação como resultado da interação de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa. As

habilidades podem ser gerais (como o raciocínio numérico, a fluência verbal, a memória, o raciocínio abstrato ou as relações espaciais) ou específicas (como a matemática, a música, a química ou a dança) e, a este nível, podem manifestar-se através da combinação de habilidades superiores gerais, numa ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana. No entanto, é referido que nenhuma destas habilidades, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação, tão pouco a criatividade ou o envolvimento na tarefa, *per si*, serão suficientes para a sua manifestação. É a interação entre os três fatores que permite a realização criativa-produtiva e o rendimento de alto nível (Oliveira, 2007).

O Modelo Multifatorial da Sobredotação, de Franz Mönks (1992), aponta para a necessidade de haver condições de educação, de vida e de realização adequadas e estimulantes para que a habilidade intelectual superior, a criatividade e o envolvimento na tarefa se possam evidenciar e concretizar. Mönks complementa a teoria de Renzulli com uma perspectiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos socioculturais e psicossociais relacionados com a sobredotação, dando assim particular importância às interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu desenvolvimento.

Howard Gardner (1983, 1999), na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, assume a inteligência como um constructo multidimensional, amplo e pragmático, ultrapassando a dimensão redutora da perspectiva psicométrica. Nesta teoria, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, diferentes umas das outras e independentes entre si, embora em interação recíproca. Sobredotação fará então sentido em qualquer uma das sete formas de inteligência que Gardner postula:

linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Relativamente ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de François Gagné (2000), destaca-se a forma como o autor distingue os conceitos de sobredotação e de talento; considerando que a sobredotação decorre de uma influência hereditária, enquanto os talentos são o produto da interação de predisposições genéticas com fatores ambientais (e.g. contextos familiar e escolar, variáveis sociodemográficas, interação com pessoas significativas, tais como treinadores, professores ou pares) e com características intrapessoais (físicas e psicológicas). Considera-se, ainda, que o desenvolvimento de talentos implica um processo de aprendizagem e de treino eficaz e sistemático, com domínio de conhecimento em pelo menos uma área de atividade humana (académica, artística, desportiva, social, entre outras). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte para a sobredotação e o talento no percentil 90 (Gagné, 2000).

Em síntese, podemos concluir que a sobredotação é um constructo dinâmico, cuja concetualização está ainda longe de reunir consenso entre a comunidade científica. À medida que o conhecimento sobre a inteligência e o desenvolvimento humano aumenta, também o de sobredotação evoluirá, fazendo espelhar, em certa medida, a influência de cada momento histórico, contexto sociocultural e político em questão (Bahia & Oliveira, 2013). Desta dinâmica não estará alheia, certamente, a própria evolução da sociedade.

2. Identificação de alunos sobredotados

A sinalização, ou a falta dela, parece constituir uns dos principais entraves ao apoio a alunos sobredotados no contexto escolar. Pelo menos no nosso país, os professores geralmente não são detentores de instrumentos ou formação na área que lhes permita identificar corretamente os alunos sobredotados. Por outro lado, a existência de equipas multidisciplinares na escola, que poderiam fazer a diferença nesta matéria, continuam a ser uma miragem na esmagadora maioria dos estabelecimentos de ensino.

Sinalizar uma criança ou jovem sobredotado não é fácil, sendo fundamentais, desde logo, os contributos dos professores, dos psicólogos e dos pais. A identificação destes alunos, quando realizada de forma global numa escola, deve comportar duas fases principais: o despiste (avaliação de *screening*) e o diagnóstico (identificação, confirmação e explicitação) (Almeida & Oliveira, 2000). O papel dos professores tem particular relevância na primeira fase, de despiste, nomeadamente pela observação de algumas características comportamentais em contexto de sala de aula, tais como as que apresentamos na tabela 1.

1. Características no domínio da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar;• Precocidade na leitura;• Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos;• Fácil compreensão de princípios subjacentes, capacidade para generalizar (conhecimentos, ideias e soluções);• Resultados e/ou conhecimentos excecionais numa ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento.

2. Características motivacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para iniciar as suas próprias atividades; • Persistência na prossecução das tarefas; • Empenhamento em atingir níveis de perfeição; • Aborrecimento face a tarefas de rotina.
3. Características no domínio da criatividade
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; • Originalidade na resolução de problemas e na relação de ideias; • Pouco interesse pelas situações de conformismo.
4. Características de liderança
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança e sucesso com os pares; • Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; • Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina;
5. Características nos domínios moral e social
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; • Ideais elevados; • Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; • Interesse marcado por se relacionar com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

Tabela 1 – Indicadores de comportamento em crianças com características de sobredotação²¹

A forma como é vivida a sobredotação pelas crianças, face às respostas educativas promovidas nos vários contextos, poderá conduzir a processos de aprendizagem difíceis e atribulados. Como se verificou em vários estudos, é muitas vezes pelas dificuldades que apresentam estes alunos que os professores os sinalizam, e não pelas suas altas habilidades ou desempenho escolar (Almeida & Nogueira, 1988; Veiga et al., 1996). Na tabela 2 apresentam-se alguns destes problemas,

²¹ Cf. Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002.

não generalizáveis a todas as situações, mas que importa atender, pois poderão auxiliar o despiste quando já se evidenciam algumas dificuldades em contexto de sala de aula.

- Trabalhos escritos pobres e incompletos;
- Intranquilidade e desatenção na sala de aula;
- Melhor relacionamento com os adultos do que com os pares;
- Impaciência e sentido crítico;
- Instabilidade emocional e motivacional;
- Autossuficiência e indiferença nas tarefas académicas;
- Atitudes defensivas e de ansiedade;
- Personalidade forte, alguma “teimosia” e inflexibilidade;
- Vulnerabilidade face ao insucesso.

Tabela 2 – Eventuais dificuldades escolares crianças sobredotadas

Importa, neste âmbito, salientar que não existe um grupo homogéneo de características nestes alunos, sendo que as diferenças interindividuais podem ser imensas. Da mesma forma, nem sempre existe um percurso marcado por dificuldades, tanto a nível socio emocional ou comportamental, como no domínio académico. No entanto, uma identificação precoce é essencial para que possam ser desencadeadas, atempadamente, medidas de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem destas crianças, bem como o suporte necessário no sentido de prevenir, precisamente, potenciais problemas.

3. Medidas educativas de apoio

As medidas educativas especiais para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem podem ser agrupadas em três grupos principais: a aceleração, o enriquecimento e o agrupamento. Estas medidas podem abranger modalidades e especificidades muito diversificadas

em função da orgânica e das políticas em vigor em cada país, sendo que as mesmas podem também variar bastante de país para país e, por vezes, de Estado para Estado (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013).

No que respeita à aceleração escolar, trata-se de um conjunto de medidas que permitem aos alunos com altas habilidades um progresso mais rápido ao longo do sistema escolar normal, com base numa adequação entre o ritmo de ensino e os níveis de realização, prontidão e motivação destes alunos (Feldhusen, 1991). Várias modalidades de aceleração são possíveis, sendo que em Portugal as mais comuns passam pelo ingresso antecipado no 1º ano de escolaridade e pelo salto de ano escolar.

O enriquecimento escolar, à data em que o presente trabalho foi realizado, era operacionalizado no sistema educativo português pelos Planos de Desenvolvimento. Não sendo exclusivos dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem, os programas de enriquecimento podem geralmente ser aplicados a todos os alunos (Montgomery, 1996; Schwartz, 1994), constituindo uma estratégia de operacionalização de ensino individualizado que permite uma ampliação do currículo e a sua adaptação de acordo com as características individuais do aluno.

Constituir grupos homogéneos de habilidade ou desempenho académico, designa-se por agrupamento. Estes grupos poderão funcionar temporariamente, como nos projetos de promoção do sucesso escolar, como por exemplo, a “TurmaMais”, por disciplina e em tempo parcial. Pela sua própria definição, não se trata de uma medida exclusiva para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

4. Percepção dos professores sobre as práticas educativas

Nos estudos realizados em Portugal verifica-se que, maioritariamente, os professores concordam com as medidas educativas especiais para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. Assim, não consideram que a sua aplicação seja comprometedora de um processo de ensino aprendizagem harmonioso e eficaz (Oliveira, 2007; Oliveira & Almeida, 2010; Ramôa, 2012). Com o objetivo geral de melhor compreender as representações dos docentes face ao tema, passaremos em seguida à apresentação de um estudo que realizámos em 2012, junto de 133 docentes (do nível pré-escolar ao ensino secundário), maioritariamente da região Centro do país.

Da observação dos dados obtidos, constatou-se que há uma diferença na percepção que os professores fazem do impacto das medidas especiais para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem, de acordo com o domínio em análise (cognitivo/académico e sócio emocional). No geral, as percepções mais desfavoráveis incidiram na consideração de que a aceleração académica em geral, e a entrada antecipada na escolaridade, em particular, coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos, leva a problemas no seu ajustamento psicossocial e conduz a uma pior aceitação destes alunos pelo seu grupo de pares. Ainda em relação ao ingresso antecipado na escolaridade, muitos professores consideraram que a sua implementação resulta essencialmente da vontade e pressão dos pais ou da sinalização de dificuldades vivenciadas pela criança, reconhecendo que se trata de uma medida com fraca aceitação entre os professores. Houve, assim, uma percepção mais positiva sobre o efeito das diversas medidas educativas na área académica, do que no domínio sócio

emocional. Destacamos, ainda, que muitos professores consideraram que tais medidas deveriam ser abordadas de forma mais clara ou aprofundada na legislação portuguesa.

Considerou-se que a área geográfica (rural ou urbana), poderia influenciar a perceção dos professores, uma vez que constituem realidades escolares diferentes. No entanto, não se encontraram diferenças significativas sobre o impacto das diferentes medidas nas perceções dos docentes de estabelecimentos de ensino em função desta variável. O facto de os professores serem uma classe profissional em permanente mobilidade no nosso país pode ajudar a explicar este resultado.

A formação de professores na área da sobredotação pode constituir um garante de uma nova abordagem sobre o assunto. Não se pode compreender o que não se conhece e, como tal, só se poderá ter uma visão esclarecida da sobredotação, das necessidades educativas específicas dos alunos com estas características e das formas mais adequadas de os acompanhar em termos educativos, com (in)formação fidedigna e cientificamente suportada pelos dados da investigação. No estudo que realizámos, apenas 25% dos participantes revelaram ter algum tipo de formação sobre o tema e, mesmo assim, nem sempre foram os que demonstraram ideias mais fundamentadas ou realistas sobre o impacto das medidas educativas destinadas a alunos sobredotados. Para terminar, consideramos ainda pertinente salientar que, entre os 133 professores que participaram no estudo, cuja média de tempo de serviço era de 19 anos, apenas 39% indicaram já ter tido contacto na sua prática profissional com alunos com características de sobredotação.

Conclusão

As respostas educativas implementadas no sistema de ensino português no apoio a alunos sobredotados estão ainda longe daquilo que seria desejável, face às necessidades e características específicas destes alunos e às diretivas da União Europeia sobre esta matéria. Em nosso entender, para esta realidade contribui a falta de formação do corpo docente, raramente habilitado para uma adequada sinalização das crianças/alunos com características de sobredotação.

No enquadramento legal português, podemos identificar a possibilidade de adoção de medidas como a aceleração académica, o enriquecimento e o agrupamento em tempo parcial. A partir de um estudo anteriormente realizado (Ramôa, 2012), concluímos que, de um modo geral, apesar de a perceção dos professores sobre a implementação destas medidas ser positiva, as mesmas são, no entanto, aplicadas muito residualmente nas escolas. Acresce, ainda, uma grande prevalência de ideias erróneas acerca do impacto de tais práticas no desenvolvimento socio emocional e na aprendizagem dos alunos sobredotados, destacando-se, a este nível, as atitudes dos professores face à aceleração académica.

Importa, assim, investir na formação e esclarecimento dos professores sobre as várias possibilidades de apoio aos alunos sobredotados, salvaguardando uma adequada implementação e monitorização sistemática de cada medida educativa, em articulação com uma equipa multidisciplinar, capaz de sinalizar precocemente estas crianças e construir planos educativos que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, ao ritmo que lhes for mais favorável. Da mesma forma, importa apostar na investigação sobre o tema, de modo

a possibilitar uma melhor compreensão acerca da razão, ou razões, que justificam os resultados encontrados e sobre os fatores que podem comprometer o direito dos alunos sobredotados a uma educação que efetivamente garanta o seu sucesso escolar, desenvolva as suas capacidades e aptidões e contribua para a realização e felicidade daqueles que podem ser membros muito úteis à sociedade e ao desenvolvimento da mesma.

Referências

- Almeida, L. S., Fleith, D. S. & Oliveira, E. P. (2013). Sobredotação: Respostas educativas. Braga: ADIPSIEDUC.
- _____. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- _____. & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.
- _____; Oliveira, E. P., Silva, M. & Oliveira, C. (2002). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas. *Inovação*, 15 (1,2,3), 163-179.
- Bahia, S. & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp.583-631). Lisboa: Climepsi.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *Gifted Child Today*, 14 (5), 10-13.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.

- _____. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, Série A, N.º 166.
- Montgomery, D. (1996). *Educating the able*. Londres: Cassell.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Assen: Van Gorcum.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados e a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, E. P. & Almeida, L. S. (2010). Representações e práticas de professores e psicólogos no apoio aos alunos com características de sobredotação. *Sobredotação*, 11, 127-139.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 147-178.
- Ramôa, M. (2012). *Perceções dos professores sobre o atendimento aos alunos sobredotados no sistema educativo português*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- _____. (1992). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Robert J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, L. L. (1994). *Why give “gifts” to the gifted?* California: Corwin.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Veiga, F. H., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & Araújo (Org.), *Atas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.

**CIDADANIA O
CONTRIBUTO DA
FILOSOFIA**

A AULA DE FILOSOFIA COMO LABORATÓRIO CONCETUAL

Ana Rita Raposo (UBI)
José António Domingues (UBI)

Introdução

O presente artigo lança-se no horizonte da importância e da necessidade que a Filosofia irrefutavelmente assume no contexto atual do seu ensino no secundário, apesar dos constantes acometimentos de que tem sido alvo e do permanente questionamento que sucumbe à desconfiança gritante acerca da sua utilidade. A escola "tradicional" parece dar primazia à acumulação de informações, desprovidas muitas vezes de significado, na medida em que está assente em conteúdos programáticos, subdivididos em diversas disciplinas, a serem transmitidos em tempo limite, artificialmente planificado. Assim sendo, o ensino escolar parece assumir a tarefa de habituar os alunos a um tipo de aprendizagem baseada na aquisição de conteúdos estáveis de conhecimentos, e dado a filosofia não ceder nem se conformar a essa característica geral, é confrontada com uma multiplicidade de questões e obstáculos que decorrem fundamentalmente da natureza própria da filosofia, daquilo que se pretende ensinar, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, de não poder ser aprendida *strictu sensu*, mas somente poder propor, exercitar, induzir, provocar o filosofar. Quer dizer, a filosofia tem sido contestada, especialmente quando não abdica da sua intenção ontológica e faz apelo da sua vertente existencial, subestimando-se a sua dimensão pragmática, colocando-se-lhe o rótulo de teoria teleologicamente indefinida e pouco precisa.

Vivemos, pois, num tempo em que às disciplinas são exigidos conteúdos, não sendo a filosofia uma exceção. Os sintomas desta exigência são múltiplos, se bem que não imediatamente evidentes naquilo que, no fundo, apontam. É, provavelmente, o prenúncio de que a filosofia tem de começar a libertar-se das amarras invisíveis com que os resultados e, sobretudo, uma ideologia de tipo cientista a vêm envolvendo, em geral, inconscientemente, isto é, como uma presença ausente que, por meio de uma cortina diáfana, vai forçando as diferentes manifestações do filosofar a definirem-se em relação a ela.

A variedade de orientações que existem no ensino da filosofia pode talvez reduzir-se a duas estratégias: uma que consiste no reforço da posição escolar do aluno, da sua "docilidade", do seu acriticismo, o seu "*habitus*", no louvor de uma filosofia que, de um modo mais ou menos intuitivo, proclama como objetivo o esclarecimento daquilo que "toda a gente sabe", e que procura assim sempre reduzir o que de novo, inesperado ou imprevisto possa surgir a uma espécie de esquemas de reconhecimento; e outra que procura fazer com que o ensino da filosofia seja uma prática crítica, uma atividade de efetiva descoberta e criação, sendo esta última objeto da nossa investigação.

Às duas estratégias suprarreferidas correspondem métodos distintos: à primeira corresponde geralmente o método magistral, em que o professor assume um papel de detentor total do saber, em que a palavra do aluno é valorizada na medida em que permita um efeito de ressonância e eco da palavra do professor. Este método é geralmente complementado com a utilização do manual, suposto depositário de um *corpus* de verdades objetivas, e

encerra o ensino da filosofia num jogo de espelhos de que resulta uma homogeneização da palavra, da escuta e da leitura. Trata-se de uma estratégia hermética que, não permitindo a circulação de outros sentidos nem a abertura ao que não é codificado ou formatado pelo professor ou pelo manual, só pode, de um modo ilusoriamente neutral e falsamente objetivo, impor um *corpus* de conhecimentos indiscutíveis.

É importante interrogarmos a filosofia e nós mesmos acerca do que ela é. Não para continuarmos apenas a querer preservar a sua viabilidade e legitimidade, não para nos tranquilizarmos na posse de uma definição esclarecedora que permita arrumar um campo concetual, não para juntarmos mais algum material preparatório para o grande mas longínquo dia do reconhecimento, do arranque de um dizer efetivo e não só propedêutico ou suplementar.

1. Atividade filosófica e ensino da filosofia

Sónia Souza (1992) aponta dois dos métodos que mais se utilizam no ensino de filosofia, que são o método da exposição dialogada e o método da leitura e análise de textos. Aparentemente o segundo tende a assumir uma maior pertinência no processo de ensino-aprendizagem, dado possibilitar a realização das condições sem as quais o filosofar não acontece. As metas pedagógicas, apresentadas como finalidades do método de leitura e análise de textos, de acordo com Sónia Souza (1992: 108), são as seguintes:

Compreensão global do pensamento de um autor, bem como de uma escola ou corrente filosófica de um determinado período do qual o filósofo é um representante; o acesso à filosofia

por meio desse pensamento e, por último, a aquisição de uma técnica intelectual e de análise filosófica.

Todavia, afigura-se-nos perceptível o problema deste método, uma vez que as metas que aponta podem servir para qualquer outra disciplina, não garantindo deste modo a realização peculiar do filosofar. Além disso, a leitura e análise de textos não garante também a criação de conceitos, dado implicar apenas uma tentativa de compreensão da linguagem dos filósofos, dos termos usados, dos enunciados discursivos e das reflexões por meio das quais um determinado filósofo comunicou ou comunica a sua posição. Não podemos, pois, encarar as reflexões de filósofos como produtos acabados, completos e prontos para serem assimilados e "despejados" num qualquer momento de avaliação. A forma como cada filósofo se debateu com variados problemas, as posições que adotou, os termos por que se exprimiu, são inacessíveis, estão-nos vedados, não se podem comunicar de maneira a serem sentidos por cada um dos alunos com a mesma intensidade, pois estar-se-á não no emergir do autêntico filosofar, mas talvez numa mera leitura histórica desses textos, numa mera atualização de lembranças. Por conseguinte, apoiar a leitura no método de análise inviabiliza o caráter filosófico da própria leitura.

Com efeito, a única maneira de se começar sem "pressupostos" em filosofia consiste em abdicarmos das presunções oferecidas pelo senso comum que ludibriam uma orientação e, ao invés, deixar o pensamento livre nas suas criações. Fazer filosofia não pode ser reduzido a discussões nas quais uma das partes triunfe sobre a outra com o melhor argumento ou cuja finalidade última seja o acordo unânime

mas, ao contrário, perceber o que há ainda de novo no estudo dos filósofos. Quer dizer, não se trata, na atividade filosófica, de fazer parecido, de repetir o que dado filósofo afirmou, mas empreender cortes por meio dos quais as antigas "personagens concetuais" (Deleuze e Guattari, 1992: 59) se alteram e reaparecem com novos disfarces, com novos rostos. Cada uma das personagens através das quais uma filosofia dramatiza as suas ideias sugere, assim, uma maneira de orientar a filosofia e o tipo de combate em que ela se desenvolve.

O desenvolvimento das habilidades do pensar, o espírito crítico, o raciocínio lógico, a produção concetual, o pensamento argumentado, o desafio de questionar e problematizar são inequivocamente implicativos de uma forma peculiar de olharmos para nós próprios e para o mundo envolvente. Daí o facto de a abordagem filosófica possuir uma dimensão supradisciplinar, não se confinando a limitações de ordem metodológica, na medida que recorre a todos os contributos do conhecimento.

Daqui decorre então a proposta, que é colocada num campo aberto, por se assumir não mais que uma proposta, passível de se coadunar com outras visões, e que consiste na apresentação de uma estratégia possível para que a atividade filosófica se desprenda do colete-de-forças em que insistentemente a querem colocar.

Ocorre, porém, que esta proposta à qual está inerente o persistente e incessante apelo ao despertar da inércia que se agarra ao pensamento, não o deixando respirar livremente, aporta o intuito destemido de o colocar em movimento, possibilitando a abertura a novos horizontes, gritando à surdez aparentemente incapacitante de que os alunos padecem. Com

efeito, em luta aberta contra a acriticidade paralisante do pensamento, temos que olhar para o programa de frente de modo a ser visto, não com uma preocupação cega de o cumprir no tempo exigido, mas antes, olhá-lo com o intuito de o trabalhar de um modo tão envolvente quanto possível, em que à volta de cada tema se crie um conjunto de entradas e saídas que permitam aos alunos instaurar uma relação de distanciamento face ao programa e que, nesse distanciamento, eles possam assumir a sua singularidade, fazer "filosofia viva", estimulando-se a sua "curiosidade intelectual" (Boavida, 2010: 171).

A filosofia não consiste na apropriação imitativa e declamatória dos pensamentos de outrem, pelo contrário, implica aprender a pensar, a pensar por si, a produzir os próprios pensamentos. Deste modo, o ato de filosofar aporta o papel central e estruturante, uma vez que, como docentes, não podemos limitar-nos a transmitir um conhecimento de filosofia, mas torna-se crucial uma experiência do pensar, de tal modo que professor e alunos filosofem. Quer dizer, o próprio ensino tem de se revestir de uma forma zetética, assumindo-se como procura e fugir da reprodução de conteúdos filosóficos que anulam toda e qualquer destreza de pensamento. O filosofar não é, portanto, imitativo, mas inventivo, criador.

A ausência de uma certeza e estabilidade apodíticas impede que o ensino da filosofia seja um mero ensino de conteúdos, e impõe a sua limitação a uma prática, a um exercício. A subalternização dos conteúdos é fundamental para que se aprenda a filosofar pois o aluno "não deve aprender pensamentos, mas a pensar" (Kant, 1997: 26). Se assim não fosse, não se ultrapassaria o nível aquisitivo da aprendizagem

de conhecimentos, sem atingir o nível ativo do próprio exercício da razão em detrimento da manipulação cega do saber.

Ao pensar as linhas e os traços do ensino da filosofia parece que se esbarra na questão que indaga por uma possível ordem da ensinabilidade filosófica. Com efeito, se se colocar na mira da análise a transmissão de conteúdos programáticos, o ensino da filosofia pode talvez assumir uma das seguintes formas: doutrinária ou concetual/problemática. A disjunção entre as duas formas possíveis de que o ensino filosófico se pode revestir evidencia já a diferenciação incontornável entre ambas, de tal modo que se se aceitassem simultaneamente as duas alternativas conduzir-nos-iam a uma conclusão falaciosa, dado uma anular a outra. Assim sendo, o primeiro caso apresenta-se como um tipo de ensino exclusivamente descritivo, enciclopédico, com uma dimensão globalmente informativa que expõe autores, correntes e teorias e que incorre no risco de perder as relações entre as teses que expõe e o que elas significam verdadeiramente, as relações entre essas teses e a dimensão vivencial dos alunos. É este risco que o ensino concetual/problemático tenta evitar, uma vez que procura garantir a conexão entre o concetual e a problematicidade. É que, diz Manuel Maria Carrilho (1985: 19): "a filosofia se explicou e explica alguma coisa, fê-lo e fá-lo sempre sobretudo por meio de conceitos: em relação a estes as descrições são sempre preliminares e as doutrinas posteriores." Por isso, o caráter de problematicidade caracterizador da atividade filosófica garante a rutura com as atitudes naturais, de submissão, de acomodação, próprias do senso comum, de doutrinação ideológica, afastando perentoriamente a superficialidade informativa.

2. A criação filosófica do conceito

Partindo do pressuposto de que fazer filosofia é muito mais que uma tarefa de repetição e reflexão acrítica acerca de factos que parecem não ter nada a ver connosco, propõe-se um processo de criação concetual que deve guiar as aulas de filosofia por entre os fios de vida. Tal consiste na metamorfose da rigidez e fixidez que normalmente caracteriza as aulas doutrinárias de filosofia em laboratórios que façam eclodir o pensar ainda indeciso, ainda disposto a embarcar numa viagem que abandona as bússolas hermenêuticas, que deixa para trás os discursos herméticos e despoleta a procura por si próprio do sentido das coisas.

Se não está em causa um plano predeterminado e se não se pretende uma receita mecânica do ensinável, então apela-se a um tipo de "orientação" filosófica que funciona em zonas não completamente determinadas ou localizadas, onde os pensamentos podem tomar rumos imprevistos. Porque pensar é experimentar, há como que uma espécie de antecipação de um investigador concetual que perpassa os limites do senso comum e inaugura ligações e relações anteriores a ele, precisamente porque certas noções empíricas ou comuns, como por exemplo as de bem e mal, ação, valor, liberdade, determinismo, belo, clamam por um tratamento filosófico, dada a sua densidade problemática. Contudo, este transcender os limites do senso comum é indissociável de uma violência, de uma estranheza, de um assombro aristotélico que irrompe e abala a *doxa*, apresentando algo de novo para ser pensado ou novas formas de pensar aquilo que existe e nos circunda. Soltar o ar fresco de outras possibilidades afigura-se,

então, como a tentativa séria que se deve empreender contra o pseudo saber, contra os clichés vazios de significado.

A ideia de filosofia não é fixa, quer dizer, não existe uma única maneira de a fazer. Em vez disso, cada filosofia inventa um agôn distinto, com as suas próprias dramatis personae: em cada uma delas encontramos aquilo a que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) chamam uma "imagem do pensamento", ainda que a imagem nem sempre seja óbvia. Ao elaborar a sua "imagem de pensamento", cada filósofo reconstitui o que significa pensar ou, nos termos de Michel Foucault (1994), "começa a pensar de outros modos". Esta "imagem do pensamento" a que Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem referência não é simplesmente deduzida dos contextos ou conceitos de uma qualquer filosofia, nem há nenhum método único para chegar a ela, mas, antes, ela surge juntamente com a criação dos conceitos numa filosofia e opera fundamentalmente a partir de intuições sobre problemas que, em filosofia, podem ser vistos a partir de outros ângulos "filosóficos". Com efeito, os conceitos filosóficos não são dados, mas criados ou produzidos a partir de um estilhaçar de problemas que se colocam e que, longe de se encontrarem resolvidos, são eles próprios permanentemente remodelados, reformulados por novas perspetivas, de tal modo que os problemas persistem em relação às respostas ou soluções que de cada vez lhe são atribuídas. Não existe portanto um destino predefinido, mas uma viagem concetual em que cada um se defronta com problemas pelos quais sente algum tipo de interesse ou solidariedade. Daí a necessidade de libertação do conceito da imagem enciclopédica e meramente informativa, pois aprender a filosofar exige a redescoberta do vitalismo da quotidianidade, para o qual não há nenhum método, corrente

ou doutrina, apenas uma espécie de amizade. Como se pode ler em Gilles Deleuze (1992):

o filósofo é o amigo do conceito, é conceito em potência e, ainda, um conceito estará privado de sentido enquanto não se ajustar a outros conceitos e não estiver ligado a um problema que tenha resolvido ou contribuído para resolver.

Um conceito pode ser definido, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, a partir de cinco aspetos: em primeiro lugar, todo o conceito possui componentes, uma vez que um conceito é formado por uma multiplicidade de elementos, quer dizer, não há um conceito simples. Em segundo lugar, no plano de imanência do conceito, estabelece-se uma espécie de zona de vizinhança com outros conceitos, originando-se uma composição em rede, daí o conceito se encontrar em permanente devir. Depois, cada conceito deve ser considerado o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação dos seus próprios componentes, dado que os conceitos se organizam de modo intensivo, rompendo com as facilidades da compreensão, da tentativa da extensão; por isso, ele é um ato de pensamento. Em quarto lugar, o conceito congrega em si o nível absoluto e relativo ao plano do qual se delimita e aos problemas que se supõe resolver, isto é, ele opera sobre o plano a partir das condições que o problema em causa lhe impõe. Por último, o conceito não é discursivo, não é uma torrente de enunciados, porque não relaciona proposições. O que é, então, o conceito? É a ferramenta, o instrumento do filosofar, que se manifesta no plano de imanência, que é o seu *habitat*, e nas suas personificações concetuais que já não são pré-filosóficas como o plano de imanência, mas pró-filosóficas, no sentido em que podem dar lugar a outras personagens, no

mesmo plano ou noutra diferente. A filosofia, nesta perspectiva, não surge como contemplação nem como mera reflexão, mas como criação, invenção concetual.

"A concetualização é a essência da filosofia" (Gadamer, 2008: 119) - dado o seu estatuto de problematicidade, implicativo do duplo movimento de, por um lado, querer saber e, por outro, saber que não se sabe. O filosofar opera com conceitos e princípios que ultrapassam as limitações próprias do saber particular dos factos, isto é, do saber fundado na experiência. Sendo uma criação do pensamento, os conceitos asseguram uma inteligibilidade possibilitadora das condições de possibilidade da experiência eminentemente reflexiva. Por conseguinte, uma atividade verdadeiramente filosófica cria os seus conceitos que retornam a certos problemas. Assim, "o poder de aprender pressupõe sempre o poder de questionar." (Heidegger, 1967: 34) Porém, a principal dificuldade que insiste em surgir diz respeito à resistência da opinião na transição entre o saber e o não saber. Para a superar, Hans-Georg Gadamer sugere que se considere o acesso à questão do mesmo modo como um "achado" que vem do espírito, ou seja, que não se trata nem de uma mera estratégia nem de um método exclusivo. Para tal, Hans-Georg Gadamer impõe certas exigências. Em primeiro lugar, a questão deve ser aberta, caso contrário será uma questão aparente, como por exemplo as questões ditas "pedagógicas" ou as questões retóricas, que não possuem um verdadeiro objeto de interrogação; uma questão deve ser aberta, todavia, de um modo delimitado, quer dizer, conseguir um equilíbrio entre essa abertura e esta delimitação, impedindo que se limite à abertura inicial, caso em que se tratará de uma questão falsa; por último, não se deve perder nunca o sentido da questão, evitando que ela seja desviada,

porque nesse caso teremos uma questão mal formulada, a que não é possível responder. Com efeito, o que importa compreender são as verdadeiras questões, essencialmente o modo como elas são colocadas e não a possibilidade de as questões serem formalizadas "abstratamente", pois "toda a questão é motivada" (Gadamer, 2008: 126), recebendo o seu sentido da sua motivação específica, isto é, a questão fecunda não consiste numa interrogação gratuita nem constitui um ponto de partida absoluto, supõe antes um *status* problemático, uma crítica, dado que não é a radicação num interrogar vazio que remove de maneira eficaz o insistente dogmatismo.

O poder heurístico da noção de problema depende precisamente da aceitação da não identidade dos problemas, da sua mobilidade e transformação, mais precisamente,

é justamente quando nos apercebemos de que a filosofia coloca questões radicais que dizem respeito a tudo, que nós devemos interrogarmo-nos acerca da maneira pela qual as suas questões se colocam, o que quer dizer que devemos interrogarmo-nos sobre a conceptualidade na qual se movem (Gadamer, 2008: 127).

O mesmo se aplica aos conceitos que não devem ser considerados imposições universalmente válidas em todo e qualquer contexto ou circunstância. Paradoxalmente, cada perspectiva constrói a sua própria concetualização da noção de conceito. Por outro lado, sublinhamos relevantemente que os conceitos não são oferecidos, como se preexistissem ao próprio filosofar, mas são construídos ou melhor, induzidos, e esta indução é condição *sine qua non* da atividade filosófica. Não se pode, deste modo, desligar um conceito da utilização

que dele se faz. A semântica concetual é, pois, o conjunto das operações pelas quais o filósofo explicita deliberadamente a significação das expressões que utiliza, percurso que os alunos devem seguir, a partir dos problemas com que se debatem. Um conceito nunca é, por conseguinte, um dado prévio a uma teoria, mesmo quando a terminologia volta a ser utilizada, mas antes, constrói-se no próprio seio revigorante da atividade filosófica.

Embora a palavra, pela qual o conceito se expressa, recorra a estruturas lógicas, como o juízo, o raciocínio, a sua dimensão de acontecimento não a deixa ficar presa na caverna lógica visto que a abre a uma concetualização sempre renovada de aproximação aos objetos, a uma combinação dinâmica do geral e da particularidade das coisas que tem diante de si, ao jogo ilimitado do alargamento da experiência pelo uso das palavras já sabidas mas também pela descoberta de outras novas. A linguagem é, portanto, irreduzível a um mero instrumento que utilizamos, implicando uma indissociabilidade com o pensamento. Quer dizer, é graças à palavra que o conceito possui, num primeiro momento, a sua unidade e, num segundo momento, se apresenta como uma possibilidade permanente de evocação de um saber unificado.

No entanto, o ideal da linguagem filosófica não se aloja numa nomenclatura terminológica que a tornaria unívoca e que seria separada o mais possível do vitalismo da linguagem, mas reside na conexão do pensamento concetual com a linguagem e com a totalidade de verdade nela presente. É, pois, no falar concreto, nomeadamente no diálogo, que a filosofia descobre a sua verdadeira pedra de toque. O diálogo, em que se estabelece uma relação com a alteridade, dissipa solipsismos e surge como possibilitador de compreensão, quer

do mundo envolvente, quer de nós próprios, isto é, a compreensão do mundo é já e desde sempre compreensão de mim. Consequentemente, a compreensão não está confinada a um único horizonte que deixa transparecer os seus limites, mas, antes, advém ao longo da história, na medida em que a tentativa de me compreender se encontra em permanente devir, pois os problemas filosóficos que de cada vez se colocaram e colocam não são estanques, mas englobam-me, contaminam-me, precisamente porque há sempre algo que me escapa.

A aula de filosofia deve assumir-se como um local de investigação, em que se trabalha com problemas determinados, convertendo-se num espaço de realização de experiências de colocação de problemas, de criação de conceitos a partir dos problemas encontrados, visto que a aula deve acontecer não como uma transmissão oclusa de conteúdos programáticos estrangeiros, mas antes, como condição de possibilidade de compreensão das experiências e vivências quotidianas dos alunos e também dos professores. Uma aula como laboratório possibilitará a insinuação do filosófico, a interrogatividade da filosofia no não filosófico. Explicita-se, por conseguinte, a importância do filosofar como experiência, não havendo filosofar desligado do viver concreto. Pensar é experimentar, visto que a capacidade de raciocinar em termos de operações formais é construída. Com efeito, o propósito do trabalho de investigação em aula prende-se, sublinhamos, com a aquisição do domínio de determinados procedimentos de pensamento e atitudes que tornam possível a sua utilização. Aliás, entendemos a aprendizagem significativa como o processo pelo qual um saber é criado, graças à transformação pela experiência, sendo que o vivido é

reconfigurado pela reflexão que se faz acerca e a partir dele. Deste modo, só quando acompanhada por processos reflexivos, a experiência é concetualizada. A apreensão e compreensão da experiência fazem-se, assim, pelos conceitos que resultam da interiorização cognitiva que dela fazemos. É neste sentido que se diz que a experiência é portadora de sentido, na medida em que é condição de possibilidade do desenvolvimento e da aprendizagem. Portanto, quando devidamente organizada, ela é geradora de novas experiências e de novas configurações do saber.

A atividade filosófica, ao atuar através de conceitos que se constituem como pontes entre o vivido e o abstrato, permite que a aula assuma a dianteira da criação e não da reprodução. Pois, tudo o que se possa dizer da experiência passa necessariamente pelos conceitos que usamos para a interpretar, a traduzir e a tornar inteligível.

Partindo de uma situação concreta, dá-se início a um processo de investigação que assenta fundamentalmente na quotidianidade vivencial dos alunos, procurando representar a situação por elementos e relações que conduzam a conceitos que vão possibilitar uma aproximação teórica do problema. A imediatez passa então a ser problematizada, conduzindo a outra descoberta, a de que outros pontos de vista são possíveis, porém, submetidos a uma visão crítica. Assim sendo, a diversidade concetual permite organizar e compreender a experiência humana. Considerando que o conhecimento concetual nunca substituirá inteiramente o conhecimento vivido e concreto, por exemplo, na prática educativa, alcança o topo das suas possibilidades quando, dialeticamente, parte do concreto, passa a formulações abstratas e torna de novo ao concreto para verificação das formulações abstratas.

A descoberta de conceitos filosóficos é habitualmente encarada como uma atividade com um grau de complexidade elevado, dado ser, por vezes, pervertida porque convertida em especulações fáceis e confusas que se usam em retóricas inconsistentes. A chegada dos alunos à viagem filosófica traz nas malas um vasto conjunto de opiniões infundadas, que não são reconhecidas por estes como tal, pois vêm carregadas de verdades aparentemente e só aparentemente profundas, sentidas e, por isso, intocáveis. Por conseguinte, o modo como um professor de filosofia, que mais não é que um investigador, apresenta o novo embarque é tido como uma forma de violência que os alunos recusam veementemente. Cabe, portanto, ao professor a tarefa de orientar os alunos neste, como refere Karl Jaspers (1998), "estar-a-caminho" inicialmente aturdido, orientação que ocorre por etapas, gradativamente e que tem como fim retirar os alunos da catalepsia em que se encontram.

Progressivamente, os alunos vão-se apercebendo que os aspetos da existência, percebidos anteriormente ao nível do senso comum, começam a tornar-se problemáticos e, por isso, são objeto de reflexões sistemáticas. Daí a experiência filosófica implicar pôr-se a si próprio e ao saber que se possui à prova, submeter-se a exame, experiência esta que é atravessada sempre pela incerteza, por não revelar o objetivo último, a solução final, o destino da viagem, pois a existência convoca-nos sempre e permanentemente a uma compreensão, a que não nos podemos furtar.

Torna-se, pois, necessário efetuar a metamorfose das noções empíricas, próprias da linguagem comum, para os conceitos filosóficos. Quer dizer, as noções empíricas, espontâneas, adquiridas por meio de experiências não

organizadas devem agora transformar-se em conceitos. A aula de filosofia como laboratório de conceitos é, pois, possibilitadora desta transformação, em que se substitui uma noção vaga por um novo conceito, rigoroso.

O professor de filosofia sabe que, antes de os alunos desenvolverem um pensamento concetual, estão ancorados ao concreto, que lhes permite servirem-se de um conjunto de noções da linguagem comum nas diferentes situações existenciais. Estas noções são o fruto de um saber comum, adquirido mediante o contacto direto com a realidade quotidiana. Com efeito, este saber pré-concetual, apesar de ser pouco rigoroso pois reduz-se somente àquilo que é dado, não é desvalorizado, dado assentar na experiência que os alunos possuem e é precisamente dessa experiência que se parte.

Outro "obstáculo" normalmente apontado à complexidade do filosofar diz respeito à terminologia, uma vez que esta parece constituir uma barreira linguística, porque os textos filosóficos são redigidos com uma linguagem específica e peculiar. Contudo, consideramos que a "terminologia filosófica" não constitui nenhuma barreira intransponível, antes é uma forma de enriquecimento da linguagem de que nos servimos, atribuindo-lhe significações inusitadas, criando outras. Por outro lado, os termos filosóficos adquirem aceções diferentes de época para época, em função do progresso do saber e da experiência humana.

A experiência só é portadora de sentido quando é concetualizada. É a partir de conceitos que os alunos podem conhecer-se a si próprios e conhecer o mundo em que intervêm. No processo de aprendizagem, os alunos alcançam o conhecimento de conceitos de forma indutiva ou dedutiva. A

via indutiva supõe a identificação de características comuns aos fenómenos e a sua generalização a toda a classe à qual pertencem. Por exemplo, o conceito filosófico "liberdade". Para formar este conceito, deve começar-se por identificar as situações e contextos particulares da sua utilização.

Se um conceito é aprendido de forma dedutiva, as características não são descobertas a partir de casos particulares, mas são apresentadas sob a forma de princípios gerais, isto é, compreendem-se os casos particulares a partir de definições, por uma transferência de significações do geral para o particular.

A concetualização ou formação de conceitos especificamente filosóficos (não quaisquer conceitos ou conceitos no sentido lógico-linguístico corrente) é um processo no qual os alunos abstraem, selecionam as características essenciais de uma classe de objetos e as incorporam numa imagem. Assim, progressivamente os alunos vão entendendo que "essa prática abstracta é apenas uma forma rigorosa superior de compreensão da problematicidade, a fazer consciencializar pela discussão (...) do próprio vivido." (Grácio e Dias, 2004: 7) Considera-se, por conseguinte, que o filosofar deve ser induzido, partir do pré-filosófico ou do não-filosófico para, de maneira gradual, induzir, insinuar o filosófico e a sua interrogatividade. Com efeito, à maneira da indução socrática, recorrendo a exemplos práticos em que se estabelecem comparações com atividades da vida quotidiana, vão-se elucidando os alunos sobre o alcance de um dado problema filosófico. Pois é a partir de problemas que se criam ou que se formam conceitos, com o intuito de lhes dar sentido, expandindo a experiência e redescobrimo novas maneiras de a compreender.

Os alunos adquirem, assim, uma série de conceitos abstratos e tornam-se capazes de operar mentalmente com esses conceitos, sem se servirem necessariamente de suportes empíricos concretos. Cada aluno integra os novos conceitos na sua estrutura cognitiva, de tal modo que o sentido dos novos conceitos é correlacionado aos sentidos estabelecidos anteriormente. Para que tal aconteça, os alunos devem ser estimulados a participarem ativamente na apreensão do sentido preciso e não equívoco ou difuso. Por conseguinte, é necessário que o professor proceda, na indução de novos conceitos, do conhecido ao desconhecido, valorizando os conhecimentos da experiência dos alunos, como suporte da compreensão e da interpretação.

O conceito torna-se, assim, uma construção mental própria e a aprendizagem um processo verdadeiramente formativo. A reflexão é uma atividade construtiva e não uma simples associação de sentidos intelectuais, e a aprendizagem não é concebida como simples teorização de conteúdos, mas antes, como um processo formativo que redescobre o saber. Deste modo, o pensamento concetual permite aprofundar o saber, porque ele não aumenta apenas a acumulação de dados concretos, mas principalmente estruturas integrativas abstratas.

3. A aula de filosofia como laboratório de conceitos

Assim sendo, numa aula de filosofia concebida como um laboratório, na linha da proposta de Ignacio Izuzquiza (1982), realiza-se uma investigação que nunca pode reduzir-se a mera passividade, pois somente haverá aula de filosofia se se realizar uma investigação que tem como elo condutor problemas. Dar a aula de filosofia transformando-a num laboratório conduz à

realização de experiências que intentam afastar a inércia. O Programa de Filosofia advoga precisamente "(...) uma concepção de filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal (...)", sendo a aula considerada como "espaço de compreensão do mundo em que vivem" (Henriques, Vicente E Barros, 2001: 5). Ignacio Izuzquiza (1994) chama a atenção para o facto de a aula assim concebida considerar a tradição filosófica, nomeadamente o modo em que problemas e soluções semelhantes aos realizados na aula tenham sido tratados e resolvidos na tradição filosófica. Isto não deve supor, contudo, que a consideração da tradição filosófica se fixe de forma rígida, de tal modo que não permita o aparecimento de novos problemas, apesar de se dever ter em conta a tradição, o que permite o seu conhecimento com profundidade e, simultaneamente, a possibilidade de realizar críticas concetuais a essa tradição.

Assim entendida, a aula de filosofia não tem apenas uma função de tarefa que se vai realizar num tempo e lugar determinados, mas é, sobretudo, um ambiente peculiar que possibilita uma forma de trabalho experimental, onde alunos e professor se encontram num constante processo de investigação. Relativamente à informação especializada que, segundo Ignacio Izuzquiza (1994), é necessária em qualquer curso, esta não é concebida como algo que deve receber-se de um modo mecânico e passivo, mas antes, como uma informação que será posta em prática e que faz parte de um projeto dinâmico.

Ter como ponto de partida uma série de problemas implica pôr em funcionamento um conjunto amplo de mecanismos racionais que, de outro modo, não podem aproveitar-se adequadamente, a saber, o aluno procurará

informação por si mesmo e, assim, ampliará a informação recebida (não no sentido de acumulação, mas numa procura que distingue o essencial do acessório). A partir dessa informação, formulam-se novos problemas em vez de se repetirem mecanicamente soluções. A consideração de determinados problemas poderá conduzir à aplicação dos conhecimentos adquiridos noutras disciplinas diferentes do seu currículo, uma vez que um dado problema poderá ser analisado de diferentes pontos de vista e a partir de linguagens especializadas distintas (salvaguardando sempre a diferença existente entre problema filosófico e não filosófico).

O professor de uma aula concebida como laboratório deve ser, ele próprio, um verdadeiro investigador, mostrando aos alunos que coloca a si mesmo aquilo em que pensa. Simultaneamente, o professor deve ser um tradutor de problemas, de procedimentos, de atitudes. Para tal, o professor deve

ter um grande grau de conhecimentos que deve traduzir-se de modo a poderem ser captados com proveito criativo pelo aluno. Precisamente por ser investigador e, ao mesmo tempo, um especialista em «traduzir» o que conhece e investiga, o professor poderá trabalhar num laboratório de forma inteligível para os alunos: divulgar não pode ser equivalente a trivializar. (Izuzquiza, 1994: 27)

Com efeito, o professor de filosofia encontrará determinados problemas (muitas vezes em conexão com os alunos), ajudará o aluno a traduzir esses problemas na sua própria experiência quotidiana e concetual e apresentará um conjunto de experiências concetuais mediante as quais o aluno se verá envolvido imediatamente num processo de

investigação. Em suma, o professor será o "animador do laboratório", e nunca um mero preparador de práticas, mas alguém que intenta produzir sensibilidade dos alunos em relação ao filosófico.

Abandonada a aula tradicional em virtude da aula como laboratório, intenta-se "simular" nesta, em termos gnoseológicos, o comportamento concetual dos filósofos. Deste modo, os alunos devem recriar o modo próprio de trabalho da atividade filosófica, contudo, por esta simulação gnoseológica não se entende imitação artificial, mas a simulação do comportamento concetual de um filósofo deve antes servir de rampa de lançamento para a prática de um comportamento concetual por parte dos alunos, pois pensar a partir de é pensar com. Com efeito, a simulação gnoseológica lança os alunos numa nova criação, que nunca se esgota. O que se pretende é, portanto, analisar como trabalharam e trabalham concetualmente os filósofos e não apenas conhecer os resultados do seu trabalho e assimilá-los ininteligivelmente. Como Ignacio Izuzquiza (1994: 32-33) refere,

para a aula de filosofia não interessa tanto uma descrição formal de diferentes soluções a problemas ou de distintos sistemas conceptuais, mas uma descrição do modo de trabalho e de desenvolvimento conceptual dos diferentes modelos. Interessa, fundamentalmente, a consideração do desenvolvimento de um sistema filosófico, de um determinado pensador, da solução a um problema determinado.

O papel que, uma vez mais, o professor assume numa situação de simulação gnoseológica é fundamental, uma vez que lhe cabe apresentar aos alunos situações de simulação que os levem a refletir, fazendo com que estes revivam as atitudes

conceituais de um filósofo, analisando de forma rigorosa a investigação que estão a levar a cabo. Assim, a aula de filosofia será potenciadora de modos que permitem aos alunos ampliar o seu discurso filosófico, sempre fundamentado.

Apresentamos, de seguida, na linha de pensamento de Ignacio Izuzquiza, algumas propostas de concretização para a aprendizagem de conceitualização. Habitualmente, um filósofo realiza as seguintes operações conceituais no seu trabalho: deteção de um problema; precisão e formulação do problema; procura de informação acerca desse problema; olhar crítico face à informação recolhida e em relação às posições anteriores do problema apresentado; tratamento técnico (conceitual) do problema, aplicando a informação recolhida; construção de possíveis posições e/ou novas questões em torno do problema com que se debate; posição adotada perante o problema ou proposta de hipóteses possíveis para o mesmo; comprovação das hipóteses propostas e defesa argumentada das mesmas; enquadramento do problema e da posição assumida; crítica e tratamento da mesma posição sempre que se apresente.

Uma aula que assuma estes momentos supõe que se atente à origem do pensamento filosófico, o que implica uma consideração ativa e dinâmica do mesmo e não a audição de uma explicação, em que o aluno não participa. Supõe ainda que se considere e perceba a perspetiva criativa do filósofo ou dos filósofos, salvaguardando-se a margem necessária para que os alunos construam as suas próprias criações, sujeitas a crítica. Consideram-se ainda relevantes as experiências que simulam o tratamento de problemas conceituais, atendendo às posições erróneas assumidas face a determinados problemas, dado que detetar e simular o erro poderá ser um bom

procedimento para se realizar uma reflexão profunda e crítica numa aula de filosofia.

Não é nossa intenção apresentar um método do estudo dos conceitos, pelo menos um método único e exclusivo, o que anularia, a nosso ver, a essência de uma aula de filosofia, pois assumir-se-ia rigidamente, tornando as aulas vazias no que diz respeito à criação. Lev Vigotsky (1991) destaca relevantemente alguns dos inconvenientes de certos métodos, como o da definição, que lida com o processo acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento que a formação concetual exige, pois, em vez de, por meio dele, se induzir o pensamento, o que se consegue não é mais do que uma reprodução do conhecimento de definições já prontas, fornecidas extrinsecamente. Por outro lado, ao centrar-se na palavra, este método não tem em conta a elaboração mental do conteúdo sensorial que origina o conceito. Neste sentido, o estudo isolado da palavra coloca o processo num plano meramente verbal, de tal modo que a relação entre o conceito e o real permanece inexplorada, isto é, aborda-se o significado de uma palavra através de uma outra, não se saindo da relação entre famílias de palavras previamente formadas. Se atendermos a um outro tipo de método, utilizado no estudo da abstração, percebemos que negligencia a função do símbolo, a palavra, na formação de conceitos, uma vez que são apenas considerados os processos psíquicos que levam à formação concetual.

Assim sendo, Lev Vigotsky propõe um método que possibilita a combinação de ambas as partes, na medida em que

introduz, na situação experimental, palavras sem sentido, que a princípio, não significam nada para

o sujeito da experiência. Também introduz conceitos artificiais, ligando cada palavra sem sentido a uma determinada combinação de atributos dos objectos para os quais não existe nenhum conceito ou palavra já prontos. (...) pode ser aplicado tanto a crianças como a adultos, uma vez que a solução do problema não pressupõe uma experiência ou um conhecimento anteriores (...). Também leva em consideração que um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte activa do processo intelectual, constantemente ao serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. (Vigotsky, 1991: 46)

A investigação realizada pretende, assim, mostrar que um conceito não se forma pela interação de associações entre os símbolos verbais e as coisas; isto é, a memorização de palavras e a sua associação com as coisas, os objetos, não leva, por si só, à formação concetual, mas antes, mediante uma operação intelectual que é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. Os processos que levam à formação de conceitos evoluem, de acordo com Lev Vigotsky, ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: o aluno agrupa diversos objetos sob um nome de família comum; esse processo passa por várias fases. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de conceitos potenciais, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem.

O caminho pelo qual os alunos chegam à formação de conceitos nunca corresponde a um simples esquema lógico. Quando se examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. A maior dificuldade parece mesmo ser a aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos. A transição do abstrato para o concreto mostra-se normalmente tão difícil para os alunos como a transição do inverso.

4. Operacionalização didática

Apresentam-se seguidamente algumas atividades e procedimentos que podem eventualmente ser utilizados para que os alunos adquiram a competência, de acordo com o programa de filosofia, de concetualizar (não descurando a importância das competências relativas à problematização e à argumentação).

São propostos os seguintes dispositivos que, no essencial, estão de acordo com o que encontramos em Michel Tozzi (1992): aproximação linguística, que consiste essencialmente na clarificação do sentido de uma noção pela explicitação das palavras que expressam o conceito; aproximação predicativa, trabalho realizado sobre os atributos de uma noção, isto é, determinação dos atributos de um conceito e clarificação das relações existentes entre esses atributos; aproximação representativa, cuja finalidade é a superação das representações espontâneas dos alunos por elaborações concetuais; aproximação extensiva, isto é, reconstrução

conceitual de uma noção como instrumento de inteligibilidade do real. Para tal, propõe-se a exploração extensiva de um conceito pela análise da diversidade dos seus campos de aplicação, com o intuito de o reconstruir; indução guiada por contrastes, em que o aluno constrói, indutivamente e por aproximações e oposições de exemplos e contraexemplos, os atributos de um conceito; aproximação metafórica, que consiste no trabalho sobre materiais simbolicamente polissêmicos. A finalidade prende-se com o desenvolvimento da capacidade de pensar por imagens, símbolos, metáforas, com vista ao desenvolvimento do pensamento analógico. O conceito de "liberdade" pode ser, por exemplo, conectado (ou não) com uma cor, o branco, uma música, a 9.^a sinfonia, um filme ou excertos como "Laranja Mecânica", um excerto do diálogo entre Alice e Humpty Dumpty quando discutem o que é sentir-se livre.

Conclusão

A filosofia é, sem dúvida, um exercício do pensamento e estudo das condições que o tornam possível, mas pensar talvez não seja uma atividade tão natural como por vezes se pretende fazer crer, talvez não seja simplesmente uma questão de aptidões, de competências e da sua aplicação, mas, ao invés, algo que exige uma certa violência, um certo choque que paralise ou corra os esquemas de reconhecimento que o próprio ensino veicula, tornando possível a emergência de um autêntico pensamento, de um pensamento outro. Recusar a naturalidade do pensamento (e quem já não sentiu a inutilidade, o sem-sentido do apelo escolar, apelo tantas vezes sem resposta, praticamente porque ele já é uma resposta, uma espécie de cárcere traçado em que não é possível pensar) é o

mesmo que afirmar que o ensino da filosofia tem de ser uma tarefa ágil e ousada que, partindo dos dados cognitivos e vivenciais dos alunos, consiga descobrir, atingir o que o próprio pensamento tem de não pensado mas pensável.

Esta investigação insurge-se pela sua dimensão prática uma vez que a viagem pelo trabalho filosófico proposta aos alunos assenta numa linguagem específica, dado os conceitos que mobiliza. Com efeito, os problemas de cariz filosófico não adquirem uma resposta empírica nem formal, são antes possuidores de uma dimensão eminentemente concetual, dado assumirem-se posicionamentos que anseiam justificação, sendo a experiência concetualizada. A apreensão e compreensão da experiência fazem-se, portanto, pelos conceitos que resultam da interiorização cognitiva que dela fazemos, numa transmutação de vivido e pensado. Só assim é que a experiência é portadora de sentido, surgindo o conceito como condição de possibilidade de participação na experiência.

Neste sentido, não há reflexão nem trabalho filosófico sem concetualização. Elevar as nossas noções ao nível do conceito é uma exigência de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico.

Referências

- Boavida, J. (2010). Educação Filosófica, Sete Ensaios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carrilho, M. M., (1985). Razão e Aprendizagem. Estudo da problemática da ensinabilidade filosófica (séculos XVIII-XIX). Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Deleuze, G.; Guattari, F., (1992). O que é a Filosofia? Trad. de Margarida Barahona e António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1ª ed..
- Foucault, M., (2009). Les Mots et les Choses. Paris: Gallimard.

Gadamer, H. G., (2008). *La Philosophie Herméneutique*. Paris: Puf.

Izuzquiza, I., (1994). *Guía para el estudio de la Filosofía: referencias y métodos*. Barcelona, Anthropos, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre.

_____, (1982). *La Classe de Filosofia como Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid, Anaya.

Jaspers, K., (1998). *Iniciação Filosófica*. Trad. de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 9ª ed..

Kant, I., (1997). *Logique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Souza, S., (1992). *Por que Filosofia? Uma abordagem histórico-didáctica do ensino de filosofia no 2º grau*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de S. Paulo, S. Paulo.

Tozzi, M., (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette - C. R. D. P. de Montpellier.

Vygotsky, L.S., (1991). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Outras fontes

Grácio, R. e Dias, S., (2004). *Ensi(g)nar Filosofia?*. In *Associação de Professores de Filosofia*. Disponível em: http://apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioeSousaDias_ENSignar.pdf. Acesso em: 11/04/2010.

Henriques, F., Vicente J. N. e Barros, M. R., (2001). *Programa de Filosofia, 10.º e 11.ºanos*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F>. Acesso em: 20/02/2010

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Bruno D. de Brito Serra
(Durham University)

Introdução

A preocupação com a educação para a cidadania configura um problema sobre o qual a generalidade das sociedades contemporâneas tem vindo a promover um crescente debate e discussão. Com efeito, e tal como aponta o relatório de junho de 2000 do projeto *Education for Democratic Citizenship* (lançado em 1997, no âmbito do Conselho Europeu), a palavra *cidadania* tornou-se, nas últimas décadas, numa das palavras mais usadas quando se pretende discutir a vida comunitária em sociedade. E porque é de cidadania *democrática* que falamos – uma vez que a ênfase no conceito de cidadania apenas se reveste de pleno sentido justamente no contexto de uma sociedade democrática – a questão da educação para a cidadania afigura-se não como mero capricho da comunidade académica, mas sim como reflexo de uma efetiva e premente necessidade de formar indivíduos que, para além disso mesmo – de se entenderem a si próprios na sua mais pura individualidade –, sejam também capazes de extrapolar a esfera das suas preocupações particulares, no sentido de responder às exigências de participação ativa, responsável e ponderada que presidem à sua existência pública e política.

Para além desta dimensão da educação para a cidadania, que poderíamos apodar de intenção *positiva* – a saber, aquela de procurar imprimir uma dinâmica de participação ativa nos indivíduos que compõem a sociedade contemporânea –, é-nos

ainda possível reconhecer-lhe uma intenção que, por oposição, designaríamos de *negativa*: a de tentar suprimir as convulsões sociais que têm o potencial de pôr em causa a própria estrutura socio-política dos estados modernos, instigando não só ao conflito entre indivíduos (ou grupos de indivíduos), como fomentando o sentimento de alienação desse mesmo indivíduo em relação ao todo da sociedade. Ora, é notório que estes últimos aspetos – o exacerbar das assimetrias sociais, o aumento da criminalidade, o desvanecer das figuras (e do próprio conceito) de autoridade, a crise de confiança relativamente às instituições estatais e judiciais, etc. – prefiguram problemas cuja resolução se vê revestida de uma urgência diretamente proporcional à sua dimensão e visibilidade, facto que poderia fazer com que tacitamente remetêssemos a supracitada dimensão positiva da educação para a cidadania para um segundo plano – como efetivamente parece, por vezes, suceder. A adoção de tal postura não pode deixar, contudo, de ser vista como o reflexo de uma perspetiva inquestionavelmente errada sobre o problema em causa.

Não são estas duas intenções que, apesar de diversas, decorram de um mesmo propósito; na verdade, cada uma delas reflete uma marcadamente distinta conceção educativa, determinada por um propósito igualmente díspar. Se a primeira pretende educar para uma cidadania ativa e participativa, com a qual o indivíduo encontra na esfera pública uma genuína possibilidade de autorrealização na sua existência política (no sentido postulado por Aristóteles e recuperado por Arendt - 2001), a segunda constitui já algo a que não podemos em consciência chamar de educação para a cidadania, mas sim de *educação social*.

Ora, distinguir entre estes dois tipos de educação é indispensável: uma educação *para a cidadania* pretenderá sempre recuperar a ideia de uma cidadania que não é mostrada ao indivíduo como um dado adquirido, apresentando-a ao invés como um desafio, que é lançado a cada um de nós, que nos exige o esforço de transcender a esfera do privado e da multiplicidade de interesses particulares no sentido de uma existência pública em que a ação passa a ser a medida da nossa virtude, e em que a busca pela excelência – pela *aretê* – constitui a força motriz do homem político. Esta conceção, como é fácil de constatar, encontra-se consideravelmente apartada daquilo a que comumente nos referimos como “educação cívica” – mas que mais retamente apodariamos de “educação social” – e que parece ser prevalente nos dias que correm: um tipo de educação em que se privilegia o fomento de uma existência social pacífica, de uma conformidade relativamente às regras e convenções sociais, das noções básicas de convivência e de uma participação nos chamados “deveres cívicos” centrada nos mínimos indispensáveis de participação nos atos de sufrágio. Perante uma tal noção de “cidadania”, os indivíduos não podem efetivamente ser vistos como agentes do plano político, mas apenas como *pacientes* do mesmo.

1. Educação social e educação para a cidadania

Que o percurso da educação até aos dias de hoje a tenha conduzido a um claro privilégio de aspetos e competências eminentemente *técnicas* constitui um facto contestado por poucos. Tal foi a resposta dos sistemas educativos a um mundo do trabalho cujas exigências se passaram, em determinada altura, a localizar ao nível de num *saber-fazer*, e já não num *ser*

ou *saber*. Mas independentemente dessa transfiguração do paradigma laboral, o homem não deixou nunca de ser um animal social, cuja existência decorre sempre em contexto comunitário e, mais concretamente, inserida numa sociedade que, apesar de tecnocrata, não poderia nunca prescindir de expedientes educativos que garantam a sua sustentação e perpetuação. Assim sendo, e para poder almejar a uma vida “bem-sucedida”, encontramos-nos perante a necessidade de adicionar à competência técnica um outro género de competência, justamente aquilo a que Adela Cortina (2001) se refere como “destreza social”. Esta destreza social, decorrente também daquilo a que acima chamámos de educação social, é definida pela mesma autora como uma “habilidade de situar-se bem socialmente” (p.212), uma espécie de à-vontade no movimento entre o conformismo e as convenções sociais, que acaba por garantir a possibilidade de alcançar um certo *status* social.

Ora, tal habilidade pode muito bem ser suficiente para assegurar uma existência social (no sentido mais limitado do termo) bem-sucedida, do mesmo modo que um conjunto de competências técnicas bem oleadas é frequentemente suficiente para garantir uma inserção facilitada no mercado de trabalho. Mas quando perguntamos se a conjunção destas duas características nos indivíduos que compõem uma dada sociedade será suficiente para tornar esta última numa sociedade genuinamente *democrática*, a resposta parece ser negativa. Sem espaço para a autonomia e para a participação ativa na vida política – justamente, aquelas características de que a educação social prescinde em detrimento da pretensa segurança de uma passividade conformista – as pretensões democráticas de qualquer sociedade, por muito bem-

intencionadas que sejam, encontram-se feridas de morte logo à partida. É necessário tomar consciência de que “é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando com indivíduos técnica e socialmente destros” (Cortina, 2001: 213).

Existe, como dissemos, um equívoco da sociedade contemporânea no que à educação cívica diz respeito, assente num erro de princípio: confunde-se educação *para a cidadania* com educação social. Este equívoco, por sua vez, dá azo a um desfazamento entre intenções e ações concretas. Circunscrevendo a nossa análise ao caso português, podemos começar por constatar a existência de um conjunto de intenções laudáveis presidindo ao sistema educativo português (no tocante à educação cívica). Mesmo uma leitura abreviada da vigente Lei de Bases do Sistema Educativo deverá ser suficiente para evidenciar aspetos como a intenção de contribuir para a “formação do carácter e da cidadania” (artigo 3º, alínea b), “assegurar a formação cívica e moral” (artigo 3º, alínea c) “desenvolver o espírito e a prática democráticos” (artigo 3º, alínea l), entre alguns outros de semelhante índole. Contudo, e apesar da existência formal de tais objetivos e diretrizes para o sistema educativo português, subsiste ainda uma notória indecisão quanto à transposição dos mesmos para o plano concreto, facto que não pode deixar de se manifestar posteriormente no âmbito social.

Senão vejamos: encontra-se instituída no ensino básico a área curricular não disciplinar de “educação para a cidadania”, cujo objetivo é precisamente educar para a cidadania e contribuir para a manutenção e enobrecimento de uma sociedade democrática; no que toca à concretização de tal projeto, porém, a realidade do nosso sistema educativo revela-

nos afinal que a área de educação para a cidadania é, na generalidade dos casos, relegada para segundo plano e dirigida por professores que se encontram já demasiadamente assoberbados com as muitas exigências inerentes às suas outras obrigações letivas. Como exemplo desta mesma dissonância entre idealidade e realidade podemos citar ainda o facto de que praticamente todos os programas das diferentes disciplinas expressam a sua intenção de contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo e técnico do aluno, mas também para o seu desenvolvimento cívico e moral – o que, idealmente, faria da formação cívica uma espécie de formação transversal, presente em todas as áreas curriculares. Mas sucede que mesmo esta intenção, por louvável que seja, vê-se mais comumente esmagada sob o peso da enorme extensão de conteúdos programados do que efetivamente posta em prática, como seria desejável.

O problema a que nos referimos, bem patente nos dois exemplos apresentados, é de fácil diagnóstico – se bem que de consideravelmente mais difícil resolução. Acontece que também o sistema de ensino português evoluiu no sentido de uma tecnicização crescente, enfatizando o desenvolvimento das tão propaladas competências técnicas em detrimento de uma formação integral do homem. Contudo, e justamente porque uma sociedade democrática não pode depender de cidadãos, cujas competências sejam meramente técnicas (mesmo que a estas se some a “destreza social” a que nos referíamos há pouco), o sentimento de uma manifesta insuficiência em formar *genuínos* cidadãos levou a que brotassem, aqui e ali, e em diferentes momentos, tímidas intenções de formar para a cidadania – intenções essas que, todavia, se revelaram manifestamente insuficientes.

Para agravar ainda mais o problema, a confusão entre educação social e educação para a cidadania que mencionámos mais acima fez com que, mesmo no plano das intenções, as implicações das palavras não tenham sido bem medidas, nem as propostas profundamente examinadas. No momento que vivem as sociedades contemporâneas, pleno de desafios à nossa cidadania – a desagregação social, a necessidade de conciliar diferentes matrizes culturais, a crise de confiança nas instituições políticas e judiciais – é absolutamente indispensável levar a cabo uma abordagem séria e radical sobre o problema da educação para a cidadania; uma abordagem que supere largamente a superficialidade e a inconsequência das ideias instaladas no sistema educativo no tocante à educação para a cidadania. Diz-nos Aristóteles que “umas vezes determina-se o fim com exactidão mas falha-se a execução; outras vezes estamos de posse de todos os procedimentos adequados mas erra-se no fim; e há vezes até em que não acertamos com nenhuma das duas” (1998: 529). Arriscaríamos afirmar que, salvo honrosas exceções, estamos perante um destes últimos casos.

2. Filosofia e cidadania

No respeitante a esta questão, a Filosofia encontra-se em posição privilegiada para dar o seu contributo. Quando falamos de educação para a cidadania, e especialmente quando tentamos justificar a sua importância, fazemos inevitavelmente apelo à intuição filosófica tão clara e sucintamente expressa por Aristóteles: “o fim da comunidade e do indivíduo é o mesmo” (p. 541). Esta associação entre ética e política, esta compreensão do *continuum* lógico entre uma *polis* virtuosa e a virtude dos seus cidadãos, não só é própria da filosofia, como é

indispensável a uma genuína tentativa de resolver o presente problema da educação para a cidadania. Não é legítimo esperar que indivíduos sem a menor noção do que seja a verdadeira cidadania deem azo a uma sociedade democraticamente virtuosa, do mesmo modo que uma sociedade que não encara de forma séria as suas pretensões democráticas – especialmente no que à educação diz respeito – *abdica* do seu direito de exigir aos seus cidadãos a posse de virtudes democráticas. Deste modo, aquilo que podemos começar por dizer quanto ao método de ensino que proporemos em seguida deduz-se, quase que necessariamente, do que acabámos de afirmar: se são cidadãos de um Estado democrático que pretendemos formar, então o próprio método de ensino a que os iremos submeter deve ser, ele mesmo, profundamente perpassado por uma qualidade democrática.

Questionando-se sobre qual dos dois (hábito ou razão) deverá recair a precedência na educação, Aristóteles começa por procurar uma resposta na virtuosa posição intermédia: “os dois aspectos devem estar conjugados em harmonia” (p. 543). Contudo, reconhecendo que a natureza da pergunta não permite uma tão vaga resposta, procura uma maior precisão e fundamentação da mesma. Se bem que seja “para a razão e inteligência que se orientam a origem e o exercício do hábito”, não é menos verdade que, no homem, “a parte irracional é temporalmente anterior à parte dotada de razão” (p. 545). Daqui se conclui que, no tocante ao ensino, partir do *hábito* e do exercício prático é condição de possibilidade para um reto desenvolvimento do indivíduo, bem como a única forma de conjugar harmoniosamente a razão com o hábito, que naturalmente a precede e fomenta – desde que bem

orientado. Ora, parece ser na compreensão deste truísmo – a saber, que a dimensão irracional do homem precede a racional – que falham aqueles que consideram como resolvido o problema da formação cívica.

O cognitivismo que caracteriza grande parte dos sistemas de ensino contemporâneos alargou-se também ao domínio da educação para a cidadania. O mesmo privilégio de capacidades puramente intelectuais e mnemónicas que caracteriza o processo de leccionação e avaliação da maioria das disciplinas escolares verifica-se, ainda que quiçá mais sub-repticiamente, naquilo que se considera ser a formação de futuros cidadãos. Pretender exercer uma formação cívica apenas com base em formulações do género “deves fazer x” ou “não deves fazer y” é, manifestamente, insuficiente e ineficaz. Por um lado, porque mesmo a repetição incessante de tais preceitos não os tornará significativamente mais verdadeiros nos espíritos dos alunos; por outro, visto que, mesmo quando estas prescrições se veem acompanhadas de uma tentativa de fundamentação, esta última faz normalmente recurso a expedientes teóricos que nunca são capazes de transcender essa barreira entre a justificação teórica e a sua mais prática razão de ser, que só se encontra na experiência do contacto com o outro.

Será, pois, contradizendo este paradigma de formação cívica que se distinguirá a nossa própria proposta de educação para a cidadania. Como o poderá fazer? Conciliando efetivamente a natureza do *telos* do processo de ensino – concretizado num ideal de homem e, conseqüentemente, de cidadão – com a natureza do método de ensino, bem como com a índole *do próprio meio* no qual este se desenrola. Se o nosso ideal é o de um cidadão genuinamente formado para a democracia, então tanto o método do nosso ensino como o

ambiente em que este tem lugar devem, forçosamente, instar a uma concretização prática da democracia e dos seus axiomas de base. Assim, partindo não apenas da teoria ou da prescrição estéril, mas sim do *hábito* gerado na convivência direta com os valores e o ambiente democráticos – que passam a constituir, afinal, o próprio pano de fundo sobre o qual o aluno inicia e desenrola a sua formação – começaremos a lançar as bases de uma compreensão e uma aceitação racional, por parte de cada aluno, do seu papel fundamental como cidadão ativo de uma sociedade democrática.

Querer inverter a ordem deste processo – começando por tentar inserir artificialmente os fundamentos racionais da virtude cívica e democrática nos espíritos dos alunos, para depois nos limitarmos a esperar que se gere espontaneamente um qualquer hábito relativamente à assunção de responsabilidade cívica e à participação democrática – não prefigura apenas uma perspetiva de considerável ingenuidade; representa, em boa verdade, uma quase irremediável condenação ao fracasso de todo o processo. Senão vejamos: qual será, partindo de um exame à visão generalizada sobre o assunto, o saldo que fazemos dos esforços de educação para a cidadania que decorrem hoje nas nossas escolas? Não sem alguma frustração, parece ser que aqueles alunos que se encontram, à partida – e graças ao hábito incutido pelos seus educadores mais próximos desde tenra idade –, mais inclinados para a concretização prática dos valores e virtudes cívicas, pouco aprenderão; aqueles que, pelo motivo contrário, denotem inicialmente um desprezo por esses mesmos valores, aprenderão *ainda menos*.

3. Experiência, hábito e educação

À luz do que acabámos de afirmar, e se o nosso propósito é fomentar uma cidadania capaz de responder às exigências da vida política contemporânea, então tanto o método como o meio em que o ensino toma lugar devem ser tão inerentemente democráticos como o ideal de cidadania que visam servir. Na busca pela resposta à pergunta sobre que tipo de método será esse, e como o podemos concretizar efetivamente, o primeiro passo que nos é necessário tomar será o de reconhecer o valor da *experiência* como *derradeiro instrumento educativo*. Com efeito, faz sentido que assim seja: o hábito, que identificámos como desempenhando um papel central na formação cívica dos indivíduos, apenas pode decorrer da experiência da vivência concreta, e depende desta última para se consolidar. Mas se esta associação entre experiência e hábito se nos afigura como comumente aceite, não devemos contudo iludir um outro problema lhe está implícito: é que se é através da experiência que podemos formar os bons hábitos, será também através dela que podemos formar os maus. Traduzido em termos menos coloquiais, diríamos que a experiência tanto encerra o potencial para formar o hábito conducente à prática da virtude cívica, como para formar o hábito que lhe é contrário – dependendo, obviamente, da natureza da experiência em questão. Como tal, este problema acaba por entroncar numa distinção, operada por John Dewey (1997a), entre *experiência educativa* e *experiência não educativa*²².

²² Não existe, na língua portuguesa, um termo capaz de traduzir de forma absolutamente fidedigna o conceito de *mis-educative experience*. O termo por nós adoptado (*experiência não-educativa*), embora favoreça a legibilidade do texto, peca talvez por induzir um falso sentimento de neutralidade daquela experiência relativamente ao processo educativo,

“A crença em que toda a educação genuína ocorre através da experiência não significa que todas as experiências sejam genuína ou igualmente educativas”, alerta Dewey (1997a: 25). Importa portanto saber como podemos distinguir entre estes dois tipos de experiência, e fomentar aquele cujos resultados são desejados. E só poderemos encontrar a resposta a tal interrogação mediante uma análise mais aprofundada, justamente, do conceito de experiência.

Qualquer experiência implica, por definição, uma inter-relação que se estabelece entre as *condições internas* do sujeito que experimenta e as *condições objetivas* do meio em que decorre essa mesma experiência. A reunião entre estes dois tipos de condições dá origem àquilo que chamamos uma *situação*, que, dependendo das circunstâncias concretas, tanto pode ser educativa, como exatamente o contrário. Vemos portanto, que uma experiência envolve sempre uma “transação [...] entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu ambiente” (p. 43), e que é nessa interação que podemos encontrar o primeiro fundamento do valor educativo da experiência.

Mas dizer apenas isso seria ainda dizer muito pouco. De facto, acabámos de afirmar que, de um modo geral, praticamente todo o género de experiência implica uma interação entre indivíduo e meio envolvente. Ficando apenas por aqui, continuaríamos a encontrar em falta um efetivo critério que nos permita distinguir entre experiências educativas e não educativas. Pois bem, esse critério é aquilo a que Dewey chama de princípio da continuidade, ou continuum

quando, na verdade, ela lhe é prejudicial. Com maior rigor lhe poderíamos chamar de experiência *des-educativa*, sendo esse o sentido que Dewey imprime ao termo original.

experencial. “Este princípio encontra-se envolvido”, sustenta o filósofo norte-americano,” [...] em qualquer tentativa de discriminar entre experiências que têm valor educativo e aquelas que não o têm” (p. 33), e consiste basicamente na compreensão de que as experiências que vivenciamos não ocorrem como factos isolados.

Para além da relação que se estabelece segundo o princípio da interatividade – que acabámos de abordar – aquando de qualquer nova experiência, uma outra relação se estabelece: a relação dúplice entre as experiências passadas e a presente, e entre a presente e as futuras. Nas palavras de Dewey, “o princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência simultaneamente toma algo das que a antecederam e modifica, em certa medida, a qualidade daquelas que se lhe seguirão” (Dewey, 1997a: 35). Trata-se da continuidade inerente à própria forma como nós, seres conscientes e lançados no futuro, interpretamos e enquadrámos cada nova experiência. Da mesma forma que as nossas experiências prévias condicionam a compreensão de uma experiência presente, também esta última, assim que integrada na nossa vivência, afetará a forma como gerimos as experiências que a sucederem.

Existe, de facto, um *continuum* experencial que se gera, e que funciona como fonte de desenvolvimento continuado das potencialidades individuais. Se identificarmos o próprio processo educativo com um processo de *crescimento* – um crescimento entendido como o desenvolvimento não apenas físico, mas também intelectual e moral do indivíduo – estaremos perante um exemplo claro da continuidade de que falamos. Com efeito, a noção de crescimento remete-nos para um processo gradual e progressivo, sem quebras ou

interrupções, e no qual as circunstâncias passadas funcionam sempre como condição de possibilidade para um crescimento presente que, por sua vez, será o ponto de partida de qualquer crescimento futuro – entendendo, como é evidente, estas referências temporais como conceitos dinâmicos, visto que falamos de um processo em permanente fluxo de continuidade.

Mas se esta noção de crescimento nos fornece uma corroboração do princípio da continuidade, apresenta-lhe simultaneamente uma objeção. Sucede que este crescimento pode, em termos práticos, tomar muitas direções – e não necessariamente a direção por nós pretendida. Ora, isto permite-nos retomar a questão sobre o que distingue uma experiência educativa de uma experiência não educativa. Se cada experiência – em rigor, se o *continuum* experiencial – fomenta crescimento, e se a própria educação se consubstancia neste crescimento, então uma experiência educativa será justamente aquela que não só promove crescimento, mas também as condições para um crescimento futuro e continuado. Como tal, “se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a capacidade de iniciativa e se estabelece desejos e propósitos intensos o suficiente para levar uma pessoa a superar a estagnação no futuro” (Dewey, 1997a: 38), ela é dotada de valor educativo.

Pelo contrário, qualquer experiência que tenha o efeito de coibir ou distorcer o crescimento subsequente é uma experiência não educativa. De acordo com esta perspectiva, “toda a experiência é uma força motriz” cujo valor “pode ser julgado apenas com base naquilo em direção ao qual, e para o qual, nos move” (Dewey, 1997a: 38). Torna-se assim tarefa do educador imprimir uma direção às experiências que a sua

prática letiva fomenta, baseando a sua ação numa reflexão prévia sobre que atitudes são conducentes a um crescimento continuado e quais lhe são prejudiciais.

4. O meio educativo e a noção de *sociedade embrionária*

À luz do que acabámos de afirmar, levantam-se duas questões fundamentais: em primeiro lugar, qual o significado concreto que esta noção de crescimento pode assumir no contexto particular da educação para uma cidadania democrática? E, em segundo lugar, quais serão as implicações práticas desta conceção do ponto de vista metodológico?

Em relação à primeira pergunta, a resposta afigura-se-nos como relativamente simples; tratar-se-á, certamente, de um crescimento que se traduza numa progressiva dilatação da existência ética e cívica dos educandos. Como o coloca Stuart Mill (2008: 121-122),

retirando-os do estreito círculo de egoísmo pessoal e familiar, e acostumando-os à compreensão de interesses comuns, à gestão de preocupações comuns – habituando-os a agir a partir de motivos públicos ou semi-públicos, e guiando a sua conduta por objetivos que os unem, ao invés de os isolarem uns dos outros.

A segunda pergunta que colocámos, porém, merece-nos uma abordagem mais alongada e aprofundada. Deduzir desta conceção as suas naturais consequências metodológicas é, afinal, de decisiva importância. Sabendo já que espécie de experiência nos interessa fomentar, a fim de que esta produza os resultados por nós desejados, devemos agora discernir que espécie de metodologia nos permite fazê-lo com o maior sucesso. Neste sentido, é pertinente que introduzamos aqui

um outro aspecto central na filosofia educativa de Dewey e que, como veremos, se encontra em íntima conexão com tudo o que temos vindo a dizer até agora: a ideia de uma escola entendida como *sociedade embrionária*. Recuperando a noção de *continuum* experiencial, e associando-a com a preocupação em educar para os desafios da cidadania contemporânea, podemos começar a perceber a razão de ser e a verdadeira dimensão da famosa pretensão de Dewey em converter a escola “numa comunidade em miniatura, numa sociedade embrionária” (Dewey, 1997a: 26).

Se a escola se tornou, nos nossos dias, o local onde os indivíduos passam a maior parte do tempo, durante os anos mais decisivos para a formação do seu carácter, então é da maior importância que as experiências tidas pelos mesmos nesse contexto tenham um teor essencialmente democrático, sendo passíveis de formar hábitos consentâneos com os valores e atitudes indispensáveis à vida em democracia. Como tal, a escola deve deixar de ser meramente o local onde – segundo a limitada perspectiva vigente – os alunos se deslocam para adquirir um conjunto de competências eminentemente técnicas e tornar-se num local onde se desenvolve uma vivência comunitária e onde se aprende através desta última. Esboçando um diagnóstico da escola da sua época – e da atual, convenhamos – Dewey diz-nos que do ponto de vista ético “a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social estão visivelmente em falta” (Dewey, 1997a: 24). Há, portanto, que resolver esta contradição educativa entre meios e fins, e a forma de o fazer é estabelecendo uma coerência entre as vivências do aluno na escola e a sua vida futura como cidadão de uma *polis*

democrática. A fim de concretizar essa harmonização, temos necessariamente de dotar a escola de um carácter eminentemente comunitário e social.

Mas se o propósito último de Dewey era o reformular todo o paradigma educativo e o próprio modo de organização escolar, a nossa intenção deverá ser, a fim de salvaguardar a utilidade prática das nossas reflexões, consideravelmente mais modesta. Ao circunscrevermos a nossa atenção à possibilidade que cada um de nós, como educador tem, em dar seu contributo no ensino para a cidadania, teremos igualmente que delimitar o foco da nossa investigação aos preceitos metodológicos que, ainda que fundamentados pela perspectiva que acabámos de apresentar, são mais legítima e realisticamente aplicáveis no contexto particular da sala de aula.

Pois bem, tendo em conta o facto de que o próprio ambiente em que se levam a cabo as aprendizagens tem um efeito direto – o tipo de experiências que proporciona influi no tipo de hábitos que cria e, por conseguinte, no tipo de atitudes e disposições que fomenta – parece-nos que o primeiro aspeto a considerar é justamente o *meio* no qual os alunos se inscrevem. Relativamente a este aspeto, já dissemos o fundamental. A continuidade lógica e ontológica entre as experiências tidas em contexto letivo e o fim educativo em vista deve estar presente – sob pena de comprometer os efeitos pretendidos em caso contrário. Se é para uma cidadania democrática que se pretende formar, então o próprio meio educativo deve suscitar experiências que vão de encontro à mesma espécie de desafios e problemas inerentes à prática dessa cidadania. Só assim a vivência dos alunos na sala de aula poderá ser genuinamente educativa no que à sua

existência política diz respeito, e só assim as aprendizagens se tornam sólidas e subsistentes. É necessário transfigurar não só o paradigma educativo que subjaz ao tradicional processo de ensino-aprendizagem – ainda hoje marcadamente escolástico – como o próprio modelo de organização dos alunos na sala de aula, concebido para favorecer uma educação como simples *transmissão* de conhecimentos.

5. O método como facilitador da experiência

Sabemos agora que o meio onde decorrem as aprendizagens não pode ser entendido como um mero cenário onde estas tomam lugar, senão como um ator simbólico do processo educativo, uma efetiva e duradoura fonte de aprendizagem e crescimento. Mas há ainda um outro aspeto fulcral no processo que merece a nossa atenção, e sobre o qual nos debruçaremos em seguida: trata-se de encontrar um *método* que nos permita realizar esta educação para a cidadania. Ora, em concordância com as nossas considerações antecedentes, esse método deve passar, necessariamente, por procurar gerar experiências educativas em contexto letivo, proporcionando aos alunos a possibilidade de as vivenciar. Como já constatámos, isso implica da parte do professor uma capacidade de discernir entre experiências educativas e não educativas, privilegiando, de entre as educativas, aquelas capazes de fomentar um maior crescimento continuado. Contudo, tendo em conta que o meio com o qual podemos trabalhar se circunscreve à sala de aula, impõe-se a pergunta: como será possível, dentro desse meio espacial e temporalmente restrito, fomentar uma frutífera variedade de experiências educativas?

Pois bem, ao invés de fazer o ensino assentar em meras preleções teóricas – mais estéreis do ponto de vista do género de experiência educativa que nos ocupa, porquanto não envolvem o aluno na relação com matéria – a superação das limitações físicas de sala de aula pode fazer-se recorrendo à apresentação de *problemas*. Ao colocar os alunos perante um problema – problema esse que, por definição, configura uma situação de dificuldade que exige resolução – o educador insta a que os alunos façam experiência dessa mesma situação. Um problema, ao contrário de uma exposição, apela à atividade, e recusa, conseqüentemente, a postura passiva do aluno perante as suas próprias aprendizagens. Simultaneamente, a assunção de uma postura ativa perante um problema equivale a fazer experiência da situação por ele representada, o que conduzirá à formação de hábitos indutores de disposições e atitudes – aquelas que, bem entendido, sejam promovidas pelas circunstâncias criadas pelo problema em causa.

Há ainda um outro princípio educativo subjacente a esta conceção que atesta a sua herança filosófica e que deve ser aqui sublinhado. É aquilo a que podemos chamar de valor heurístico da dificuldade. De facto, já Sócrates e Platão o tinham percebido: a dificuldade, a *aporia*, não é útil apenas para alcançar uma doura clarividência relativamente aos limites das nossas próprias capacidades; ela é-o, e é-o fundamentalmente, porque desafia à sua resolução e estimula a potência ativa do indivíduo, levando-o a descobrir pelos seus próprios meios uma verdade que pensava não possuir. Mas a dificuldade inerente ao problema – o seu carácter problemático, diríamos – não é, por si só, suficiente para assegurar a sua eficácia educativa. A situação gerada por tal problema tem de estar apta a criar ligações com a vivência dos

alunos – a criar continuidade – de forma a garantir a apropriação do problema por parte dos mesmos. Caso contrário, a dificuldade perderá o seu potencial heurístico, trocando-o por um efeito dissuasor que representa o fim prematuro e inevitável de qualquer experiência educativa que dali pudesse decorrer.

A apresentação de problemas aos alunos afigura-se, então, como a etapa de primordial importância no método por nós proposto para educar para a cidadania. Todavia, tal como afirmávamos antes, a necessidade premente de distinguir entre experiência educativa e não educativa, devemos agora reiterar essa mesma necessidade no que ao tipo de problemas apresentados diz respeito – o que faz pleno sentido, visto que o derradeiro propósito destes últimos é justamente o de configurar experiências educativas na sala de aula. Nesse sentido, revela-se indispensável discernir entre problemas genuínos e problemas simulados ou fabricados (Dewey, 2008).

O critério para tal categorização é, de acordo com Dewey, relativamente simples. Basta-nos formular as seguintes questões: “A questão insinua-se naturalmente no contexto de alguma situação ou experiência pessoal?” ou é, antes, “uma coisa distante, um problema que serve apenas o propósito de transmitir instrução sobre algum tópico letivo?” (Dewey, 2008: 137). Mais: trata-se de um problema relacionado de alguma forma com a vivência do próprio aluno ou antes “um problema do professor ou do manual, tornado problemático para o pupilo apenas porque não conseguirá atingir a nota exigida ou ser promovido ou ganhar a aprovação do professor, a não ser que lide com ele?” (Dewey, 2008: 137). Percebemos agora qual deva ser o nosso critério. Trata-se de valorizar – como, de resto, seria de esperar tendo em conta a importância da

criação de uma continuidade – a experiência autônoma do aluno e a sua identificação com o problema. Se o problema em causa não for essencialmente *seu*, então perderá todo o seu propósito educativo.

Note-se que o facto de dizermos que é necessário que o aluno tome o problema como seu não equivale a dizer que ele o deva assumir como *apenas seu*. Os problemas apresentados aos alunos devem ser dotados de uma característica peculiar, sem a qual não poderão originar propriamente experiências educativas no âmbito específico de uma educação para a cidadania: eles devem remeter os alunos para uma dimensão de sociabilidade, e de compreensão da existência de um interesse mútuo na sua resolução. É que se é verdade que, no domínio que nos preocupa, a participação nessa espécie de atividade se revela como “a principal maneira de formar disposições” (Dewey, 2002: 30), não será menos verdade que essas mesmas atividades “devem ser valorizadas pela participação social que envolvem” (Dewey, 2008: 26-27).

Só através de uma *embrionária* experiência social da cidadania se pode legitimamente esperar formar hábitos perenes e valiosos no contexto da experiência plena dessa mesma cidadania. Tomando tudo isto em linha de conta, verificaremos que, ao usar a apresentação de problemas capazes de suscitar experiências educativas como ponto de partida da atividade na sala de aula, estamos em condições de contrariar a “falácia fundamental subjacente aos métodos de instrução”: supor que “a experiência por parte dos pupilos pode ser pressuposta” (Dewey, 2008: 136), e que a sua razão está imediatamente disponível ao acolhimento dos princípios éticos, dispensando recurso à experiência de situações concretas.

Chegamos assim ao aspeto final que nos importa delinear no âmbito da nossa metodologia. Começámos por nos referir à importância do meio no processo educativo, e prosseguimos enfatizando a importância do método de ensino em si, que identificámos com uma *aprendizagem baseada em problemas* – não em problemas de qualquer espécie, mas sim naqueles que verifiquem os critérios e atendam às considerações que tecemos até ao momento. Como tal, faltar-nos-á apenas ajuizar sobre qual deva ser a índole do *conteúdo* desses problemas – e, por conseguinte, dessas aprendizagens.

Ora, também à luz das nossas considerações anteriores é possível antever, desde já, que os conteúdos a que nos referimos se devem encontrar, ao nível da sua natureza, em sintonia com aquele que podemos considerar como o carácter global do nosso projeto. Assim sendo, não motivará qualquer surpresa o facto de sustentarmos que, independentemente de outras preocupações temáticas, “é importante que a educação [...] empregue um critério de valor social” (Dewey, 2008: 168).

Este é um aspeto fundamental da questão, que decorre consequentemente das nossas premissas de base: se queremos educar especificamente para a cidadania, então o próprio conteúdo dessas aprendizagens deve remeter para a dimensão da vida humana em que essa cidadania tem a possibilidade de se concretizar – justamente, a dimensão pública e política. Assim, e idealmente em todas as disciplinas que professam uma intenção de formação cívica, mas inquestionavelmente na disciplina de Filosofia, devem ser empregues conteúdos capazes de “apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para os problemas da existência conjunta, e cuja informação e observação sejam calculadas para desenvolver interesse e perspicácia sociais” (Dewey,

2008: 169). Em suma, os conteúdos devem ser tais que permitam um enriquecimento e um alargamento da própria perspectiva que o educando tem sobre a sociedade, e da compreensão que tem do seu papel como cidadão.

Para citar apenas alguns exemplos concretos, consideremos problemas relativos à vivência escolar dos alunos: casos de alterações violentas entre alunos podem ser utilizados como pretexto para discutir a legitimidade do uso de violência na resolução de disputas sociais ou políticas; ocorrências de furto envolvendo alunos podem proporcionar uma oportunidade para debater as implicações sociais do conceito de propriedade privada e dos atentados contra o mesmo; casos de discriminação no contexto escolar permitem abordar o problema da discriminação a um nível mais alargado; e mesmo problemas fundamentalmente administrativos e matemáticos como a distribuição equitativa dos recursos escolares pelos alunos ou a gestão das ajudas a alunos carenciados pode instar à consideração da justiça dos princípios políticos e sociais que lhe estão subjacentes. Existe um vasto número de exemplos decorrentes da experiência pessoal dos alunos que são passíveis de serem problematizados no âmbito de uma educação para a cidadania, estando pois ao alcance do educador integrá-los no seu método de forma produtiva.

Considerações finais

Poucas coisas serão tão decisivas para o futuro político de um Estado democrático como o cuidado que este demonstra para com a formação cívica dos seus constituintes. Nesse sentido, a educação para a cidadania não pode ser vista

meramente como epifenómeno de um sistema educativo centrado no “verdadeiramente importante”, mas sim como uma intenção confessa e assumida desse Estado, que nela revê a condição fundamental *da sua própria sustentabilidade*, bem como da concretização social e política daqueles ideais sobre os quais assenta.

Do igual modo, existirão poucas disciplinas – se é que existe alguma – que, tal como a Filosofia, se encontram em condições de contribuir *especificamente* para essa formação cívica de uma forma tão determinante e completa. A adoção uma abordagem filosófica à questão da educação para a cidadania tem o potencial de resolver várias das dificuldades implícitas à mesma: em primeiro lugar, permitindo que esta se reúna, simultaneamente, com a sua razão de ser e com os fundamentos antropológicos da sua real importância, decorrentes do reconhecimento do Homem como *zoon politikon* – isto é, um ser vivo essencialmente político; em segundo lugar, proporcionando uma perspectiva crítica que permita a desconstrução de todos os equívocos de base que, no contexto das sociedades atuais, fazem com que um grande número das intenções de “formação cívica” se encontrem inquinadas desde a sua origem, porquanto a índole que atribuem a essa formação é confusa e contraproducente; em terceiro lugar, facilitando a adoção de uma perspectiva depurada sobre os desafios decorrentes das exigências democráticas ao campo da educação para a cidadania, permitindo antever uma solução possível no que concerne à tradicionalmente problemática relação entre diretividade educativa e liberdade individual; e, em último lugar, deixando antever a existência de novos desafios à cidadania, fruto da tensão entre a própria natureza multicultural das sociedades

atuais e os valores pluralistas e liberais inerentes ao sistema democrático.

Relativamente ao facto de a nossa proposta implicar uma reformulação total da forma como pensamos a estrutura, as finalidades e as metodologias inerentes ao nosso sistema educativo, começaremos por dizer que a reformulação a que instamos não é tão “total” como poderia parecer à primeira vista. É certo que consideramos que a generalidade dos modelos de ensino em vigor nas nossas escolas não permitem que se leve a cabo uma genuína educação para a cidadania. Mas não é menos verdade que reconhecemos, no decurso da nossa análise, uma intenção confessa e transversal em educar para a cidadania.

Talvez então a questão se situe menos ao nível de uma reformulação total dos métodos de ensino em geral, e mais ao nível da concessão de uma relevância educativa e de uma autonomia metodológica à componente de educação para a cidadania das quais, manifestamente, ela não goza atualmente. Reconhecendo à formação cívica dos nossos alunos uma posição de pleno direito no cômputo geral das intenções educativas, e identificando na Filosofia o saber capaz de fornecer o mais fértil terreno ao seu desenvolvimento, encontrar-nos-emos, como educadores, em condições bem mais favoráveis para poder proporcionar à democracia o género de cidadãos que ela requer de nós. Para isso, não é necessário promover uma rutura total com os atuais modelos de ensino; apenas encontrar neles o espaço para conferir à educação para a cidadania a liberdade para aplicar as metodologias que lhe auguram sucesso, ao mesmo tempo que se lhe assegura – à luz da sua importância política e da sua índole filosófica – um papel unificador relativamente às demais aprendizagens.

Referências

- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles. (1998). *Política*. Lisboa: Veja
- _____. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Audigier, F. (2000). Project "Education for democratic citizenship". Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Estrasburgo: CDCC/Conselho da Europa.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma revolução. *Educação Social, Campinas*, vol. 24, n. 82, pp. 63-92.
- Callan, E. (2003). *Creating citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortina, A. (2004). *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Practica*. Madrid: Tecnos.
- _____. (2001). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1997a). *Experience & Education*. Nova Iorque: Touchstone.
- _____. (1997b). *Mi Credo Pedagógico*. Leon: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- _____. (1997c). *How we think*. Mineola: Dover.
- _____. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- _____. (2008). *Democracy and Education*. Radford: Wilder Publications.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Lei 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação.
- Llano, A. (2000). Individualismo e humanismo cívico. *Nova cidadania*, 6, pp. 55-57.
- Maldonado, J. A. P. (2009). Herramientas para hacer efectiva la participación ciudadana. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 51/1.
- McDonough, K. & Feinberg W. (Org.). *Citizenship and education in liberal-democratic societies*. Oxford: Oxford University Press

Serrano, G. P. (2004). *Pedagogía social. Educación social*. Madrid: S.A. de Ediciones Narcea.

Stuart Mill, J. (2008). *On Liberty and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.

CIDADANIA OUTRAS ÁREAS CURRICULARES

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E LINGUÍSTICAS EUROPEIAS E A COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO: O CASO DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM FRANÇA

Fernanda de Sousa Bertinetti (CLUNL)

Paulo Osório (UBI)

Introdução

No contexto do espaço europeu, as decisões sobre o ensino das línguas, resultantes da política face à pluralidade linguística e ao multiculturalismo nos anos oitenta e noventa, tiveram como base o quadro teórico de aquisição e aprendizagem de línguas (Communautés Européennes, 1997). Assim, a par do conceito de plurilinguismo surgem os conceitos de *multiculturalismo* e *pluralismo*, designações provenientes do universo anglo-saxónico que correspondem, geralmente, ao reconhecimento da existência de minorias étnicas, culturais, religiosas, entre outras, percecionadas como diferentes. Por vezes, esses traços distintos da cultura dominante podem colocá-la à margem da comunidade maioritária através da justaposição dos grupos, criando uma sociedade “mosaico”, de acordo com o que refere Abdallah-Pretceille (1999). A autora contrapõe a este modelo a abordagem *intercultural*, que surge em França na década de setenta do século XX, no contexto das migrações, face ao desafio colocado pelas dificuldades de escolarização de crianças filhas de trabalhadores imigrantes. A pedagogia intercultural assenta, deste modo, no pressuposto de que as diferenças constituem uma fonte de enriquecimento mútuo quando são mobilizadas. Assim, tem em consideração as interações entre os indivíduos ou os grupos de pertença,

através da promoção do confronto identitário (Abdallah-Pretceille, 1999).

Os trabalhos de políticas linguísticas desenvolvidas em projetos do Conselho da Europa postulam, na verdade, uma concepção de *competência comunicativa*, derivada das abordagens comunicativas, nos quais se considera que apenas a competência linguística não permite ao ser humano comunicar no seio de uma determinada comunidade. Com efeito, é necessário mobilizar outras competências (sociolinguística, discursiva, estratégica, social e sociocultural), para que se realize plenamente a comunicação. Neste percurso, considera-se fundamental a componente cultural na aprendizagem da língua segunda (L2 ou LS) e da língua estrangeira (LE). No percurso de debate e questionamento sobre a componente cultural no ensino e aprendizagem da língua não materna (L2/LS e LE), cruzam-se várias abordagens e perspectivas de teóricos, nem sempre convergentes.

A insistência em formar cidadãos plurilingues num espaço multicultural é recorrente numa vasta panóplia de documentos que refletem as preocupações das políticas educativas europeias em matéria de línguas. A diversidade linguística é reconhecida, assim, como fazendo parte de um património cultural que importa preservar e defender. O referencial para o ensino-aprendizagem e avaliação das línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência*, doravante designado *QECR* (Conselho da Europa, 2001), sustentáculo axial de uma política europeia, apresenta como principal finalidade, no ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. A escolha metodológica para o ensino e a aprendizagem, visando à construção dessa competência, recai na abordagem acional. Na

adoção deste modelo importa, pois, formar aprendentes para a prática social, ou seja, a interação em língua estrangeira definida por Beacco e Byram (2003) como a capacidade de dialogar com pessoas com outras identidades culturais, reconhecer as diferenças e gerir as interações culturais. Ser competente em línguas significa, portanto, desenvolver uma competência comunicativa, no sentido de reforçar a importância do saber-agir comunicacional que mobiliza outras dimensões (Doyé & Hurrell, 1997). Uma dessas competências é a cultural e Gohart-Radenkovic (1999: XVIII) explicita a sua participação plena no processo ao salientar o conhecimento sociocultural (“os usos socioculturais”), que deve ser mobilizado para (inter)agir, de acordo com os contextos e as diversas situações de comunicação interpessoais e interculturais.

O debate em torno de questões sobre o papel da componente cultural, da sua (in)dependência em relação ao saber linguístico, das competências a desenvolver e do seu contributo para a construção da competência comunicativa plena e em ação continua a estar na ordem do dia. Zarate (1995) questionava o pressuposto da indissociabilidade do binómio língua-cultura, na medida em que, no processo de ensino e aprendizagem, as representações do estrangeiro estariam imbuídas de estereótipos e ruídos. Defendia, por isso, que diversos fatores impediam que a componente cultural tivesse a devida visibilidade, dos contextos etnocêntricos, hostis ao estrangeiro, à administração e organização institucionais que não consideram o *Outro* ou, ainda, aos ensinantes que não estão satisfatoriamente apetrechados com saberes socioculturais sobre a língua-cultura alvo. Porcher (2004) considera que a problematização da dimensão cultural

no ensino e aprendizagem das línguas não está resolvida. Trazer a discussão e o aprofundamento da problemática para o campo da didática de PL2²³ e PLE perfila-se de grande pertinência.

1. As políticas educativas e linguísticas europeias e a componente cultural

Pretendemos identificar, no quadro das políticas educativas europeias no ensino das línguas, mais precisamente nos contextos das Comunidades Europeias e do Conselho da Europa, as decisões e recomendações que consideramos mais marcantes para as tomadas de decisão, nos diversos sistemas educativos europeus, quanto às opções curriculares e metodológicas. O interesse e o impulso dados pelo Conselho da Europa, promovendo a investigação nos campos da pedagogia e da didática, está bem patente no acervo de documentos publicados sob o seu patrocínio que integram estudos e relatórios na área da educação, dando conta dos trabalhos de peritos e investigadores e dos encontros de agentes educativos e/ou decisores. Desta forma, não é nosso intuito apresentar o conjunto exaustivo de toda a documentação existente, mas tão somente referir alguns textos criteriosamente selecionados, de acordo com a temática central deste ensaio, tendo em conta o estudo de contextos específicos do ensino do português no estrangeiro.

²³Neste trabalho, PL2 é sinónimo de português língua não materna, abrangendo a LS e a LE, de acordo com Bogaards (1991). O termo L2 é, ainda, utilizado por muitos autores para designar a língua não materna - Leiria (1999, 2006, 2007), Madeira (2008), Osório (2010), entre outros.

1.1. O contexto das comunidades europeias

A Diretiva 77/486/CEE do Conselho das Comunidades Europeias, de 25 de julho de 1977, tem como principal objetivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes de forma a garantir a melhoria das suas condições de livre circulação. Visa, assim, proporcionar-lhes “um ensino gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento” (Artº. 2º), bem como “um ensino da língua materna e da cultura do país de origem” (Artº. 3º)²⁴. Esta Diretiva é aplicável aos “menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento, que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de um outro Estado Membro, que residam no território do Estado Membro em que esse nacional exerce ou exerceu uma atividade assalariada” (Artº. 1º). Embora até ao momento atual tenha sido apenas parcelarmente aplicada em alguns Estados Membros, enquanto em alguns contextos não foi mesmo concretizada a sua aplicação, configura-se, ainda, como uma importante valência no âmbito do reconhecimento do direito das crianças e jovens ao ensino da língua materna/língua de origem. Na verdade, alguns sistemas não tomaram medidas quanto à sua aplicação, pelo que deram uma resposta global claramente insuficiente no que diz respeito à necessidade do ensino da língua e da cultura portuguesas por parte dos filhos de cidadãos de origem portuguesa, que se encontram a residir e/ou trabalhar em outros Estados Membros.

²⁴Em Portugal, a transposição da Diretiva para o ordenamento jurídico nacional é concretizada através do Despacho nº 123/ME/89, do Gabinete do Ministro, de 5 de julho,

A relevância da Diretiva constituiu objeto de estudo e reflexão da própria Comissão Europeia através do balanço apresentado, em 1994, no seu *Rapport sur l'éducation des enfants de migrants dans l'Union Européenne*²⁵. O documento pretende dar conta, em termos globais, da ação da Comunidade Europeia quanto aos esforços envidados no sentido da promoção da escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes legalmente instalados em outros Estados Membros, bem como dos menores pertencentes à etnia cigana. Além disso, propõe-se analisar os novos desafios resultantes da evolução recente dos movimentos migratórios, em que se constata que o perfil do (e)migrante pouco qualificado e com o projeto de, num determinado momento da sua vida, regressar ao seu país de origem, é substituído pelo do novo migrante, trabalhador qualificado ou não qualificado que, no âmbito da livre circulação no seio do mercado único, perspetiva o seu percurso profissional e pessoal no espaço europeu, já não apenas nacional. Aliada a esta nova perspetiva, o ensino da língua materna dos migrantes, em que se inclui o ensino do português, constitui um enriquecimento não só para os filhos dos migrantes, mas também para os outros cidadãos comunitários, encarado sob o ângulo de promoção da diversidade linguística e cultural.

Uma Nota da Presidência do Conselho da União Europeia, de 3 de junho de 1994, respeitante à educação dos filhos de migrantes na União Europeia, reforça a importância da intensificação da intervenção dos Estados Membros para “promover na medida do possível o ensino – adaptado às suas necessidades – da língua do país de acolhimento aos filhos de

²⁵Commission des Communautés Européennes, COM (94) 80 final, de 25 de março de 1994, *Rapport sur l'Éducation des Enfants de Migrants dans l'Union Européenne*.

imigrantes e da língua e cultura do seu país de origem”. A Resolução do Conselho de 14 de fevereiro de 2002, relativa à promoção da diversidade linguística e à aprendizagem das línguas no quadro da implementação dos objetivos do Ano Europeu das Línguas 2001, incita os Estados Membros a ter em conta a riqueza inerente à diversidade linguística no seio da Comunidade Europeia, “A fim de promover a cooperação e mobilidade através da Europa, a oferta de línguas deverá ser tão diversificada quanto possível, incluindo as línguas dos países e/ou regiões vizinhos”.

O reconhecimento da importância do plurilinguismo nas suas valências político-sociais e económicas, a par do respeito de identidades e diversidades linguísticas, aliadas ao respeito pela alteridade, constituem uma das preocupações recorrentes tanto do Conselho da Europa como do próprio Conselho da União Europeia. O apelo à operacionalização de uma política plurilingue e pluricultural, através de uma oferta diversificada de línguas no quadro dos sistemas educativos dos diferentes Estados Membros, não tem tido a desejável repercussão e execução. Constata-se, efetivamente, que a configuração do inglês como língua franca tem vindo a implicar a hegemonia do ensino daquele idioma em muitos contextos europeus como primeira língua estrangeira, não deixando espaço para a coexistência com outras línguas. Em alguns contextos, como Andorra, Luxemburgo, Suíça, a existência de duas ou três línguas oficiais tem sido o fundamento para a não integração do português nos *curricula*. A fim de incrementar a diversidade linguística há ainda um longo caminho a percorrer no quadro de projetos de intervenção didático-pedagógica que tenham em linha de conta a intercompreensão entre línguas próximas

e línguas da mesma família, possibilitando o desenvolvimento de competências parciais.

1.2. Conselho da Europa

O Conselho da Europa, desde muito cedo, tem dado atenção a questões como a integração e a educação dos migrantes, a interculturalidade e a diversidade linguística. Com efeito, diversos documentos emanados daquele órgão defendem o papel da diversidade linguística e cultural na construção de identidades plurilingues e pluriculturais, no enriquecimento pessoal e social do indivíduo, como mediador de culturas, logo na construção de uma cidadania democrática e tolerante. No que diz respeito ao ensino das línguas modernas, o papel do Conselho é determinante sobretudo a partir de 1971, altura em que é criado o *Projeto Línguas Vivas*. No início desta década dá-se, assim, uma profunda renovação pedagógica e uma nova abordagem comunicativa. O Conselho tem promovido importantes iniciativas de amplitude europeia relacionadas com o ensino das línguas e com a interculturalidade. Assim, em 2001, sob a égide do *Ano Europeu das Línguas*, iniciativa à qual se associou também a União Europeia, destacamos, em Portugal, o lançamento da tradução portuguesa do *Quadro Europeu Comum de Referência*, um conjunto de ações relacionadas com a divulgação do *Portfolio Europeu de Línguas* e a promoção da língua portuguesa em diferentes contextos europeus.

Encorajando os diversos Estados Membros a promover o plurilinguismo em grande escala, a Recomendação Nº R (98) 6 apresenta propostas concretas nesse sentido, das quais realçamos a aquisição de diferentes níveis de competência em diversas línguas. Mais recentemente, o lançamento, a 7 de

maio de 2008, do *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité* visa dar um contributo significativo paneuropeu para o debate internacional em torno do tema do Ano Europeu do diálogo intercultural, prevendo diversas orientações para a sua promoção, bem como para o respeito e a compreensão mútuas, baseados nos valores fundamentais defendidos pelo Conselho. Assim, partindo da premissa de que o diálogo é o elemento chave para o futuro da Europa, no sentido de o melhorar e promover, são apontadas cinco abordagens de ação política, nomeadamente o ensino e o desenvolvimento das competências ligadas à interculturalidade. Neste âmbito, consideram-se que as áreas curriculares privilegiadas para estas competências são as da cidadania democrática, o ensino das línguas e a História.

1.2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *QECR* configura-se como um instrumento incontornável no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Este referencial estruturante, muito abrangente e flexível, não dogmático, concebido para destinatários com perfis diferentes (decisores, autores de programas, formadores, examinadores, ensinantes e aprendentes), está enquadrado na política linguística europeia, propondo a promoção da diversidade linguística e cultural. Nos últimos anos, os diversos sistemas educativos europeus adotaram o *QECR* como referência para os *curricula* de línguas estrangeiras, bem como para o trabalho nas áreas do ensino e avaliação das línguas. Trata-se de um referencial para o ensino das línguas que pretende fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares,

exames, materiais pedagógicos, etc. Ao preconizar o desenvolvimento da competência comunicativa, sublinha que essa competência tem em conta outras dimensões para além daquelas que são estritamente linguísticas (sensibilização aos aspetos sócio-culturais, do imaginário, afetivos, entre outros).

Entendendo *competência* na aceção do conjunto de saberes, saber fazer e atitudes, o *QECR* apresenta os níveis comuns de referência, os quais contribuem para a transparência de cursos, programas e qualificações, facilitam a equivalência e a correspondência em diferentes sistemas educativos, numa perspetiva de “reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem” (*QECR*, 2001: 19), prevendo, ainda, competências parciais. Atualmente, a abordagem por competências tem vindo a ser adotada no ensino das línguas a nível global. Esta abordagem postula que a finalidade principal da educação é, essencialmente, a de formar os aprendentes no sentido de mobilizarem os seus saberes em LE de forma a utilizá-los em situação.

A questão central na abordagem acional preconizada no *QECR* tem a ver principalmente com a construção assente no desenvolvimento do Saber-fazer e das capacidades de um saber agir ou saber em ação. É com base na abordagem adotada pelo *QECR* que os sistemas educativos, as diversas entidades e as instituições ligadas ao ensino, aprendizagem e avaliação em línguas legitimam a possibilidade de conceção e organização de contextos específicos e de poderem ser perspetivadas as competências parciais em língua. O *QECR* reserva à componente cultural um espaço bastante limitado, porém, a abordagem desta matéria abarca o Saber - nas competências gerais, o conhecimento do mundo, o

conhecimento sociocultural e a tomada de consciência intercultural (QEER: 147-150); o Saber-fazer - as capacidades práticas e as capacidades interculturais (QEER: 150-151) e o Ser - o desenvolvimento de uma personalidade intercultural (QEER: 152-154). Nas competências comunicativas, o QEER integra as competências sociolinguísticas (QEER: 169-174), que reportam às condições *socioculturais* do uso da língua. Na abordagem intercultural, aponta como objetivo essencial favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade em resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria de língua e de cultura. A parte da componente cultural que se encontra contemplada no conhecimento declarativo (saberes) integra o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. O conhecimento do mundo engloba os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios.

O conhecimento sociocultural surge relacionado com os aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade e da sua cultura; embora este conhecimento esteja estreitamente ligado ao conhecimento do mundo, pela sua importância na anulação dos estereótipos, reportando-se aos traços distintivos de uma sociedade e de uma cultura. No que diz respeito à consciência intercultural, engloba a consciência como cada comunidade é perspectivada pelo *Outro* e reporta-se a uma confluência de aspetos, de ordem cognitiva, que concorrem para o conhecimento, a consciência e a compreensão entre dois universos.

2. As orientações curriculares para o ensino do Português no estrangeiro

Para a compreensão do conjunto de textos curriculares composto pelos programas para a disciplina de português no currículo do sistema educativo em França, emoldurado pelos documentos na área do ensino das línguas vivas, importa apresentar algumas considerações prévias que têm como intuito situar estas orientações no campo, mais amplo, das opções curriculares e dos programas escolares daí decorrentes. A caracterização do sistema educativo que se apresenta resulta da preocupação de fornecer informação sobre a organização dos diferentes ciclos de estudos, pelo que tem uma função, essencialmente operatória, de roteiro desse específico sistema.

O ensino primário organiza-se em três ciclos: ciclo das primeiras aprendizagens (dos 2 aos 5 anos), ciclo das aprendizagens fundamentais (que corresponde a três anos de escolaridade – “grande section”, CP e CE1) e ciclo dos aprofundamentos (que engloba CE2, CM1 e CM2). Desde 1967, a escolaridade é obrigatória dos 6 aos 16 anos e inicia-se na escola primária, também designada *élémentaire*, que tem a duração de cinco anos. No entanto, de acordo com dados oficiais do governo francês²⁶, a “totalidade das crianças” frequenta a educação pré-escolar a partir dos 3 anos. Os programas do ensino primário apresentam duas partes distintas: os programas e as indicações relativas às progressões anuais que, na área do francês (língua de escolarização), vão desde a denominada “petite section” da educação pré-escolar

²⁶ Informações veiculadas no sítio do Ministério dos Negócios Estrangeiros: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/education-sciences_19087/education_2621/colonne-droite_3254/sur-theme..._3256/enseignement-france-systeme-scolaire_8406.html (acedido a 12.10.2010).

ao CM2. Estes documentos constituem orientações que, de forma geral, se centram nos conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Desde 2008, na escola *elementar*, mais precisamente a partir do CE1, as crianças têm incluído na área curricular uma língua estrangeira. O Ministério da Educação disponibiliza uma oferta de oito línguas (alemão, inglês, árabe, chinês, espanhol, italiano, português e russo), das quais se pode escolher uma. Dos 11 aos 15 anos, os alunos frequentam o *Collège*, no final do qual obtêm o “diplôme national du brevet”, que se divide, por sua vez, em três ciclos: adaptação (em *sixième*), ciclo central (de dois anos) e o ciclo de orientação (no último ano, isto é, em *troisième*). Em seguida, os jovens têm a possibilidade de enveredar por uma vertente direcionada para a formação profissional ou podem frequentar os três anos do *Lycée*: ciclo de determinação²⁷ (um ano comum a todos os estudantes) e ciclo *terminal* (constituído por dois anos). No final do ciclo de determinação, os alunos escolhem uma das três “séries”, designação para as áreas, gerais (económica e social, literária ou científica) ou uma das sete séries tecnológicas. No final do Ensino Secundário os alunos realizam o exame do *baccalauréat*. A formação profissional conduz, no final de dois anos, ao certificado de aptidão profissional (CAP) ou ao “brevet d'études professionnelles” (BEP). No caso de os alunos seguirem três anos de estudos podem aceder ao “bac professionnel”.

²⁷Tradução literal de détermination.

2.1. O currículo no sistema educativo francês: Breve análise

A noção de currículo é polissémica, daí que exista uma multiplicidade de definições em torno de um conceito que Correia (2006: 4) qualifica como de “geometria variável”, afirmação fundamentada no facto de o objeto currículo prestar-se a diferentes entendimentos. Não pretendemos enveredar pela problemática relacionada com as conceções de currículo em função do ângulo de perspetiva e posicionamentos ou, como refere Peralta (2000: 22), que derivam dos modos (peculiares) de “encarar o significado da relação entre ensino e aprendizagem”. Aqui, reportamo-nos ao currículo, entendido como texto oficial e prescritivo, que integra as aprendizagens que se consideram significativas para uma determinada disciplina. Os diversos sistemas educativos têm encontrado soluções, no campo curricular, que têm a ver com a resolução da problemática inerente a escolhas de perspetivas situadas em dois pólos antagónicos. Em alguns casos (por exemplo, Noruega), as políticas atuais direcionam-se para o *core curriculum*, que assenta nas competências gerais e transversais, relegando para segundo plano os saberes. O currículo assume-se, sobretudo, como um instrumento pedagógico para a aprendizagem e não como um referencial para o ensino e aprendizagem, com clarificação de conteúdos e conhecimentos. Pelo contrário, as orientações curriculares, determinadas pelo Ministério da Educação francês, que centraliza o desenho curricular, dos programas à definição das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos nos diferentes níveis de ensino, são descritos institucionalmente. Existe uma documentação prolífera que enquadra os textos programáticos no sentido de explicitar as opções subjacentes

ao currículo e de apresentar a retórica ligada às concepções sobre o papel do professor e dos estabelecimentos de ensino.

Os apelidados *saberes fundamentais* estão assentes em quatro grandes domínios. Deste conjunto, destacamos *o domínio do francês*, como língua de escolarização, e *a cultura humanista*. Decorrentes destas grandes áreas, são ainda estabelecidos os sete pilares para o desenvolvimento de competências que contemplam a “prática” de uma língua estrangeira.

2.1.1. Análise dos textos curriculares

Analizamos, neste estudo, doze textos curriculares que constituem o *corpus* deste trabalho. As principais categorias de análise remetem para os objetivos, os conteúdos, as atitudes. O registo de ocorrências tem em consideração apenas os dados relacionados com a componente cultural. O estudo, que parte dos textos programáticos, com base na análise do discurso produzido nesses documentos, pretende fazer emergir, na disciplina de língua, o papel que é concedido à área relacionada com a cultura.

A abordagem metodológica tem como principal referência o modelo de Andrade, Moreira, Vieira e Araújo e Sá (1994), cujo processo investigativo incidiu sobre os programas de didática das línguas estrangeiras. Dado que em Andrade et al. (1994) pretende-se construir um metaconhecimento sobre a disciplina de Didática (Ensino Superior), visto como um contributo para a formação inicial dos professores, o nosso contributo tem a ver sobretudo com a problematização da componente cultural nas orientações curriculares para o ensino não superior. Neste percurso investigativo tivemos,

pois, de proceder à adequação dos instrumentos de análise. A configuração das grelhas de análise foi realizada de acordo com a delimitação do campo de análise e o enquadramento espaço-temporal do objeto de estudo. Assim, a ponderação sobre a classificação das componentes, as categorias a considerar, bem como os níveis, apoiou-se nos quadros conceptuais de Beacco (2000, 2007) e de Gohart-Radenkovic (1999). Segundo Richerich (1994), os aspetos relevantes nos programas estão relacionados com as seguintes componentes: objetivos (enunciação em objetivos, finalidades, declaração de intenções,...); tipo de texto (despacho ministerial, publicação em boletim oficial, etc); competências e conteúdos (tais como saberes, saber-fazer, atitudes); ideologias (por exemplo, pressupostos teóricos subjacentes no esquema, opções metodológicas). Ainda neste âmbito, as sugestões e propostas em Trim (2001) constituíram um recurso para a temática do trabalho. A fim de procurar compreender e interpretar o papel da componente cultural colocam-se as seguintes questões: (i) a dimensão cultural nas línguas estrangeiras faz parte dos objetivos gerais? (ii) qual o seu contributo nas competências transversais? (iii) estão explicitados objetivos e conteúdos relacionados com aspetos culturais?

O *corpus*, constituído por doze textos, abarca as orientações curriculares para o ensino, formal, do português LE (integrado no quadro da área curricular das *Línguas Vivas*), e, quase na totalidade, encontra-se divulgado na publicação do Estado francês, o *Bulletin Officiel* (designado habitualmente pelas iniciais B.O.), em que é assumido o discurso político oficial, daí o carácter prescritivo. Deste *corpus*, destaca-se, dadas as características de exceção, o programa de Língua e

Literatura Portuguesa, que vigora nas Secções Internacionais²⁸. Trata-se do único documento cuja conceção é da responsabilidade de Portugal e tem vindo a ser aplicado há cerca de duas décadas, nunca tendo sido objeto de divulgação oficial. Nos estabelecimentos de ensino e nos serviços ministeriais circula, portanto, em texto policopiado.

Na seleção do acervo documental foram considerados dois critérios de natureza distinta. Na tomada de decisão quanto ao objeto de estudo, foi ponderada a categorização referente aos ciclos de estudo e aos níveis de ensino (não superior). Foi estabelecido que se procederia à análise de documentos orientadores para o ensino da língua portuguesa para os ciclos de estudo que abrangessem os ensinamentos básico e secundário. O segundo critério está relacionado com a *atualidade* desses documentos, uma vez que se trata de proceder à análise de orientações que se encontram em vigor no sistema educativo e que se situam no arco cronológico do último decénio (à exceção dos já referidos programas das Secções Internacionais), cuja divulgação oficial é posterior a 2000, data da edição francesa do *QECR*.

A vertente temporal assume um papel fulcral na delimitação do campo de estudo se considerarmos ainda que o *corpus* contempla textos gizados após a instauração, em 2005, do “Socle commun de connaissances et de compétences”, no âmbito da designada “loi Fillon”. Os enunciados programáticos, perspectivados no plano macro-sistémico, representam quadros de referência de saberes, suportes em torno do qual se

²⁸Fontes: Coordenação-Geral de Ensino do Português em França e professores do Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye (junho de 2010); Inspetor responsável do Grupo de Português, M. Perez (julho de 2008). Os encargos inerentes ao ensino do português em França é da responsabilidade partilhada pelos Estados português e francês. Na rede de cursos do ensino português no estrangeiro, há docentes colocados por Portugal em França.

organizam as aprendizagens e se constroem as competências. Constituem, assim, de acordo com Andrade *et alii* (1994: 22), um *discurso didático*, que incide sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina de português. Acrescentaríamos ainda que, numa dimensão mais ampla, esse enfoque estende-se às finalidades e objetos da área curricular, comum, das línguas estrangeiras. Deste modo, o *corpus* engloba não só os programas de português, mas igualmente as orientações curriculares do ensino e aprendizagem das línguas vivas para um determinado ciclo de estudos (“*enseignement primaire*” e “*collège*”), ou para um determinado ano de escolaridade (no Liceu, programas para “*seconde*”, “*première*” e “*terminale*”).

No sistema educativo francês, as orientações programáticas são constituídas por diversos documentos com estruturas e discursos bem diferenciados. A título exemplificativo, constatamos que, a par dos dois programas para o “*cours élémentaire*”, em que se estabelecem os perfis de saída para cada área curricular, e encontram-se também explicitados objetivos, orientações metodológicas, competências e capacidades, existe um programa específico para cada língua. Em outros casos, na estrutura textual, existe uma parte introdutória (“*préambule commun*”), que abrange a área global das línguas estrangeiras, em que se integram a enunciação de finalidades e/ou de objetivos, a explicitação dos perfis de saída para essa área curricular, orientações metodológicas, competências e capacidades. Em alguns casos, essa parte, que contem a sustentação axial da orientação pedagógica no domínio das línguas estrangeiras, está separada dos programas disciplinares, com as especificidades intrínsecas de cada língua.

Na tabela que se segue, são identificados os documentos analisados, incluindo as indicações relativas à sua publicação. Para efeitos de análise, cada texto foi codificado, com a letra P (em maiúscula), inicial de *programa*, e com um número de ordem. Na parte consagrada à análise dos resultados e à interpretação de dados, as referências aos textos remetem para os códigos atribuídos:

DESIGNAÇÃO	PUBLICAÇÃO OFICIAL	NÍVEL DE ENSINO	CÓDIGO
<i>Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – préambule commun</i>	B.O. Hors-série N° 8, du 30 août 2007	Écoles primaires	P1
<i>Cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1</i>	B.O. Hors-série n° 3, du 19 juin 2008	Écoles primaires	P2
<i>Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2</i>	B.O. Hors-série n°3, du 19 juin 2008	Écoles primaires	P3
<i>Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – portugais</i>	B.O. N° 8, du 30 août 2007	Écoles primaires	P4
<i>Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 1 – préambule commun</i>	B.O. N° 6, du 25 août 2005	Collèges	P5
<i>Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 2 – préambule commun</i>	B.O. N° 7, du 26 avril 2007	Collèges	P6
<i>Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères du collège – portugais</i>	B.O. N° 7, du 26 avril 2007	Collèges	P7

<i>Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique</i>	B.O. Nº4, du 29 avril 2010	Ensino secundário (<i>seconde</i>)	P8
<i>Programmes des lycées – portugais – classes de première générales et technologiques</i>	B.O. Hors série Nº 7, du 28 août 2003	Ensino secundário (<i>première</i>)	P9
<i>Cadre général pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques</i>	B.O. Hors série Nº 5, du 9 septembre 2004	Ensino secundário (<i>terminale</i>)	P10
<i>Programmes des lycées – portugais - classe terminale - séries générales et technologiques</i>	B.O. Hors série Nº 5, du 9 septembre 2004	Ensino secundário (<i>terminale</i>)	P11
Programa de Língua e Literatura Portuguesas	Não publicado - s/d	Ensino secundário secções intern.	P12

Tabela 1 - Corpus

Observação: As referências dos textos em fundo azul reportam-se aos programas de português LE. As linhas em fundo branco remetem para os textos relativos ao discurso sobre o tronco comum da área curricular das LE.

O *corpus* foi categorizado por componentes de análise: objetivos, conhecimentos e conteúdos, atitudes e comportamentos. As componentes estão relacionadas com o discurso curricular sobre o contributo dos aspetos relacionados com a cultura na área das LE. Os textos programáticos que foram homologados a partir de 2005 (inclusive) apresentam os pilares para a construção do *saber* escolar, assente em competências que se pretendem desenvolver nos domínios

linguístico, cultural e humanista, matemático, científico, tecnológico, social e cívico. A noção ampla de competências integra capacidades, conhecimentos, atitudes. Uma grande parte dos textos que integram o *corpus* (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) explicitam a adoção do *QECR*, como referencial no ensino e aprendizagem das LE, o que, desde logo, remete para a abordagem por competências. A interpretação desse discurso leva-nos a descobrir os pressupostos e princípios subjacentes aos objetivos. Dá-nos, ainda, a possibilidade de averiguar o contributo das competências, da esfera cultural, no desenvolvimento das capacidades no âmbito da comunicação em língua. Embora não se tratando de competências específicas da língua, são mobilizadas para realizar tarefas e atividades de diversos tipos, incluindo as linguísticas (Conselho da Europa, 2001)²⁹.

Tendo em vista a análise dos textos programáticos, interessa compreender que as competências ligadas à componente cultural se interseccionam com a competência comunicativa em língua. Todavia, são de natureza muito mais abrangente, comportam “dimensões cognitivas, psicossociais, afetivas e identitárias” (Beacco, 2007: 114). Estas dimensões abarcam Saber-ser, Saber e Saber-fazer, baseado na conceção de Beacco (2000). Como se pode verificar, na formulação da hipótese deste quadro estruturante, baseado na análise de materiais pedagógicos e de programas para línguas (casos do Canadá e Roménia), está a perspetiva que, no respeitante ao Saber-ser, a componente cultural está sobretudo contemplada nas finalidades educativas e nos objetivos enunciados em

²⁹ Doravante, adotamos as iniciais *QECR* seguidas da indicação do número de página sempre que nos referimos à publicação do Conselho da Europa, cuja edição em português data de 2001.

textos curriculares. Quanto aos saberes, eles estão presentes numa panóplia de secções, em que se encontram conhecimentos que correspondem ao que, no senso comum, é habitualmente designado por “cultura geral” (que o *QECR* remete para o *conhecimento declarativo*) a um nicho que é ocupado por conhecimentos provenientes de outras áreas disciplinares. A cultura está igualmente referenciada, de forma a dar acesso a uma amostragem de produtos de expressão artística, tradicionalmente representados pela pintura, a arquitetura e textos literários (Beacco, 2000). Estão, igualmente, neste conjunto os traços identitários, distintivos de uma determinada sociedade ou comunidade, que correspondem *grosso modo* aos conhecimentos sócio-culturais (no *QECR*). No modelo acima mencionado, o Saber-fazer está essencialmente relacionado com a gestão do quotidiano e com o seu contributo para a interação social, em termos de desenvolvimento de competências em língua.

2.1.2. Procedimentos de análise

O *corpus*, constituído por um número significativo de objetivos, e da indicação de conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos, relativos à componente específica da *cultura* no ensino e aprendizagem da LE e da língua portuguesa, foi categorizado por ocorrência, nos seis níveis de análise considerados: *Enfoque e perspectiva* (objetivo), *Domínios de referência e mobilização* (conhecimentos e capacidades), *Enfoque e perfis dos aprendentes* (atitudes e comportamentos). Foram obtidos resultados numéricos por categoria e por programa, tendo em conta todos os níveis dos ensinos básico e secundário e as diferentes ofertas no sistema educativo: classificação como primeira, segunda ou terceira

língua estrangeira estudada; programas para as secções internacionais ou secções europeias. Tendo em conta o que anteriormente foi explicitado, a análise recai ora sobre o ensino do português ora sobre o conjunto da área curricular das LE. As frequências obtidas possibilitam uma visão global sobre a abordagem da componente cultural no discurso curricular e viabilizam uma abordagem comparativa relativamente a duas vertentes: a relevância que assume nas diversas componentes analisadas e a distribuição de ocorrências por textos programáticos, correspondentes a anos de escolaridade ou níveis de ensino. A comparação entre os níveis e as categorias de análise propicia traçar um quadro de relações entre as componentes e os níveis analisados, fazendo emergir combinatórias entre os diversos elementos considerados no estudo.

A apresentação dos resultados por ocorrência encontra-se registada nas grelhas de análise que optamos por incluir nas páginas que seguem, por considerarmos que a consulta dos quadros de dados possibilita aceder a um panorama global do posicionamento da componente cultural no discurso pedagógico e a uma informação mais pormenorizada. Desta forma, proporciona constatar, por exemplo, a progressão e a complexificação dos conteúdos e das questões ao longo da escolaridade.

COMPONENTES	NÍVEIS	CATEGORIAS	TEXTO/ Nº OCORRÊNCIAS	
1. OBJETIVOS	Enfoque	Ser	P1/3; P2/1; P3/1; P4/1; P5/2; P6/1; P7/2; P11/1	
		Saber-fazer	P1/2; P2/1; P3/1; P4/1; P5/1; P6/1; P7/3; P8/1; P9/1; P10/1; P11/2	
		Saber	P1/1; P3/1; P4/1; P5/4; P7/1; P9/4; P11/3	
	Perspetiva	Funcional	P1/2; P2/1; P3/1; P5/1; P6/1; P7/3; P8/1; P9/1; P11/1	
		Prática	P2/1; P4/1; P9/1; P10/1; P11/1	
		Cognitiva	P1/1; P3/1; P4/2; P5/4; P6/1; P7/2; P8/1; P9/4; P11/3	
		Afetiva	P1/3; P4/1; P7/3	
		Cívica	P1/1; P7/2	
	2.CONHECIMENTO CAPACIDADES	Domínios de refe	Linguística	P1/1; P2/1; P4/5; P5/1; P7/2; P8/2; P10/1
			Sociolinguística	P1/1; P2/1; P4/7; P5/6; P7/4; P8/1; P9/1; P12/1
Sociologia			P1/1; P5/2; P7/6; P8/1; P9/2; P10/7; P11/3	
Antropologia			P1/7; P4/4; P5/4; P6/1; P7/8; P10/3; P11/3	

		Literatura	P1/3; P4/3; P5/5; P6/3; P7/1;P8/3;P10/7; P11/1;P12/3
		Artes	P5/2; P7/4;P8/4; P10/4
		História e Geografia	P1/1; P4/5; P5/3; P6/3; P7/11; P8/3; P9/1; P10/1; P11/1; P12/1
	Mobilização	Outros	P8/3; P10/6; P11/3
		Conhecimento do mundo	P1/5; P4/6; P5/3; P7/3; P8/2; P10/7; P11/2
		Conhecimento sociocultural	P1/7; P2/1; P3/1; P4/1; P5/9; P6/1; P7/8; P8/1; P9/1; P10/2
		Consciência intercultural	P1/3; P3/1; P5/3; P6/3; P7/3; P8/3; P10/4; P11/1
		Capacidades interculturais	P1/2; P6/1; P7/1; P8/1; P10/4; P11/1
3. ATITUDES E COMPORTAMENTOS	Enfoque	Cidadania	P1/2; P2/1
		Abertura	P1/3; P5/1; P10/1
		Sentido da relatividade da alteridade	P1/1; P8/1; P10/2
	Perfis dos	Curiosidade e Prazer pela descoberta	P1/3; P2/1; P4/1; P5/1
		Motivação	P1/2; P4/1; P5/1
		Autoconhecimento	P1/1; P8/1; P10/3

	aprendentes	Espírito crítico	P1/1; P5/1
		Reflexão	P5/1; P8/1; P9/2; P10

Tabela 2 - progressão e a complexificação dos conteúdos e das questões ao longo da escolaridade.

3. Análise de resultados e conclusão

Segundo Andrade et al. (1994), os objetivos de ensino-aprendizagem representam as linhas mestras de orientação pedagógica de uma dada disciplina, pelo que revelam a existência de pressupostos e princípios metodológicos, que se concretizam em opções particulares no respeitante à seleção de conhecimentos e capacidades bem como na indicação de atitudes e comportamentos. Na linha deste entendimento, a análise dos objetivos pode constituir o primeiro passo na descoberta das conceções e perspetivas no quadro da área de LE. A análise dos objetivos nos dois níveis considerados – Enfoque e Perspetiva - possibilitou não só a caracterização da área disciplinar em cada uma das dimensões, mas também compreender as relações que se estabelecem entre as duas, decorrente dos cruzamentos verificados. Importa sublinhar que essa caracterização só foi viabilizada devido ao facto de terem sido contempladas as orientações curriculares para o conjunto das LE, visto que os textos programáticos de português remetem para a parte referente à área das línguas.

Verificou-se a existência de enunciados em que está ausente a explicitação de objetivos, limitando-se o discurso pedagógico a apontar para metas estabelecidas no quadro das competências constantes no documento “Le socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité

obligatoire”. Nestes casos está, portanto, implícita como principal finalidade o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua. Paralelamente, também podemos constatar que uma grande parte dos textos analisados (66%) menciona, explicitamente, como objetivo “construir uma competência de comunicação em língua”, estabelecendo um determinado nível de desempenho (A1, A2, B1, B2) a atingir, de acordo com os descritores do *QECR*. Por outro lado, P12 não integra finalidades, nem objetivos, apenas constam blocos de conteúdos relacionados com o funcionamento da língua e o estudo dos textos literários.

A distribuição dos objetivos pelas três categorias (Ser, Saber-fazer e Saber) revela-se bastante equilibrada, embora a primazia seja atribuída à vertente do Saber-fazer, seguida da vertente ligada ao Saber e, finalmente, o Ser. Esta hierarquização, que coloca o Saber-fazer como o principal objetivo no discurso pedagógico, releva da tese de alguns académicos, entre os quais Porcher, que defende que o ensino e aprendizagem das línguas constituem-se como um saber-fazer. No respeitante ao Saber, há uma frequência significativa de objetivos nesta área, expressos através de taxinomias como, por exemplo, “conhecer”, “refletir”, “interpretar”, que reportam, por um lado, a um conhecimento metalinguístico da língua-alvo, conjugando o conhecimento de natureza sociolinguística e o domínio de aspetos socioculturais essenciais para o uso da língua estrangeira. Por outro lado, os conhecimentos de dimensão cultural são convocados de diversas áreas disciplinares com o objetivo de dar a conhecer outras sociedades e outras culturas. Saliente-se, no entanto, que, na perspetiva de Porcher, o Saber não constitui uma finalidade no ensino e aprendizagem, trata-se antes de um

recurso visando a “realização linguística”, sendo de natureza instrumental.

Quanto aos objetivos focalizados no Ser, a especial importância conferida aos aspectos relacionados com o papel formativo, e educativo, da escola surge aliada ao papel central atribuído ao ensino e aprendizagem da LE na construção do plurilinguismo, que se inicia formalmente no Ensino Básico, e que prosseguirá ao longo da vida (“O CE1 constitui a primeira etapa deste percurso linguístico que continuará para além da escola.”³⁰ (P1: 4). Nos documentos analisados são estas as razões invocadas e que se constituem como pressupostos da área curricular sobre a qual incide o estudo.

Relativamente ao nível da Perspetiva, que contemplou os objetivos circunscritos à componente cultural, verifica-se uma incidência maior nas seguintes categorias, por ordem decrescente: Funcional, Cognitiva e Prática. Pelo contrário, constata-se a pouca ocorrência nas categorias Afetiva e Cívica (em que se registam apenas sete e três ocorrências, respetivamente). Destes resultados emerge a relevância dada ao contributo da componente cultural no Saber-Fazer, e o reconhecimento da sua dimensão cognitiva no ensino e aprendizagem das línguas. No referente à categoria que teve menor ocorrência, ela registou-se nos textos curriculares publicados mais recentemente (após a aplicação da “loi Fillon”), em que aparece a preocupação, transcrita em três enunciados, de formar cidadãos europeus num espaço multicultural: “...é essencial dar a cada um os meios de se abrir ao mundo através do domínio de uma língua viva, de lhe permitir tornar-se um cidadão de um espaço alargado à Europa

³⁰ Tradução nossa.

e ainda mais além.” (P1.31) É de salientar que a categoria Afetiva é referida em textos orientadores direcionados para o início do Ensino Básico, fase em que se pretende fomentar o interesse e o gosto pela aprendizagem por uma língua estrangeira, e num dos programas para português, visando o prazer da descoberta da cultura do espaço lusófono.

A componente dos conhecimentos apresenta, a nível dos domínios de referência, uma geometria variável de ocorrências. A categoria que registou maior número de incidências (34) foi a do bloco bidisciplinar de História e Geografia. Seguiu-se a categoria da área da Antropologia e a categoria designada Cânone literário. De salientar que a categoria Artes registou menos ocorrências, verificando-se uma maior incidência nos textos respeitantes ao Ensino Secundário, em que se dá um especial enfoque ao cinema. É, também, naquele nível de ensino que há a focalização na História de Arte. A categoria ligada a saberes das áreas de Ciências e de Economia, denominada Outros, regista treze ocorrências, todas elas concentradas em enunciados direcionados para o liceu, constatando-se a ausência desta categoria em nove orientações curriculares. Da análise dos enunciados, verificou-se que há uma distinção significativa entre as áreas de conhecimentos privilegiadas nos ensinos básico e secundário, sendo de natureza diferente. Por um lado, o conhecimento do mundo que se pretende veicular na “*école primaire*” e, em seguida, no *collège* implica sobretudo o saber factual, relacionado com informações e referentes dos campos da História e da Geografia. A partir das orientações para o ensino e aprendizagem no *collège*, conclui-se que, nesta etapa

³¹ Tradução nossa.

da escolaridade, promovem-se conhecimentos e capacidades respeitantes à componente cultural que assentam em dois eixos complementares, constituídos por dois blocos pluridisciplinares. Regista-se, concomitantemente, a integração das diferentes componentes da dimensão cultural – domínios linguístico (“sonorités, lexique”), pragmático (“codes socioculturels, gestualité, adéquation entre acte de parole et contexte”) e o conjunto de aspetos referenciados como “des usages, modes de vie, traditions et de l'expression artistique” (P5: 7). Importa realçar que a inclusão dos aspetos atrás referidos implica uma perspetiva de natureza antropológica, postulada por Windmüller (2006).

Relativamente à categoria do Cânone Literário, registam-se ocorrências em enunciados para todos os níveis de ensino: no básico, privilegiam-se textos da literatura infanto-juvenil; no Ensino Secundário, são consideradas obras de autores do espaço lusófono, dando mais relevância às Literaturas Portuguesa e Brasileira. É de sublinhar que, nas referências à literatura infantil em língua portuguesa, é notória a ausência de indicações de textos tradicionais portugueses, brasileiros, timorenses ou de espaços africanos lusófonos. Constatação semelhante estende-se às indicações de escritores e de obras da lusofonia - circunscritas à designação vaga de “lendas brasileiras” (P4: 91).

Nos exemplos de narrativas para crianças (contos e lendas), para a disciplina de português, afigura-se-nos paradigmática a indicação da história do Capuchinho Vermelho (P4: 91), que se atribui a Perrault e que faz parte do imaginário do mundo ocidental. Neste contexto, surgem ainda as personagens da Carochinha e do João Pateta. O texto programático P12 é destinado à disciplina de Língua e

Literatura Portuguesa e, tal como a denominação da área curricular indica, a componente cultural está delimitada à categoria Cânone Literário. O estudo de obras e autores portugueses é feito ao longo de três anos no Ensino Secundário (“seconde, première, terminale”), numa perspetiva diacrónica (da poesia trovadoresca e palaciana ao século XX), abrangendo os géneros lírico, dramático e narrativo. Do espaço lusófono são contemplados textos de escritores contemporâneos africanos e brasileiros. O programa acima mencionado é encarado como desatualizado, constatação em torno da qual se reúnem consensos da comunidade educativa desde os serviços do Ministério francês aos professores da disciplina, decorrente dos quadros conceptuais em que assenta. Trata-se de um texto com características distintas dos outros adotados no sistema educativo francês. As mudanças verificadas nos últimos dois decénios são acentuadas na área do Português (LM), como Vieira de Castro sublinha (2008), em que se alteraram substancialmente objetivos, conteúdos e pedagogias a elas associadas.

Considerando o nível Mobilização na componente Conhecimentos e Atitudes, pode concluir-se que existe uma franca predominância do Conhecimento sociocultural e do Conhecimento do mundo, registando 41 e 36 ocorrências, respetivamente. A categoria Consciência Intercultural tem menor incidência, no entanto, é a categoria das Capacidades interculturais que apresenta pouca ocorrência (apenas 12) e está ausente em seis programas (o que corresponde a 50% dos textos do *corpus*). Consideramos digno de nota o facto de as categorias Consciência intercultural e Capacidades interculturais aparecerem com maior incidência nos textos publicados nos últimos cinco anos. No quadro da reflexão

levada a cabo sobre o currículo, a aposta sociopolítica no diálogo entre culturas e no desenvolvimento de capacidades que visam superar preconceitos e estereótipos demonstra a preocupação na construção de uma sociedade democrática e tolerante.

No que diz respeito à componente Atitudes e Comportamentos, os enunciados apresentam variantes que colocam a tónica em campos semânticos -“la décentration”, “l’altérité”, “l’intersubjectivité” (Porcher, 2004) - ligados a esquemas conceptuais subjacentes ao processo de conhecer outra cultura, mediante a aprendizagem de uma LE, e à (eventual) interação entre indivíduos falantes de línguas diferentes.

Na componente acima referida, relativamente ao nível do Enfoque, verificou-se uma distribuição equilibrada entre as três categorias, tendo a primazia a categoria Abertura. As categorias apontam para princípios educativos essenciais na área das atitudes e dos comportamentos, que estão na base não só do Ser, mas, também, indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades sociais dos aprendentes em possíveis interações com falantes da LE.

No nível de Perfis dos aprendentes, privilegiou-se a categoria Curiosidade, em que se registaram sete ocorrências, uma vez que, no ensino e aprendizagem das LE, é atribuída uma especial importância à curiosidade, também expressa em variáveis de lexemas ligados a comportamentos, à predisposição volitiva de saber mais sobre o Outro, incluindo sobre a(s) outra(s) cultura(s). Esta categoria, aliada à Motivação (em que se verificaram quatro ocorrências), são indispensáveis para o desenvolvimento do saber orientado

para a ação, em que os aprendentes são capazes de utilizar eficazmente a língua na realização de tarefas comunicativas. A atitude reflexiva é, igualmente, valorizada nos textos curriculares, embora as seis ocorrências registadas estejam todas elas concentradas em enunciados para o ensino e aprendizagem cujo público-alvo é formado por jovens na faixa etária a partir dos 13-14 anos. De igual modo, o desenvolvimento do espírito crítico, com pouca ocorrência, é perspetivado para grupos de aprendentes que, *a priori*, revelam um determinado grau de maturidade psicocognitiva.

Quanto à categoria Autoconhecimento, que registou cinco ocorrências, são vários os textos curriculares que reconhecem o papel fulcral desempenhado pelo ensino e aprendizagem das LE na construção do autoconhecimento. Neste âmbito, os conceptores observam as recomendações emanadas dos especialistas do Conselho da Europa (alguns deles franceses), tendo em atenção a ênfase colocada neste processo de confronto e de relatividade proporcionado pela aprendizagem de uma LE.

Em suma, tanto ao longo da categorização das três componentes (Objetivos, Conhecimentos e capacidades, Atitudes e comportamentos), como após uma análise estatística da relação entre os diversos níveis, verificou-se um elevado grau de dependência entre os diversos grupos.

Referências

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Vieira, F. & Araújo e Sá, M. H. (1994). *Caracterização da didáctica de línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Beacco, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.
- _____. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier.
- _____. & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Estrasburgo: Conseil de l'Europe/Division des politiques linguistiques.
- Bogaards, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Éditions Didier.
- Camilleri, C. & Cohen-Enrique, M. (Dir.) (1989). *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Commission des Communautés Européennes, COM (94) 80 final, de 25 de março de 1994, Rapport Sur l'Éducation Des Enfants De Migrants Dans l'Union Européenne. Luxemburgo: Commnunautés Européennes.
- Communautés Européennes (1997). L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne. Luxemburgo: Commnunautés Européennes.
- Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.
- _____. (2008). Livre blanc sur le dialogue interculturel: “Vivre ensemble dans l'égalité”. Conselho da Europa: Estrasburgo.
- Conselho da Europa, Recomendação Nº R (98) 6.
- Correia, A. C. (2005). Na bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primários e liceal em Portugal (1860-1960). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLÉ International.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale*. Milão: FrancoAngeli.
- Diretiva 77/486/CEE do Conselho das Comunidades Europeias, de 25 de julho de 1977.
- Doyé, P. & Hurrell, A (1997). *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.

Gohart-Radenkovic, A. (1999). Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques. Berna: Peter Lang.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.

Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Atas do 1º Congresso do Português língua não materna*. Lisboa: Fórum Telecom - Picoas. Disponível em <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf> (acedido a 4.02.10).

Leiria, I. (2006). Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna. Lisboa: FCG/FCT.

_____. (2007) Ensino, para quê? *Atas da Conferência Internacional sobre o ensino do português* (107-115). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Les programmes de l'école primaire – présentation. *Bulletin Officiel* hors-série , 3, de 19 junho 2008.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, de 23 abril 2005.

Nota da Presidência do Conselho da União Europeia, de 3 de junho de 1994.

Osório, P. & Fradique, F. (2010). Aquisição e Aprendizagem do Aspecto Verbal em Falantes de PL2. Em M. H. Ançã (Ed.) *Educação em português e migrações* (pp 91-107). Lisboa: Lidel

Peralta, H. (2000). Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de Alemão. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.

Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette.

Resolução do Conselho da União Europeia, de 14 de fevereiro de 2002.

Rey, O. (2010). Contenus et programmes scolaires: Comment lire les réformes curriculaires? *Dossier d'Actualité de la VST* (53). Disponível em <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php> (acedido a 01.10.2010).

Richterich, R. (1994). À propos des programmes. In D. Coste (Dir.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (175-192) Paris: Hatier/Didier, p. 175-192.

Tomlinson, B. (2009). Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning . In *Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna (45-54)*. Lisboa: ILTEC/APP.

Trim, J. (Dir.) (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.

Zarate, G. (1995). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.

Outras Fontes

Informações veiculadas no sítio do Ministério dos Negócios Estrangeiros: [http:](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/education-sciences_19087/education_2621/colonne-droite_3254/sur-theme..._3256/enseignement-france-systeme-scolaire_8406.html)

[//www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/education-sciences_19087/education_2621/colonne-droite_3254/sur-theme..._3256/enseignement-france-systeme-scolaire_8406.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/education-sciences_19087/education_2621/colonne-droite_3254/sur-theme..._3256/enseignement-france-systeme-scolaire_8406.html)
(acedido a 12.10.2010).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUAGEM³²

Darcilia M. P. Simões (UERJ)
Rosane Reis de Oliveira (FSBRJ)

Preliminares

Os altos índices de repetência e evasão escolar são desafios a serem superados pelas escolas públicas brasileiras. A constatação deste fato indica a necessidade de um trabalho pedagógico que venha minimizar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o cenário escolar hodierno não parece favorecer ações que, de fato, possam minimizar esse problema.

Projetos oficiais se sucedem sem grandes efeitos, sobretudo pela solução de continuidade. A cada mandato de quatro anos, substituem-se os responsáveis pela gestão, as propostas de ação, e os alunos e professores são entregues ao sabor dessas ondas. Nos últimos tempos, as políticas de não retenção nas séries, pautadas na preocupação estatística e nos investimentos decorrentes, desviam o foco do principal que deveria ser um ensino de qualidade que preparasse os estudantes para uma atuação social, consciente e efetiva. Ao contrário, os programas oficiais investem na promoção nas séries escolares e deixam para segundo plano o real desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades, indispensáveis ao crescimento intelectual e sociocultural dos indivíduos.

³² Este texto, diferente dos demais, segue o estilo do Português do Brasil.

Recuando no tempo, a década de 1970, a promulgação da Lei 5692/71 – Reforma Passarinho – promoveu uma revolução na escola a partir da produção de livros didáticos (LD). Então, entram em cena os livros ilustrados, coloridos, preferindo textos contemporâneos aos clássicos, com exercícios, gabaritos e manual do professor. No entanto, a *contrario sensu* pedagógico, essa nova produção resultou em um modelo de aulas (salvo exceções) repetitivas, dependentes quase que exclusivamente do que propunha o LD. Esse mesmo produto serviu à divulgação da teoria da comunicação, dos exercícios estruturais e de análises gerativistas, todos apresentados como “a grande virada” para o ensino da língua que então passara a chamar-se Comunicação e Expressão. A alfabetização também sofreu impacto com o advento do método misto, popularizado como Método da Abelhinha³³, cujo foco nos sons da língua exigia um domínio de fonética e fonologia que os alfabetizadores não tinham. O resultado disso colhemos hoje. O estudante chega ao Ensino Médio semialfabetizado, e o rendimento em todas as disciplinas, em geral, é sofrível.

Partindo de uma crítica severa ao processo de ensino da chamada *escola tradicional*, a *escola contemporânea*, revestida de um discurso de inclusão e reconhecimento de diferenças, inibe as ações instrucionais e corretivas da escola (assim como já interfere na educação doméstica³⁴). Na Inglaterra, os

³³ A "História da Abelhinha" de Almira Sampaio Brasil da Silva, também conhecido como "Método da Abelhinha". http://pt.wikipedia.org/wiki/Método_fônico Acesso em 07/10/2014.

³⁴ Lei nº 13.010 de 26 de Junho de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27491562/lei-n-13010-de-26-de-junho-de-2014> Acesso em 27/09/2014.

professores devem evitar o uso da cor vermelha na correção de tarefas por ser uma cor negativa³⁵. No Brasil, a retenção na série pode custar a um docente a perda de sua lotação em uma unidade escolar. Pais e responsáveis, apesar de transferirem para a escola a responsabilidade de educar sua prole, revoltam-se com intervenções docentes na conduta dos alunos e, muito frequentemente, professores vêm sofrendo agressão moral e física³⁶ (em alguns casos, chegando a óbito) seja por alunos seja por quem diz responder por eles. A cultura do processo jurídico também chegou à escola, e qualquer atitude que desagrade a aluno ou a “seu responsável” pode resultar em um processo de justiça que trará sérias consequências na vida do docente implicado. Assim, tentativas de redimensionamento da prática pedagógica e educativa vêm derivando um emaranhado de problemas na educação tanto no ambiente escolar quanto no doméstico, por conseguinte é preciso buscar soluções.

A ação do *Estado Paralelo* (sociedade controlada pelo crime) também vem exercendo intervenção na ação escolar, uma vez que ilude a população sobre a detenção de direitos que seriam garantidos pela força. Em outras palavras, a organização criminosa promete defender o indivíduo das ações oficiais, obrigando-o a pôr a vida em suas mãos. A consequência é a ilusão de poder contra o Estado, o que implica desrespeito generalizado, instaurando, na escola, uma atmosfera de descontrole. Esse cenário traz, como consequência, uma sucessão de mandos e desmandos que

³⁵ <http://poptrash.pop.com.br/professores-sao-proibidos-de-usar-caneta-vermelha-em-correcao-por-ser-cor-negativa/> Acesso em 27/09/2014.

³⁶ <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/05/quase-metade-dos-professores-estaduais-ja-sofreram-com-agressao.html> Acesso em 27/09/2014.

deixam o docente desprotegido e à mercê das forças negativas (pais e responsáveis desorientados, alunos rebeldes, todos orientados e controlados pelo *Estado Paralelo*) que delimitam sua ação.

Segundo Martinez³⁷, o Estado Paralelo pode ser definido, dentre outras formas, como:

É a pura ausência do Estado de Direito, é o não-Estado. (...) Dirige a violência contra todos os que, por um motivo ou outro, colocam-se em posição de dúvida – não será, portanto, muito diferente da Realpolitik (...) - Exterioriza formas arcaicas de embrutecimento nas relações sociais, sobretudo de uma violência incontida, contra as oposições, formando e cristalizando uma rotativa e totalitária cultura da morte. (...)

Do ponto de vista pedagógico, constata-se a urgência da mudança de atitude do professor em relação a sua autoridade. Para tanto, também urge investir na competência docente no que tange a maiores investimentos na categoria do magistério. Estes deveriam abranger desde a melhoria dos salários e condições de trabalho até a implantação de uma política de educação continuada, para que os docentes pudessem ter acesso a toda sorte de inovações teóricas e tecnológicas, desmistificando, assim, a simples política de distribuição de equipamentos digitais (tabletes, quadros inteligentes, notebooks etc.) como sendo o grande avanço tecnológico da escola brasileira.

³⁷ Vinício C. Martinez. “Estado de não-Direito: Estados arbitrários”. In <http://www.sedep.com.br/?idcanal=25180> Acesso em 27/09/2014. Doutor em Educação pela USP, professor da Faculdade de Direito da Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha em Marília (SP).

Portanto, esse artigo objetiva promover reflexões sobre como articular teorias e técnicas que venham a contribuir para uma prática de ensino mais produtiva e menos conflitada. Parte-se da crença de que o aluno estimulado pela clareza dos objetivos da aula possa dela participar e cooperar na construção e manutenção de um clima propício à realização dos processos de ensino e aprendizagem de modo efetivo.

4. Reflexões teóricas

Inicia-se com Geraldi (2002³⁸). O estudioso entende que o diálogo é a materialização do amor em forma de ação; é o encontro de homens que se amam e desejam. Inicia-se com Geraldi (2002³⁹). O estudioso afirma que, antes de qualquer atividade em sala de aula, o docente deve considerar que toda e qualquer metodologia de ensino representa uma opção política que, por sua vez, envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em classe. Nessa linha de raciocínio, Paulo Freire e Bakhtin deixaram relevantes contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas. Este com o dialogismo, a polifonia e os gêneros provocou a geração de novas teorias que têm trazido avanços significativos para a área das Letras e da Linguística. Aquele, o maior filósofo brasileiro da educação, apontou a indispensabilidade do diálogo como base o processo educativo. O transformar o mundo.

Freire (1987) afirma que o diálogo não é um produto histórico, mas a própria historicização; o movimento constitutivo da consciência que,

³⁸ A primeira edição data de 1996.

³⁹ A primeira edição data de 1996.

abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro (p. 9).

Para Freire, o isolamento não socializa e assim não responde às demandas de uma educação democrática. O filósofo da pedagogia da esperança⁴⁰ entende que os conteúdos da educação precisam estar carregados de significado; precisam ser temas que deflagrem inquietações, discussões, problematização da realidade social.

As aulas de linguagem oferecem cenário propício à promoção dessa prática pedagógica. O homem é um ser de linguagem e assim desenvolve-se intelectual e socialmente. Portanto, planejar aulas produtivas para o ensino de línguas não implica sacrifício especial, senão a escolha de objetos de mundo que favoreçam a estimulação da curiosidade do estudante.

Para os que postulam a aprendizagem significativa (Ausubel, 1963; Moreira, 1998; Moreira & Masini, 2001) — mecanismo humano por excelência para adquirir e armazenar ideias e dados de qualquer área de conhecimento — há dois marcos de referência a considerar: (1) o aluno precisa ter uma disposição para aprender; (2) o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ter lógica (conteúdo articulado, dosado, organizado) e psicologicamente significativo (relacionado à experiência prévia dos alunos). Para esses teóricos, cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado

⁴⁰ Paulo Freire tem vasta produção bibliográfica. Aqui se destaca: Freire, P. (1992) *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ou não para si próprio; dessa filtragem nasce o interesse e a consequente ativação de processos cognitivos de ordem conceitual. A complexidade das cognições emerge das relações que esses conceitos estabelecem em si e entre si, organizando-se segundo um caráter hierárquico, criando, assim, uma espécie de rede de conceitos. Estes serão organizados hierarquicamente, mediante o grau de abstração e de generalização que exijam ou promovam.

Em uma aula de língua, é muito fácil usar material que represente a prática linguageira dos alunos. Reconhecendo que os alunos são sujeitos falantes e que por isso dominam a modalidade oral da língua, cumpre estabelecer, desde o início, que a aprendizagem escolar parte da aquisição da modalidade escrita e que esta será, precipuamente, trabalhada na variedade culta. Esta é usada na redação dos textos que permeiam a prática social do sujeito e que lhe será cobrada em situações que envolvam relações de hierarquia, de formalidade etc., como a escola, o trabalho, o comércio, a indústria, a diplomacia etc.

Por esse motivo, propõe-se articular as perspectivas da pedagogia transformadora de Paulo Freire; as premissas para uma aprendizagem significativa conforme ensinam Ausubel e Moreira; o dialogismo e os gêneros discursivos propostos por Bakhtin, uma vez que tudo isso construirá uma base consistente para as práticas de leitura. Estas se configuram como indispensáveis nas relações sociais entre os indivíduos porque, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico, intermedeiam seu acesso ao mercado de trabalho.

No que concerne à preparação do leitor, Bakhtin (1999) — “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (p. 95) — “A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagens ou funcionais.” (Bakhtin, 2003: 266) — traz à cena os gêneros textuais que encorpam a perspectiva social da educação. Os gêneros são entidades sociodiscursivas que constituem, refratam e possibilitam a interação social no meio cultural em que vivemos. Para Marcuschi (2002: 19), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (Marcuschi, 1997: 24). O autor define gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2002: 19).

Vem ao texto um tema de Geraldi (2002: 81-93) — A leitura em momentos de crise social — já que se constatam desequilíbrios socioeconômicos e culturais severos no cenário nacional brasileiro (como o mundial). Em contextos cujo desajuste se faz marca urge que se tomem medidas de proteção do homem como um ser gerador de vida natural e cultural. Transcrevo então uma grave indagação do autor de *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação* (2002: 82-83): “Como articular, aqui e agora, com as categorias de compreensão de que dispomos, uma resposta provisória, mas produtiva, às emergências cotidianas nas quais se mostra esta crise social brasileira?”

Observe-se que o texto original é datado de 1996, no entanto, sua atualidade é indiscutível. Têm-se crises à mancheia. Educação, saúde, segurança, moradia, emprego, instabilidade econômica. Estendendo isso às brigas de torcidas

esportivas, aos estupros e espancamentos homofóbicos, não há como escapar do rótulo de sociedade em crise. A educação parece ser a chave para a solução de todos esses problemas; e para uma educação eficiente cumpre preparar os indivíduos para a leitura. Para além do acesso à literatura-arte, é indispensável a instrumentalização dos sujeitos para o acesso à cultura. Hoje, a rede mundial de computadores — a Internet — facilita o encontro entre potenciais leitores e toda sorte de textos. No entanto, a leitura produtiva precisa ser orientada, precisa de relativo domínio do código ou linguagem com que se constrói o texto. Portanto, continua em pauta o replanejamento das aulas de linguagem de modo a que se tornem efetivamente lócus de estimulação da curiosidade e de vivências formativas e formadoras. Estas são mais amplas e emolduram a construção do caráter, da ética, da moral; aquelas mais imediatas e utilitárias, pois atuam no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelas atividades e disciplinas escolares.

Segundo Libâneo (1992), os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. O estudioso destaca que os processos mentais e habilidades cognitivas são mais importantes do que conteúdos organizados racionalmente; e enfatiza que é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito; a proposta é *aprender a aprender*.

A ideia de *aprender fazendo* é o fio condutor do processo de aprendizagem de que se trata neste artigo. Não se trata de inovação nem descoberta revolucionária, senão evocar Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, Piaget e outros que preconizavam a prática de atividades adequadas à natureza do

aluno e às etapas do seu desenvolvimento. No Brasil, Paulo Freire traçou objetivamente um caminho para a escolarização das classes populares. Embora sua obra seja objeto de estudos avançados em insígnies cursos de Pedagogia no país, e programas governamentais evoquem seus ensinamentos, o paradigma escolar brasileiro ainda está muito aquém do necessário.

No que tange ao ensino das linguagens, e muito particularmente da língua portuguesa, é urgente promoverem-se projetos de atualização dos docentes, para que possam ter acesso às teorias e tecnologias contemporâneas para o ensino e a aprendizagem. Apesar de todo o desserviço governamental (salvo raras e honrosas exceções) na educação, ainda há um contingente significativo de docentes preocupados com a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, se se quer ter garantida a atenção dos alunos, cumpre eleger material de leitura que seja forma textual realizada de fato (Marcuschi, 1997), texto que circule na sociedade e que, por isso, terá relação com a experiência extraescolar dos aprendentes. Sobre isso, Vygotsky (cf. Oliveira, 1998) já ensinava que o processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem implica a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural. Na atualidade, essa inserção demanda o contato direto com textos que tratem de assuntos do contexto imediato aos estudantes. Tais textos deveriam servir de iscas para atrair a atenção dos potenciais leitores, para, com isso, lhes aguçar a curiosidade, de acordo com premissa de Ausubel (1963) de que o homem abriga uma estrutura cognitiva em constante mutação; por isso a aprendizagem consiste na organização e integração de informações na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel fala

da aprendizagem significativa que se realiza da seguinte maneira: uma nova informação relaciona-se com algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Assim sendo, a linguagem é importante facilitador da aprendizagem significativa, pois o poder representacional das palavras facilita a “manipulação” de conceitos e proposições.

5. Para uma nova prática

Partindo de gêneros textuais que circulam efetivamente no espaço social por onde transitam os alunos, é possível minimizar a dissociação entre experiências escolares e empíricas. Estratégias que provoquem a curiosidade dos estudantes deflagram cognições favoráveis às novas aprendizagens. Como afirma Ausubel (cf. Moreira & Masini, 2001: 17), “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”, e isso se articula perfeitamente com a perspectiva sociointeracionista, que investiga e reflete sobre a importância de trabalhar gênero textual na prática cotidiana do ensino de português. Marcuschi sugere uma divisão de tipologia em vários níveis, analisando as funções, as situações de uso, os processamentos, as estruturas e os modelos, observando as relações de semelhanças, diferenças e considerando aspectos linguísticos e não linguísticos.

Embora possa parecer óbvio para alguns docentes, insiste-se em destacar que, por meio desse tipo de objeto de leitura — *gêneros textuais usuais* (notícia, letra de música, texto didático, poema, conto, crônica, charge, cartum, manual de instrução etc.) —, o aluno entrará em contato com a linguagem cotidiana e com outras variedades da língua nacional, em alguns casos combinadas com outros códigos. Por

intermédio do levantamento de vocabulário e construções sintáticas seguido de comparação com expressão diferenciada em gêneros distintos que se relacionem pelo assunto, por exemplo, é um caminho eficiente de aquisição da língua.

Bakhtin afirma que a aprendizagem da língua se dá pela assimilação de enunciações; memorizam-se enunciados e suas formas típicas — os gêneros —, as quais organizam o discurso dos sujeitos “da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Por isso, ao ouvir/ler discurso/texto alheio, é possível prever seu encaminhamento, sua forma composicional e até mesmo adivinhar uma conclusão (Bakhtin, 2003: 283). Justamente as formas relativamente fixadas dos gêneros é que garantem a comunicação, pois se a cada interlocução o sujeito criasse um novo modelo, a comunicação seria quase impossível. (Bakhtin, 2003: 283)

Como a abordagem deste artigo fundamenta em Bakhtin a questão da linguagem, a proposta didático-pedagógica baseia-se na conscientização do potencial leitor sobre a historicidade dos textos (contextualização), sua relação com outros textos (intertextualidade), a travessia de vozes outras em cada fala presente (dialogismo e polifonia) entre outros aspectos relevantes a serem observados quando da preparação de aulas de leitura.

Para que isso se concretize, evocamos ensinamentos de Foucault, que afirma que o interesse pela leitura decorre da necessidade de saber algo. A leitura deve responder questões do leitor, por isso, diz o autor citado: “Ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos” (Foucault, 1994: 37-38). Outro

estudioso da leitura, completa esse raciocínio com a assertiva: “Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentado coisas àquilo que já sabemos” (Smith, 2003: 21). Portanto, o entendimento ou compreensão é a base da leitura e do aprendizado. Lê-se tudo que é possível ser captado pelos sentidos biológicos, mas também se lê o que se manifesta de modo incorpóreo, na mente, na imaginação. Ideias e sentimentos não necessariamente se corporificam de modo a possibilitar a captação sensorial. Por conseguinte, a formação do leitor transcende as instruções linguísticas; precisa ser ampliada para outros sistemas semióticos de modo a preparar o observador para a captação do visível e do invisível, dos enunciados e do que lhe subjaz.

Concluindo essa sessão, cumpre lembrar que o domínio da língua para a leitura e a comunicação eficientes implica o desenvolvimento das competências comunicativas, que se subdividem em três grandes grupos:

- Competências linguísticas: lexicais, fonológicas, sintáticas, semânticas, prosódicas e ortográficas;
- Competências sociolinguísticas: conhecimento dos recursos de variação linguística e das capacidades de uso desse conhecimento de acordo com as convenções sociais.
- Competências pragmáticas: capacidade de usar a língua para fazer coisas, produzir efeitos sobre os outros participantes no contexto da comunicação.
- Essas competências subsidiam a compreensão do processo de variação linguística. Sobre esse tema, neste artigo segue-se a proposta de Castilho (2010) sobre a diversidade do português brasileiro (PB). Portanto, as propostas apresentadas na próxima seção operam com

a *variação de canal* (pp. 212-223), que distingue os usos orais e escritos.

6. Aplicações

Tendo como premissa *aprender fazendo* e observando que parte significativa dos estudantes contemporâneos habita o espaço digital, torna-se mais fácil a eleição de temas e materiais para as aulas de leitura. Assuntos atuais e históricos desfilam diante dos olhos dos internautas, favorecendo a chamada de temas aparentemente desinteressantes (porque distantes da realidade empírica dos estudantes) se transformem em objeto de curiosidade e sirvam à causa do ensino da leitura e das linguagens e códigos.

No mundo virtual, a língua se realiza na mais ampla gama de variedades, e o uso escrito parece predominar nesse espaço. Todavia, esse uso, a princípio livre de controle, na maioria das vezes não observa a distinção das formas típicas da fala e as da escrita. Como o tema aqui privilegiado é o ensino da leitura, cumpre orientar o estudante a identificar as marcas presentes no texto escrito, com as quais se caracteriza uma gradiente que vai da informalidade à máxima formalidade, isto é: do bilhete da geladeira até a tese acadêmica, passando pela produção literária, que é o espaço pródigo para a recriação da língua.

Sugestão de Atividade I

Princípio teórico:

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os

seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2003: 328)

Objetivos:

- Informar-se sobre o acesso à literatura antes e depois da Internet.
- Orientar-se sobre a diferença entre ler e compreender um texto e conhecer frases ou resumos sobre textos ou autores.
- Reconhecer a importância do respeito à fidelidade do texto e à autoria.

7. Texto provocador 1:

A literatura nunca esteve tão próxima das pessoas quanto agora, com o uso das redes sociais. No Facebook, Twitter ou no quase extinto Orkut, Fernando Pessoa, William Shakespeare, Clarice Lispector, Jorge Luis Borges e Caio Fernando Abreu são figurinhas fáceis. Às vezes fáceis até demais, porque nem sempre os textos postados são obra dos escritores citados.

Sites voltados só para citações inundam a rede com os mais diversos pensamentos de autores conhecidos ou desconhecidos. E então, compreender toda uma obra se resume a uma frase de impacto.

“A falsa atribuição parece ser mais fácil do que procurar as verdadeiras fontes. É a literatura se contorcendo para sobreviver no espaço cibernético”, diz o mestrando em estudos literários da UEM (Universidade Estadual de Maringá) Cláudio Ferreira Silva, 29.

“Há uma moda, e isso me incomoda muito, de pegar qualquer frase motivacional e atribuí-la, nas redes sociais, a um escritor célebre.” Machado de Assis, Clarice Lispector e

José Saramago estão entre as vítimas das más atribuições de créditos.

“Daria uma boa história para um Brás Cubas mais moderno, afinal Machado de Assis é um desses que sofrem com alterações póstumas”, diz Ferreira Silva. (Excerto do site “Livros só mudam as pessoas”⁴¹)

8. Texto provocador 2:



(...) a liberdade gramatical do pronome oblíquo em início de frase (“se definir”), que só passaria a ter emprego literário no Modernismo; a inadequação vocabular de “estórias”, palavra que Machado nunca usou; o estilo moderno do tratamento, “você é...”, quando a fórmula clássica do cronista era a de falar do leitor na terceira pessoa (“o leitor terá percebido...”), com o romancista se permitindo às vezes a intimidade brincalhona da segunda (“se te agradar, fino leitor...”). (02/06/2013 às 9: 00 \ Crônica. “Machado de Assis, autor de autoajuda”⁴²)

9. Questões provocadoras:

- Por que antes das redes sociais, a literatura esteve mais distante das pessoas?
- Como explicar a afirmação: “E então, compreender toda uma obra se resume a uma frase de impacto”. (linhas 7 e 8)
- Qual a relação entre o fragmento do site “Livros só mudam as pessoas” e a crônica “Machado de Assis, autor de autoajuda”, da Coluna de Sergio Rodrigues “Sobre Palavras”?

⁴¹ <http://www.livrosepessoas.com/2011/10/21/falsos-textos-de-escritores-famosos-multiplicam-se-na-internet/> Acesso em 03/10/2014.

⁴² <http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/cronica/machado-de-assis-autor-de-auto-ajuda/> Acesso em 03/10/2014.

Objetivos:

- Aprender a identificar marcas textuais que servem de pistas para identificação da autoria.
- Informar-se sobre a variação linguística e suas características.
- Aprender a localizar palavras, expressões e construções que identificam as variedades linguísticas.
- Conhecer vantagens e desvantagens da Internet no que tange à confiabilidade das informações obtidas.

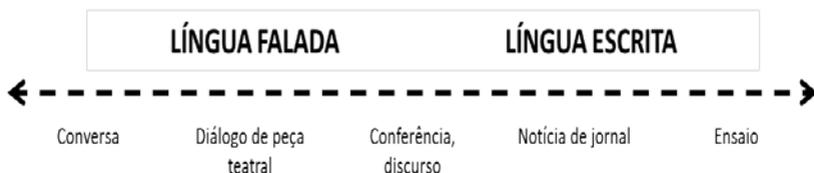
Tendo como referência as competências linguísticas, sociolinguísticas e comunicativas, o docente alertará o estudante sobre as relações entre a escolha do vocabulário e da organização dos enunciados, levando em conta o gênero textual, a finalidade da comunicação, o interlocutor potencial e o contexto da interlocução. Todas essas variáveis serão usadas como indicadoras do nível de formalidade ou informalidade do texto. Por meio da identificação das palavras, expressões e construções que caracterizam a gradência do informal ao formal, será possível demonstrar para o aluno que os usos linguísticos caracterizam os enunciadores, situando-os socioculturalmente; ou seja, mediante a forma da expressão pode-se deduzir a classe social, o nível de escolaridade, a faixa etária, o sexo, a região geográfica, a profissão ou ofício etc..

Princípio teórico

Para compensar a ausência do leitor, usamos o artifício de fazê-lo pular para dentro do texto em elaboração. Com ele conversamos, explícita ou implicitamente. No departamento das implicitudes, a pesquisa tem demonstrado que o falante se entrega a toda sorte de suposições sobre o interlocutor-leitor, tentando corresponder às expectativas projetadas sobre este. De algum modo, a língua falada e a língua escrita se encontram. (CASTILHO, 2010: 220).

A identidade linguística (a que permite identificarem-se os falantes) é tratada por Castilho (2010: 211) como variação individual e distribui as realizações do português brasileiro em: *PB informal* e *PB formal*.

Como estratégia didática para operar com o texto escrito, eis o *continuum* proposto por Castilho (2010: 222).



Adiante, Castilho indica a variação segundo o canal de comunicação utilizado. Formula-se então um quadro para identificação dos usos falados e escritos, segundo esse último critério, de modo a exemplificar com gêneros usuais e concretizar a classificação para o estudante.

LÍNGUA FALADA	LÍNGUA ESCRITA	
Informal	Popular	Ex.: Bilhete
	Coloquial distensa	Ex.: Carta com intimidade
Formal	Coloquial tensa	Ex.: Correspondência comercial
	Erudita	Ex.: Texto científico (nomenclatura clássica)

Tabela 1 – Correspondências na Variação Linguística conforme o Canal

A partir desses pressupostos teóricos, o docente poderá conduzir a realização da *Sugestão de Atividade 1* como se sugere a seguir.

Questão 1 – Conversar com os alunos sobre a anterior dificuldade de acesso à literatura pelo preço dos livros, pela falta de bibliotecas e demais fatores que não disponibilizavam os textos literários para toda a sociedade. Identificar o advento da rede mundial de computadores como sendo um dos grandes marcos da globalização: tornou a informação acessível a qualquer indivíduo que pudesse transitar pelo mundo digital.

Questão 2 – Falar do contraponto do uso da Internet, em que além do acesso fácil, permite que se construa a ilusão de conhecimento: fragmentos de texto passam a representar uma obra ou um autor. O suposto domínio do assunto alimenta outra atitude imprópria: atribuir-se a autoria de algo a alguém sem o real conhecimento da matéria. E os pseudoleitores impõem-se nos ambientes como grandes conhecedores da literatura e de seus vultos.

Questão 3: Conduzir a observação discente para o fato de os textos selecionados manifestarem variedades linguísticas distintas: Texto provocador 1: linguagem coloquial distensa; Texto provocador 2: linguagem coloquial tensa. Então é possível identificar em um e outro texto formas linguísticas que demarquem cada uma dessas variedades, portanto representem formas de comunicação em diferentes contextos por sujeitos de diferente representação social. Comparem-se:

USO COLOQUIAL DISTENSO	USO COLOQUIAL TENSO
→ aproximado da fala popular	→ aproximado da fala formal
<ul style="list-style-type: none"> • São figurinhas fáceis 	<ul style="list-style-type: none"> • São facilmente encontrados
<ul style="list-style-type: none"> • Há uma moda 	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma-se, é habitual, é usual
<ul style="list-style-type: none"> • Pegar qualquer frase motivacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Lançar mão de, valer-se de
USADAS NO TEXTO	FORMAS CORRELATAS

Tabela 2 – Discutindo usos do Texto 1

Características do texto que mostram não ser machadiano

- a liberdade gramatical do pronome oblíquo em início de frase (“se definir”),
- a inadequação vocabular de “é...”, “estórias”,
- “você quando a fórmula clássica do cronista era a de falar do leitor na terceira pessoa (“o leitor terá percebido...”).

10. Sugestão de Atividade II

Objetivos

- Recolher, na Internet, textos de variedades linguísticas distintas.
- Classificar os textos obtidos segundo a variedade predominante.
- Extrair dos textos palavras e expressões que caracterizam cada variedade linguística.

Tarefa 1: Para adquirir experiência na identificação das variedades linguísticas, para poder ler com mais agilidade e expressar-se com adequação, recolha, na Internet, um texto escrito: (1) na variedade popular; (2) na variedade culta. Marque, em cada texto as palavras ou expressões que comprovam a variedade identificada.

Leia com atenção os fragmentos de “Só cai quem monta”⁴³; “Dois irmãos”⁴⁴ e “Separatismos”⁴⁵.

Só cai quem monta Dias Gomes	Dois irmãos Milton Hatoum	Separatismos Luis Fernando Veríssimo
<p>(...) — Primeiramente não pratico o equitacionismo como esporte ou diversão — Odorico vê a fita do gravador correndo, toma cuidado com os vocábulos —, mas porque esse é um item muitissimamente importante no curriculum vitae de quem pretende cavalgar até o Planalto. Segundamente, repilo e trepilo a topetice acusatória: ninguém em Sucupira trabalha pelo povo mais do que eu, que me levanto com o Sol e me deito com a Lua. (...)</p>	<p>(...) Zana teve de deixar tudo: o bairro portuário de Manaus, a rua em declive sombreada por mangueiras centenárias, o lugar que para ela era tão vital quanto a Biblos de sua infância: a pequena cidade no Líbano que ela recordava em voz alta, vagando pelos aposentos empoeirados até se perder no quintal, onde a copa da velha seringueira sombreava as palmeiras e o pomar cultivados por mais de meio século. (...)</p>	<p>(...) Não há analogia possível entre a secessão escocesa e outros movimentos separatistas no mundo — mesmo porque não há analogia possível entre a relação da Inglaterra com o resto do Reino Unido e a relação de qualquer outro governo do mundo com suas províncias —, mas todos têm em comum esse caráter regressivo, essa nostalgia tribal. (...)</p>

Tabela 3 – Fragmentos para estudo

Tarefa 2: Para avaliar a habilidade de identificação de variedades linguísticas empregadas em textos segundo sua

⁴³ In Gomes, Dias (1983). *Odorico na cabeça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

⁴⁴ Publicado em 2000 e vencedor do Prêmio Jabuti de Melhor Romance, o livro “Dois Irmãos” <http://www.miltonhatoum.com.br/tags/dois-irmaos> Acesso em 04/10/2014.

⁴⁵ In BLOG DO NOBLAT. 18/09/2014 - 15h04. <http://noblat.oglobo.globo.com/cronicas/noticia/2014/09/separatismos-por-luis-fernando-verissimo.html> Acesso em 04/10/2014

destinação, preencha as colunas a seguir, fazendo o que se pede:

Coluna 2: variedade linguística predominante: (1) Culta; (2) Literária; (3) Coloquial; (4) Jargão Técnico.

Coluna 3: palavras e expressões que atestam a variedade linguística indicada.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
Só cai quem monta		
Dois irmãos		
Separatismos		

Tabela 4 – Levantamento de marcas

Tarefa 1: Após uma explanação objetiva sobre a variação linguística, apontando formas típicas que caracterizam cada variedade, o docente proporá a tarefa. Chamar a atenção dos alunos sobre a datação e o suporte em que foram obtidos, como identificadores da destinação dos textos.

Tarefa 2: Realizar a leitura de dois novos textos, que representem variedades distintas, para que os alunos: (1) classifiquem os textos quanto à variedade predominante; (2) recolha dos textos palavras, expressões e construções que representem variedades diferentes, classificando-as.

Ainda que possa parecer que as atividades propostas se afastam da meta de ensinar a leitura, cumpre observar que, em se tratando de leitura de texto verbal, o material observável é exatamente: palavras, expressões e construções. Essas formas se organizam de modo diverso, segundo a variedade linguística que, a seu turno, atende aos requisitos do gênero textual em

que se realiza. Portanto, para se adquirir domínio das competências e habilidades necessárias para o exercício da leitura, é preciso assimilar detalhes da estruturação linguística, a partir da qual os textos se constituem.

Referências

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova Iorque: Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2003). “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. (p. 261-270). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2003). “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. 4 ed. Trad. Paulo Bezerra. (pp. 307-335). São Paulo: Martins Fontes.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2002). *Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB.
- Libâneo, J. C. (1992). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Marcuschi, L. A. (1997). *Oralidade e escrita*. *Signótica*, vol. 9, 1 - jan. ,/ppe119-145.
- _____. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionisio, A. R. Machado, & m. A. Bezerra, *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Moreira, M. A. (1998). *Aprendizagem significativa*. . Brasília: Ed. da UnB.
- Moreira, M. A., & Masini, E. F. (2001). *Aprendizagem significativa. A Teoria de Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Oliveira, M. K. (1998). *Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky*. In: J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner, & M. K. Oliveira, Piaget.

Vygostky. Novas contribuições para o debate. (51-83). São Paulo: Ática.

Smith, F. (2003). Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM LÍNGUA INGLESA NO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Stela Costa Gabriel Sequeira (UBI)

Introdução

A educação para a cidadania reveste-se de uma enorme importância na atualidade. Nas sociedades democráticas, pluralistas e em mudança, o cidadão, ser singular e único, é chamado, como ser social, a desempenhar um papel ativo, interventivo, crítico e responsável. Esta ideia é corroborada por Pureza, Henriques, Cibele e Praia (2001) que definem a cidadania como “a qualidade do cidadão, a qual se expressa num modo de se ser pela participação na sociedade em geral” (Parte I, par.53). Também Fernandes (2000) considera que “o exercício da cidadania pressupõe a existência de indivíduos ativos e não de pessoas assistidas, e é inseparável da participação social” (p.181). Formar cidadãos atentos e conscientes sobre o que os rodeia, participativos e responsáveis pelas suas escolhas, contribuindo ativamente para a sociedade em que vivem é primordial e essa é a função que cabe à educação para a cidadania. A educação para a cidadania é apresentada por Nogueira e Silva (2003) como “um “local” privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa verdadeira sociedade democrática” (p.106).

Este capítulo tem por objetivo geral determinar como a educação para a cidadania se articula com a disciplina de Inglês. Em primeiro lugar, estabelece-se o lugar que a educação para a cidadania ocupa no programa de Inglês, Língua Estrangeira I, no Ensino Básico e, em seguida, apresentam-se

os contributos que esta disciplina pode dar à educação para a cidadania dos jovens, no 9º ano de escolaridade, apresentando-se uma proposta de planificação de uma unidade didática.

Demonstra-se, assim, que a língua estrangeira é uma área curricular privilegiada para tratar a educação para a cidadania. O Inglês pode contribuir para formar cidadãos e prepará-los para exercer a cidadania de uma forma ativa, crítica, consciente e responsável, adaptando temas e conteúdos, propondo objetivos e selecionando estratégias metodológicas e materiais passíveis de ser abordados no âmbito da educação para a cidadania. No 9º ano de escolaridade, esta disciplina associa-se à educação para a cidadania com vista à formação básica dos jovens.

O domínio da língua estrangeira, no plano comunicativo e no plano do saber-aprender, é encarado como uma das competências indispensáveis para a qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos. No que concerne à educação para a cidadania, parto do pressuposto, apresentado por Figueiredo (1999), que

A cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis. (p.14)

1. Educação para a cidadania em Língua Estrangeira

1.1. Educação para a cidadania e programa de Inglês (L.E. I) do 3º ciclo do ensino básico

O Decreto-Lei 6/2001⁴⁶ faz referência ao Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação, em Março de 1998, documento síntese dos aspetos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que

a escola precisa de 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. (Prefácio)

Na alínea “d” do artigo 3º, a educação para a cidadania é consagrada como uma área transversal ao currículo do ensino básico, sendo determinada a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”. Como área transversal aos currículos, deve ser abordada por todos os professores, de acordo com os programas das suas disciplinas e em consonância com o

⁴⁶ O presente capítulo resulta de uma investigação feita no âmbito de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, concluída na UBI no ano de 2010, quando estava ainda em vigor o Decreto-lei 6/2001 e o documento *Curriculo nacional do ensino básico - Competências essenciais* (2001) constituía o documento orientador para este nível de ensino. O DL 6/2001 foi entretanto alterado e este último documento deixou de constituir o documento orientador segundo o Despacho 17169/2011. Entre outros aspetos, é inviabilizada a terminologia de competências passando a falar-se de objetivos.

Considerando, contudo, que o Quadro *européu comum para as línguas* (2001), adota a terminologia das competências e que estas continuam a fazer pleno sentido no ensino das línguas, assim como na própria educação para a cidadania (Audigier, 2000; Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, 2010), a que acresce o facto de o programa de Inglês a que o texto se refere continuar em vigor, consideramos que a proposta contida neste texto permanece atual (Nota dos Editores).

Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo da Escola. No Despacho 19308/2008⁴⁷ são sugeridos como temas a tratar a sexualidade, a saúde, o ambiente, o consumo, os direitos humanos, a igualdade de oportunidades, entre outros, havendo ainda espaço para trabalhar temas transversais e, portanto, para abordar temas e questões de educação para a cidadania.

A alínea “c” do artigo 3º estabelece como objetivo da educação para a cidadania “a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Assegurar a formação integral dos alunos onde a educação para a cidadania seja privilegiada é, porventura, o núcleo central desta reorganização.

Com este enquadramento legislativo e curricular, Afonso (2004) caracteriza a educação para a cidadania no sistema educativo resumidamente como:

Uma componente transversal dos currículos, fazendo parte de todas as disciplinas; Um programa flexível, aberto e abrangente, permitindo abordar uma grande variedade de temas; Uma abordagem pedagógica marcadamente prática, reflexiva e participativa. (p. 450)

O programa de Inglês, 3º ciclo, Língua Estrangeira I norteia-se pelas opções da reforma curricular e pelo conceito de língua, destacando o papel atribuído à aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo. Apesar de não constarem no programa referências explícitas à educação para a

⁴⁷ Estes temas, assim como a transversalidade da Educação para a Cidadania, mantêm-se nas Linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Ciência em 2012 e atualizadas em 2013 (www.dgicd.min-educ.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71) (Nota dos Editores).

cidadania, esta está subjacente na sua conceção ao nível dos objetivos, finalidades e conteúdos. Este facto comprova o seu caráter de componente transversal aos currículos, devendo, por isso, ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores.

Contudo, existem “áreas do currículo e disciplinas dentro dessas áreas que são mais adequadas para o tratamento de conteúdos e finalidades de educar para a cidadania” como advoga Maria Praia (1999: 22) que elege as áreas das Línguas e das Ciências Sociais e as disciplinas de Língua Estrangeira, Língua Materna, Literatura, Geografia, Sociologia, História, Antropologia como preferenciais. Para Audigier (2000) “enquanto as ciências sociais têm um lugar reconhecido, outras disciplinas funcionam como suportes sólidos para a Educação para a Cidadania Democrática” (p. 27), entre estas se contam as Línguas Modernas, a Educação Artística e as Novas Tecnologias.

Uma leitura atenta dos objetivos definidos no programa para o 3º ciclo (ME, 1997) permite vislumbrar a intenção de a aprendizagem da língua estrangeira, a língua inglesa, contribuir para a formação de cidadãos autónomos, ativos, críticos, intervenientes, responsáveis e solidários. Os objetivos referidos anteriormente são:

usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e de fluência; interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia; relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados; manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões,

atitudes positivas perante universos culturais diferenciados – o(s) colegas, o professor, a(s) cultura(s) alvo; integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade; desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender; assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico; utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem; desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa. (ME, 1997: 9)

A aprendizagem da língua estrangeira deve, pois potenciar

o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural do aluno através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); promover a educação para a comunicação, enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da autonomia; promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia. (ME: 7)

O programa está organizado de forma a impulsionar o educando, tendo em vista a sua valorização individual, o conhecimento do(s) outro(s), a solidariedade e o respeito pela diferença e o empenhamento na transformação do(s) mundo(s). A sua estrutura assenta numa aprendizagem centrada no Eu e num tema organizador, que no 3º ciclo tem

como área de experiência, Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento. Esta área de experiência reúne todas as áreas de conteúdos, estabelecendo-se entre estas e aquela uma interação dinâmica e referencial que contempla: Língua Inglesa; Produção e interpretação de textos; Sociocultural – Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento versus organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas; Atitudes, valores e competências; Leitura extensiva.

O programa parte da dualidade identidade/diversidade e da relação eu/os outros e a comunidade alargada: a minha/a de outros, confrontando a comunidade do aluno e as comunidades anglo-americanas, e propõe o tratamento de temas que podem ser abordados de forma a contribuir para a “formação da cidadania” (LBSE, artigo 3º, alínea b). No 7º ano são apresentados assuntos abrangentes como a casa; a família; a escola; a comunidade. No 8º ano surge novamente a comunidade, mas no campo das intervenções no seu funcionamento; a socialização e as formas de que se pode revestir; a região na sua vertente física, demográfica, etnográfica, arquitetónica. No 9º ano, a região e a sua estrutura socioeconómica estão em evidência assim como o emprego; a saúde e o bem-estar; novas tecnologias e transformações aplicadas aos modos de estar e de viver.

A aprendizagem da língua estrangeira, em situação de sala de aula, proporciona uma interação que compreende três dimensões: a dimensão temática, que representa o conjunto de assuntos que fomentam a comunicação na sala de aula; a dimensão do Eu, que reúne os contributos implícitos e explícitos para o processo de ensino-aprendizagem de cada indivíduo, na singularidade da(s) sua(s) personalidade(s), dos

seus saberes e valores, das suas atitudes e expectativas e a dimensão do Nós que resulta da gestão/exploração dos processos vividos pelo(s) grupo(s) ao nível das suas perceções, energias, tensões, limitações, aquisições. A correlação entre estas três dimensões ocasiona uma noção de conteúdos que supera as tradicionais matérias de ensino-aprendizagem na língua estrangeira e que faz parte do próprio processo. São conteúdos todas as matérias em que se constroem aprendizagens, independentemente do seu âmbito poder ser cognitivo ou socioafetivo.

A aula de língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, pode dar o seu contributo a uma educação para a cidadania pois permite ao aluno “construir-se como sujeito, assumir-se como pessoa” (Maria Praia, 1999: 8). Esta aula desenrola-se em torno de um Eu, que nas relações que estabelece com os outros, se torna cidadão. Ela vai possibilitar ao aluno ampliar a sua auto percepção como ser humano e cidadão, pois ao compreender o outro, aprende muito mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por maneiras diversas de organização política e social e por valores culturais diferentes. Soares (2003) reforça esta ideia quando afirma que

A aprendizagem da Língua Estrangeira é por seu turno um espaço privilegiado para a expressão do EU tendo em atenção o relacionamento com o outro pela manifestação da personalidade em interacção com outras culturas, expandindo as potencialidades numa socialização multicultural catalizando o respeito pelo outro num espírito de solidariedade e de cidadania. (p.41)

Para o Ministério da Educação (1997), a aula de língua estrangeira corporiza o pressuposto de que

A língua é um espaço potencial de expressão do Eu que serve as relações interpessoais e as realizações de interação social. Enquanto factor determinante de socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo *desenvolver* a consciência de si próprio e dos outros, *traduzir* atitudes e valores, *aceder* ao conhecimento e *demonstrar* capacidades. (p.5)

A aula de língua estrangeira é um espaço que potencia uma

dinâmica de construção do Eu que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe. (*idem*, *ibidem*: 5)

1.2. Competências de Inglês (L.E.I) no 3º Ciclo do ensino básico

Na reorganização curricular preconizada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro assume particular relevo o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas. No capítulo II, artigo 7º, número 2 faz-se referência à aprendizagem da língua estrangeira, com carácter obrigatório, no 2º ciclo, sendo-lhe dada continuidade no 3º ciclo “de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência”. Neste último ciclo, é obrigatória a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, segundo o número 3 do mesmo artigo.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), “usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em

situações do cotidiano e para apropriação de informação” (p.15), é considerada a quarta das competências gerais necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos e deve ser desenvolvida progressivamente no decurso da educação básica.

A operacionalização desta competência envolve

Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos; Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros; Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais; Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia. (*idem, ibidem*: 20)

A abordagem comunicativa implica a interação e o exercício equilibrado entre quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. Audigier (2000) menciona que “aprender uma língua é também aprender uma cultura, outra forma de categorizar e qualificar o mundo, de exprimir e assim construir os pensamentos e emoções” (p. 27). Beltrão e Nascimento (2000) indicam o aparecimento de uma quinta competência: a competência intercultural e consideram que “ao integrá-la a língua passa a ser encarada quer como um instrumento de comunicação quer como um veículo para se chegar à compreensão dos outros nas suas especificidades” (p. 162).

Para um adequado desenvolvimento desta competência cabe ao professor fomentar as seguintes ações:

Organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira; Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na internet e outros recursos informáticos; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas; Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias da informação e comunicação; Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras. (DEB, 2001: 20)

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) identifica, igualmente, as competências específicas ou essenciais para a construção de uma competência global em línguas estrangeiras. Aprender uma língua estrangeira é construir uma competência plurilingue e pluricultural. No Quadro Europeu Comum para as Línguas (2001), esta competência surge designada como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (p.231). Esta competência é, pois, a capacidade para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um ator social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. Neste sentido, e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), tornar-se competente em línguas implica

apropriar-se de um conjunto de conhecimentos sobre a língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os

recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o seu uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. (p.40)

O dicionário Webster (1981) define competência, na língua inglesa como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa” (p.63). Esta definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à noção de competência: conhecimento e tarefa. De facto, tornar-se competente em línguas compreende não só o conhecimento, saber, mas também a tarefa, saber-fazer. Tornar-se competente em línguas significa conhecer a língua e a cultura inerente a essa língua; usar a língua para comunicar; pensar sobre o seu uso e funcionamento, contribuindo para uma maior autonomia do aprendente. A tomada de consciência, por parte do aprendente, dos saberes e do saber-fazer de que é detentor e, por outro lado, das ações indispensáveis à assimilação de elementos novos e sua integração no conjunto das aprendizagens já realizadas, torna-se condição fundamental de uma progressão na aprendizagem. É indispensável fomentar o desenvolvimento de competências estratégicas, de âmbito comunicativo e na área do saber-aprender.

Saber-aprender integra competências como:

Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilíngue e pluricultural; Utilizar estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação; Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira; Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. (DEB, 2001: 53)

A primeira competência mencionada implica “adotar uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras” e “estabelecer relações de afinidade/contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras” (DEB, 2001: 53). A segunda competência envolve

relacionar sentidos e intenções em situações de comunicação em que foram produzidos; reconhecer índices contextuais que permitam a dedução de sentidos; selecionar, no repertório disponível, recursos que permitam produzir textos adequados às situações comunicativas; utilizar meios de compensação de insuficiências no uso da língua: gestos, definições, perífrases, paráfrases...; gerir a tomada de palavra em situações de interação verbal tendo em vista a eficácia da comunicação; avaliar a justeza dos processos utilizados. (DEB, 2001: 53)

A terceira competência compreende

analisar e inferir princípios que regem a organização e a utilização da língua, de modo a favorecer a integração dos conhecimentos novos num quadro estruturado que progressivamente se vá enriquecendo; estabelecer relações de afinidade/contraste entre os sistemas da língua

materna e das línguas estrangeiras. (DEB, 2001: 53)

A quarta competência pressupõe

identificar as finalidades das tarefas a executar; planificar actividades; seleccionar, de entre os auxiliares de aprendizagem, os mais adequados; identificar dúvidas e dificuldades; gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas; tomar decisões/iniciativas, com base em critérios pré-estabelecidos, no sentido de uma participação adequada em contextos comunicativos, projectos de trabalho, processos de aprendizagem ...; organizar e utilizar materiais num processo de trabalho autónomo; mobilizar, de entre os recursos disponíveis, aqueles que, num determinado contexto, permitem a resolução de problemas de comunicação imprevistos, a adaptação a situações novas; explorar as oportunidades de relação interactiva, na sala de aula, para praticar a interacção verbal; cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo; contribuir para a criação, na sala de aula, de um clima de trabalho favorável: organizar o espaço de forma funcional; organizar os materiais de trabalho; gerir, de forma equilibrada, os ritmos de trabalho; garantir a qualidade estética do ambiente nos planos visual e sonoro; garantir a segurança e a higiene do espaço e dos equipamentos. (DEB, 2001: 53-54)

Para que esta competência de saber-aprender seja posta em prática é preciso dar aos aprendentes a oportunidade de

participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua; tomar consciência do sistema da língua, que ele poderá ir descobrindo a partir da reflexão sobre os seus

usos; utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas; estabelecer e desenvolver uma relação afectiva com a língua estrangeira, dispondo-se a reagir de forma construtiva face aos problemas inerentes à aprendizagem; regular a qualidade dos seus desempenhos e de utilizar recursos para superação de dificuldades. (DEB, 2001: 40-41)

Mais do que um conteúdo disciplinar, a língua inglesa é, sobretudo, uma competência pessoal que urge desenvolver. O programa da disciplina de Inglês para o ensino básico está voltado para o desenvolvimento de competências, optando por uma abordagem centrada na ação, onde os conhecimentos constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões, seguindo a linha de pensamento de Perrenoud (1999). Na conceção deste autor, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7). Os conhecimentos são considerados como ferramentas a mobilizar conforme as necessidades, de forma a resolver determinadas situações. As pessoas utilizam-nos, integram-nos e ativam-nos no momento em que exercem uma determinada ação. “É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência”, esclarece Perrenoud (1999: 32). Desta forma, as competências são aquisições ou aprendizagens construídas que necessitam dos recursos do conhecimento e da sua assimilação para mobilizá-las. Trata-se de um processo complexo, cujo significado não é simplesmente o de somar conteúdos de modo a usá-los; envolve, isto sim, discerni-los, seleccioná-los,

organizá-los e, especialmente, fazer conexões entre eles antes de empregá-los na ação solicitada. Não basta saber, é preciso mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber-aprender, saber-agir, verbos que estão associados à noção de competência.

1.3. Metodologias promotoras da educação para a cidadania em Inglês

Tornar os alunos mais conscientes do seu papel de cidadãos, promovendo a sua identidade cívica, e facilitar a sua inserção em espaços comunitários de participação cívica implica aplicar práticas de aproximação da escola à comunidade que passam pelos métodos utilizados e pelos conteúdos abordados.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visa o desenvolvimento do aluno no campo cognitivo, afetivo, social e moral. Daí que as metodologias adotadas devam estar centradas no aluno, tornando-o num agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Esta será significativa se os conteúdos se relacionarem diretamente com as vivências e interesses do aluno e as experiências de aprendizagem o mobilizarem como aluno mas também como pessoa. Deste modo, desenvolve-se a motivação e o empenhamento do aluno simultaneamente com a sua responsabilidade e autonomia pois este é chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O objetivo da aprendizagem e ensino desta disciplina é a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos e é nesse sentido que se orientam as metodologias. A aprendizagem da língua inglesa

para fins comunicativos privilegia o trabalho de pares e o trabalho de grupo que possibilitam formas de interação que se aproximam do real. Estas interações ajudam os alunos a desenvolver a sua confiança enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entreajuda. Nesta linha, importa salientar também o trabalho de projeto que, de acordo com o programa de Inglês (1997),

não só proporciona aos alunos a oportunidade para a realização de actividades onde se jogam múltiplas competências, se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural, como constitui uma extensão lógica de actividades de transferência das aprendizagens controladas, já que estimula os alunos a assumir responsabilidades pelas problemáticas seleccionadas, pela metodologia de trabalho e pela concepção dos produtos finais. (p.62)

2. Planificação de uma unidade de Educação para a Cidadania no âmbito da disciplina de Inglês

O programa de Inglês para o 3º ciclo, L.E. I, propõe a leccionação do tema “Deficiências” aos alunos do 9º ano, nível 5, inserido no conteúdo “Identidade/Diversidade: A Comunidade Alargada A Minha/A de Outros. A aprendizagem da língua estrangeira vai servir o intuito de educar estes alunos para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença, permitindo-lhes o exercício da educação para a cidadania (Fonseca, 2003: 780).

E como de cidadania se trata, há uma intrínseca referência a valores (Praia, 1999: 8), sendo a equidade, aquele que se pretende desenvolver em paralelo com o tema

“Deficiências”. A equidade deriva do conceito de justiça social. Significa que todos, incluindo as pessoas portadoras de deficiência, devem ter acesso igual aos recursos e oportunidades da comunidade. A equidade implica a necessidade de equilíbrio (“fairness”), não necessariamente igualdade, na distribuição que é feita, e que cada um tenha direito a uma qualidade e padrão de vida aceitáveis. O conceito de equidade está bem estabelecido no direito internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu preâmbulo, afirma que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

A Deficiência não é um tema caro à maioria dos alunos. Eles consideram-na uma realidade que não é a sua e que portanto os ultrapassa, demonstrando pouco interesse para se debruçar sobre ela e opinar sobre o assunto. Apesar de conviverem diariamente na escola/comunidade com pessoas portadoras de deficiência, a sua atitude para com elas, é de indiferença e/ou total desprezo, quando não de pura discriminação. Foi precisamente o ensejo de desconstruir esta maneira de pensar e de agir que me levou a optar pela seleção e abordagem deste tema.

É meu objetivo, ao longo desta unidade didática, demonstrar que as pessoas portadoras de deficiência, como seres humanos, são seres livres e iguais em dignidade e direitos, apesar das suas limitações. Creio que esta ideia está bem patente no título escolhido pelos autores do manual da Porto Editora, *New Wave 9*, para o tópico que trata este tema da deficiência: *Exactly the same – But different*. É preciso, igualmente, conceder-lhes oportunidades para que lhes seja

atribuído o mérito devido pois são cidadãos válidos, reconhecidos em várias áreas da sociedade. O que realmente é imprescindível alterar é a atitude para com eles.

A abordagem deste tema é menosprezada na maioria dos manuais existentes para este ano e nível porquanto são muito poucos os que o referenciam e o seu tratamento resume-se, unicamente, à questão da discriminação. Não descurando a realidade que, em muitas situações, ainda envolve a questão, a da discriminação que norteia a vida de muitas pessoas portadoras de deficiência, optei por uma aproximação diferente e mais otimista ao tema, procurando por em prática aquilo que Fonseca (2003) apelida de “práticas de cidadania” e que define como:

qualquer actividade planificada, integrada no processo educativo corrente, susceptível de introduzir os alunos em ambientes onde possam contactar ou mesmo executar tarefas que de algum modo se reportem ao exercício da cidadania em ambientes sociais, a começar na própria escola frequentada e a acabar em instituições comunitárias de interesse público. (p. 344)

Finda esta sequência de aulas, que perfaz três semanas de leção, espero ter contribuído para, por um lado, alertar e motivar os alunos para esta temática da deficiência e, por outro, educá-los em valores, para o valor da equidade.

Quadro 1 – Planificação da Unidade Didática

Disciplina: Inglês - 9º ano/nível5
Tema: Deficiências

Planificação da Unidade - "Exactly the same – but different"

Aulas	Objetivos	Competências Genéricas de Cidadania	Competências de L.E.I	Conteúdos	Estratégias metodológicas	Materiais
6 = 3 90 m + 3 45. m	<p>Identificar vários tipos de deficiência</p> <p>Definir deficiência/pessoa com deficiência (disability/disabled)</p> <p>Referenciar e questionar as ideias associadas a deficiência/pessoa com deficiência</p> <p>Determinar as atitudes individuais para com as pessoas portadoras de deficiência</p>	<p>Competências cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar conhecimentos sobre a realidade da deficiência - Recolher informação sobre a realidade da deficiência - Refletir sobre a realidade da deficiência <p>Competência ética e axiológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar o contributo que as pessoas com deficiência podem dar à sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos orais e escritos em língua estrangeira - Interagir, oralmente e por escrito, em língua estrangeira 	<p>As pessoas portadoras de deficiência e a sua inserção na vida social</p> <p>As atitudes individuais e das organizações e a sua influência na vida das pessoas portadoras de deficiência</p> <p>Os direitos/as oportunidades das pessoas portadoras de deficiência e a sua realização através de uma ação concertada entre vários parceiros sociais</p>	<p>Preenchimento de uma ficha de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • associação de vocábulos a imagens e determinação do seu significado • pintura e interpretação de um sinal • comentário da mensagem de outro sinal <p>Resposta a um questionário e análise dos resultados obtidos</p> <p>Debate de ideias/diálogo</p>	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Dicionário</p> <p>Questionário</p>

Disciplina: Inglês - 9º ano/nível5
 Tema: Deficiências

Planificação da Unidade - "Exactly the same – but different"

Aulas	Objetivos	Competências Genéricas de Cidadania	Competências de L.E.I	Conteúdos	Estratégias metodológicas	Materiais
	<p>Identificar algumas pessoas portadoras de deficiência</p> <p>Valorizar as pessoas portadoras de deficiência e os papéis que desempenham/ podem desempenhar na sociedade</p>	<p>Competências de ação ou sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debater perspetivas diferentes sobre a deficiência - Desenvolver um projeto (campanha a favor das pessoas portadoras de deficiência na escola/comunidade) 			<p>Claração de valores</p> <p>Apresentação oral de várias personalidades e as suas deficiências e a sua importância no contexto profissional/social</p> <p>Visionamento de umas cenas do filme</p> <p>Resposta a algumas questões sobre as cenas do filme</p> <p>Pesquisa sobre outras pessoas famosas com deficiências e sobre a sua importância social</p>	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Transparência</p> <p>Filme My Left Foot</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Internet</p> <p>Ficha guião</p>

Disciplina: Inglês - 9º ano/nível5
 Tema: Deficiências

Planificação da Unidade - "Exactly the same – but different"

Aulas	Objetivos	Competências Genéricas de Cidadania	Competências de L.E.I	Conteúdos	Estratégias metodológicas	Materiais
	<p>Estreitar laços com pessoas portadoras de deficiência</p> <p>Valorizar o trabalho feito com/por estas pessoas portadoras de deficiência em diversas áreas</p> <p>Reconhecer e valorizar o princípio que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que a restante comunidade</p> <p>Sensibilizar para a causa da deficiência</p>				<p>Apresentação da pessoa à turma</p> <p>Redação de um pequeno texto sobre a pessoa escolhida</p> <p>Visita à A.B.P.G.</p> <p>Elaboração/ dinamização de uma campanha a favor das pessoas portadoras de deficiência na escola/ comunidade</p>	<p>Cartazes</p> <p>Apresentações de PowerPoint</p>

Conclusão

A formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários é uma das prioridades da educação, sobretudo no ensino básico. Os objetivos para o ensino básico, salientados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 49/2005 de 30 de Agosto, vão no sentido de educar para a cidadania. O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro apresenta a educação para a cidadania como uma componente do currículo do ensino básico, transversal a todas as disciplinas, tendo como objetivos contribuir para a construção de uma identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

A Língua Estrangeira é, reconhecidamente, uma área curricular privilegiada na promoção da educação para a cidadania, segundo a perspetiva de vários autores. Neste sentido, a Língua Estrangeira tem potencial para se articular com a educação para a cidadania. A aprendizagem de línguas, nomeadamente a língua inglesa, assume um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição de saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos. Para Menezes, Xavier e Cibele (1997), isto torna-se exequível se for dada “ênfase no desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade e na promoção do confronto de ideias e do espírito crítico” (p.32).

O programa de Inglês para o ensino básico aponta para a educação para a cidadania pela forma como está elaborado,

contudo, não apresenta quaisquer referências explícitas à mesma, em termos estruturais, podendo, desta forma, colocar entraves à correta interpretação da informação e posterior implementação da educação neste domínio. Só uma leitura atenta dos objetivos, finalidades e conteúdos apresentados no programa permite vislumbrar a sua intenção de contribuir para formar os alunos para o exercício responsável de uma cidadania ativa. Os temas propostos são abrangentes, podendo ser trabalhados numa perspetiva de educação para a cidadania. As estratégias metodológicas, embora direcionadas para o ensino-aprendizagem da língua, podem ser “o principal nutriente das atitudes-valores” (Zabalza, 2000: 43) e, neste sentido, ser aproveitadas como metodologias de cidadania. As competências, a desenvolver junto dos alunos, são manifestamente de carácter comunicativo, embora numa ou noutra se possam subentender competências de cidadania. Pelo que ficou exposto atrás, facilmente se chega à conclusão que o programa de Inglês salienta os conteúdos disciplinares e atribui pouca visibilidade aos conteúdos de cidadania, embora a “cidadanização” (Waldron, 1996, citado por Barbosa, 2006) dos educandos tenha norteadado a sua conceção. O programa de Inglês reflete a tendência, referida por Menezes, Xavier e Cibele (1997), relativamente aos programas das disciplinas que “refugiam-se, muitas vezes, numa perspectiva que tende a enfatizar “os conhecimentos disciplinares” sobre os temas de cidadania” (p. 56).

Educar para a cidadania exige um esforço por parte dos professores de Inglês no sentido de decifrar e, posteriormente, executar o programa à luz da cidadania. No *Prefácio* ao livro de Henriques, Reis, Cunha e Rodrigues (2000), Jorge Sampaio apresenta-a como

responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, ... sentido de comunidade e de partilha, ... insatisfação perante o que é injusto ou está mal, ... vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, ... espírito de inovação, de audácia, de risco, ... pensamento que age e acção que se pensa.

O 9º ano, final de ciclo, é a altura em que se aferem as aprendizagens feitas pelos alunos no ensino básico e se procuram colmatar as suas lacunas aos mais diversos níveis, de forma a proporcionar-lhes uma educação de base que os torne cidadãos autónomos, críticos, participativos e conscientes. Cabe aos professores deste ciclo, e nomeadamente deste ano de escolaridade, como salienta Fonseca (2001) “ser amplamente criativos na “produção” de alunos-cidadãos a partir daquilo que ensinam no dia-a-dia” (p.48). Todas as disciplinas, incluindo o Inglês, “estão implicadas na educação para a cidadania, quer na vertente das aprendizagens cognitivas, quer na forma como promovem atitudes e valores” (Barbosa, 2006: 122-123).

Para Menezes, Xavier e Cibele (1997), a disciplina de Inglês visa “despertar nos alunos uma abertura para a cultura anglo-saxónica e para o conhecimento das comunidades de língua inglesa” (p. 43). Este é o ponto de partida que permite aos alunos alargar os seus horizontes em termos sociais e culturais, tornando-os conscientes e críticos da realidade e, ao mesmo tempo, respeitadores dos outros e das diferenças mas também empenhados em construir e valorizar a sua própria identidade.

O Inglês estrutura, igualmente, a personalidade dos alunos ao envolvê-los em situações que lhes possibilitam clarificar valores e desenvolver atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade em relação aos outros. Segundo Nogueira e Silva (2003), “para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular” (pp. 47-48).

Esta disciplina também promove a comunicação entre os alunos, imprescindível à interação social. Martins (1991) define o mundo contemporâneo como “um lugar de comunicação” (p. 70) onde as relações sociais dependem da capacidade de partilhar informação, ideias e opiniões bem como de manifestar atitudes positivas perante realidades diferentes. O domínio da competência comunicativa possibilita a autonomia dos alunos na relação que estabelece com os outros e valoriza o seu caráter interventivo.

Na disciplina de Inglês, os alunos põem em prática a cidadania quando pensam, sentem, falam e agem. Apesar de, desde há algum tempo, a cidadania poder ser trabalhada em língua inglesa, no 3º ciclo, esta é uma situação que nunca se verificou de forma significativa. Também as referências à cidadania, nos manuais de Inglês, instrumento de trabalho de muitos professores, ou não são consideradas ou são encaradas com grande superficialidade, havendo uma certa simplificação dos temas abordados, pelo que esta proposta de trabalho concreta, pretende demonstrar a possibilidade de simbiose perfeita entre o ensino da língua inglesa e a aprendizagem da cidadania. Partindo de um dos conteúdos propostos pelo programa de Inglês para o 9º ano de escolaridade, “Identidade/Diversidade: A Comunidade Alargada A Minha/A

de Outros, e do tema “Deficiências”, foram definidos objetivos e conteúdos que procurassem conjugar aspetos próprios da língua inglesa e do domínio da cidadania. As estratégias metodológicas e os materiais foram pensados e elaborados no sentido de, também, integrar e procurar desenvolver as duas vertentes. No que diz respeito às competências, houve uma explicitação clara, precisa e distinta das competências a desenvolver, em termos da língua inglesa e da educação para a cidadania, de forma a procurar facilitar a sua interpretação e posterior implementação.

Em jeito de conclusão, gostaria de reforçar a importância crucial que a escola assume nas sociedades contemporâneas. Martins (1991) apresenta-a como

factor de qualidade, de compreensão do concreto e da vida, de atenção aos valores e aos princípios, bem como ... um espaço de autonomia, de tolerância, de respeito mútuo, de entendimento da complementaridade entre razão e sentimentos e de apelo à iniciativa, à criatividade livre, ao espírito crítico e ao sentido de verdade, de justiça e de solidariedade, ... (p.22)

A educação para a cidadania surge como uma resposta da escola à necessidade do mundo actual que “constrói-se cada vez mais de interrelações e de solidariedades” (Martins, 1991: 66). Existe urgência em educar cidadãos ativos, críticos, responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, solidários e dispostos a exercer a cidadania, participando na vida coletiva. A língua inglesa pode dar o seu contributo à educação para a cidadania no sentido em que “*as línguas são meios de nos aproximarmos uns dos outros e para melhor nos compreendermos*” (Martins, 1991: 71) e, posteriormente, podermos pensar e agir em conjunto em benefício do bem

comum. Porém, a cidadania não é fácil de definir porque, segundo Letria (2000),

não é coisa palpável, porque não tem forma nem cheiro, porque pode estar em toda a parte e em parte nenhuma, porque, no fundo, só existe verdadeiramente no espírito e na acção de cada um de nós. A soma do que cada um faz pensando no tempo e no espaço em que vive e na forma de os tornar melhores é que conduz à verdadeira Cidadania. (p.7)

Referências

- Afonso, M. R. (2004). Educação para a cidadania em Portugal. In ME/DEB (Ed.), Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação (pp.449-467). Lisboa: ME/DEB.
- Audigier, F. (2000). “Basic concepts and core competences for education for democratic citizenship”. Documento do Projeto “Educação para a Cidadania Democrática” (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23).
- Barbosa, M. (2006). Educação e cidadania: Renovação da pedagogia. S/l: Labirinto.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). O desafio da cidadania na escola. Lisboa: Editorial Presença.
- Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Preâmbulo. Retirado em 16/02/2013 de <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>.
- Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização curricular do ensino básico).
- Departamento da Educação Básica (2001). Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Lisboa: DEB.
- Despacho 19308/2008, de 21 de Julho (Distribuição do serviço docente, nas áreas curriculares disciplinares, ao nível do 2.º ciclo, e a identificação das atividades a desenvolver no âmbito das ACND).

- Fernandes, A. T. (2000). O estado na construção da cidadania em sociedades de exclusão. In J. M. Viegas e E. C. Dias (Eds.), *Cidadania, integração, globalização* (pp.161-185). Lisboa: Celta Editora.
- Figueiredo, Ilda (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa
- Fonseca, A. M. (2003). Formação cívica no ensino básico: princípios gerais e dimensões. *Brotéria*, 156, 339-350.
- Fonseca, A. M. (2001). Educação para a cidadania, educar para a comunidade. *Brotéria*, 153, 777-791.
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, M., Reis, J., Cunha, F. & Rodrigues, A. (2000). *A educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano.
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Alteração à lei de bases do sistema educativo e à lei de bases do financiamento do ensino superior).
- Letria, J. J. (2000). *A cidadania explicada aos jovens ... e aos outros*. Lisboa: Terramar.
- Martins, G. O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Menezes, I., Xavier, E. & Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de inglês, 3º ciclo*, L.E. I. Lisboa: ME.
- Nogueira, C. e Silva, I. (2003). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Pureza, J. M., Mendo Henriques, A., Cibele, C. & Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania. Cursos gerais e tecnológicos-2*. Lisboa: ME/DES.
- Soares, J. V. (2003). *Como abordar a cidadania na escola*. Porto: Areal Editores.
- Webster (1981). *Webster's third new international dictionary of the English language, unabridged*. Springfield: G. & C. Merriam.

Zabalza, M. A. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino.
In F. Trillo (Ed.), *Atitudes e valores no ensino* (pp.19-97). Lisboa: Instituto Piaget Editora.

Anexo: Material Pedagógico de Apoio

9th Form (level 5)

Topic Area: Exactly the same – But different

Worksheet

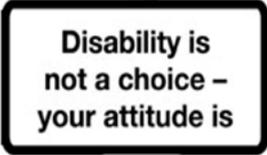
A. Label the pictures. Use the words in the box below.

The diagram consists of three icons at the top: a person in a wheelchair, a stylized eye, and an ear with sound waves. Lines connect each of these icons to a central icon of a person walking. Below the walking person icon is a rectangular box with a dotted border containing the following words: deaf, blind, wheelchair, disabled, disabilities.

B. There are two types of round traffic signs: the obligation (blue) and the prohibition (red) signs. Which colour would you choose to paint this sign?



- C. Depending on the chosen colour, comment on the following small sign.

Good Work!

9th Form (level 5)

Topic Area: Exactly the same – But different

Worksheet

QUIZ

http://www.youthinformation.com/Shared_asp_files/GFSR.asp?NodeID=92146

- A. Take this quiz and find out your attitudes towards people with disabilities.

1. If you saw a blind person trying to cross the road, what would you do?

- a. I would ask if he/she needed help.
- b. I wouldn't do anything.
- c. I would just say, "I'll help you!" Grab his/her arm and take him/her across.

2. If you were on the bus and you saw two deaf people talking to each other in sign language, what would you do?

- a. I would laugh because it looks quite silly.
- b. I would think “Wow! I wish I could use sign language!”
- c. I would sit next to them and ask them to teach me some sign language.

3. If someone in your school was in a wheelchair and was having trouble getting up a step, what would be the best thing to do?

- a. Nothing. He/She has to learn to do it himself/herself.
- b. I would help and then get the school to make a ramp for easier access in the future.
- c. I would laugh about it and think that the person shouldn't be in the school.

4. There is a girl in your class who cannot see to the board very well because she is almost blind. What do you do?

- a. You think that she should be in a special school for people with problems like that.
- b. You sit next to her and help her when she has difficulty.
- c. You sit at the back of the class and laugh when she gets the answers wrong.

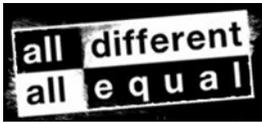
5. Your teacher wants to start a campaign to help people who are disabled in your community. What would you do for the campaign?

- a. Maybe just give a little money to help.

- b. Help the disabled? Me? You must be joking!
- c. I would get involved and do everything I could to help.

6. If you saw someone teasing and bullying someone who was disabled in your school, what would you do?

- a. Report it to a teacher.
- b. I wouldn't do anything, everyone gets bullied sometimes.
- c. I would go and help – and I would even punch the bullies



QUIZ

Check your score:

- 1. a = 10 b = 0 c = 2
- 2. a = 0 b = 10 c = 10
- 3. a = 0 b = 10 c = 0
- 4. a = 0 b = 10 c = 0
- 5. a = 7 b = 0 c = 10

0 – 20

Well, you really need to think about life! You seem like a very insensitive person.

Remember, maybe one day YOU will need help! What would happen to you then?

20 – 40

Not too bad, but you could do better.

40 – 60

You seem like a very caring, helpful person.

You see disabled people as just people who sometimes need a bit of help.

Keep up the good work!

B. Choose the values you favour the most in your relationship with the disabled.



Justify your options.

Good Work!

9th Form (level 5)

Topic Area: Exactly the same – But different
Transparency

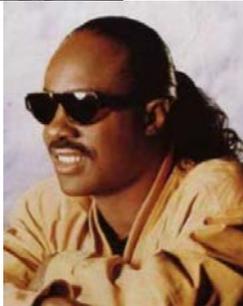
FAMOUS DISABLED PEOPLE



David Blunkett (1947-...)

- Secretary of State for Education and Employment; Home Secretary; Secretary of State for Work and Pensions

- Blind



Stevie Wonder (1950-...)

- Singer; songwriter; record producer

- Blind



Helen Adams Keller (1880–1968)

- Writer; activist; lecturer

- Deaf-blind



Julie Fernandez (1974-...)

- Actress; model
- Wheelchair user



John Nash (1928-...)

- Mathematician; Nobel Prize in economics (1994)
- Schizophrenic



Christy Brown (1932-1981)

- Writer; painter; poet
- Suffered from cerebral palsy

9th Form (level 5)

Topic Area: Exactly the same – But different

Worksheet

My Left Foot

A. Join the following sentences together, according to the 1st scene of the film.

1. Christy knocks on the door a) ... to tell his friends he is a

- with his foot ... genius.
2. Christy's neighbour tries... b) ... to write the word "mother".
3. Christy makes an effort ... c) ... to help his mother who fell down the stairs.
4. Some days after, Christy manages ... d) ... to teach him the alphabet.
5. Christy's father takes him to a bar ... e) ... to draw something but his family don't understand what it is.

1.	2.	3.	4.	5.

B. Tick the correct answer, according to the 2nd scene of the film.

1. In this scene we see...
- a) the presentation of Christy Brown's book.
 - b) an exhibition of Christy Brown's work.
 - c) a benefit concert.
2. People think Christy Brown is a ...
- a) good writer.
 - b) talented artist.
 - c) cripple painter.
3. People... Christy Brown's paintings.
- a) dislike and devalue.

- b) admire and discuss.
- c) mock and criticise.



Cultural Note:

Christy Brown (1932 - 1981) was an Irish author, painter and poet. He suffered from cerebral palsy and was considered mentally disabled until he famously snatched a piece of chalk from his sister with his left foot.

His autobiography, *My Left Foot*, was later expanded into the novel *Down All The Days* and became an international bestseller, with translations into fourteen languages.

My Left Foot is a film version of his autobiography and was filmed by Jim Sheridan in 1989.

Good Work!

9th Form (level 5)

Topic Area: Exactly the same – But different Research
Guide Sheet

Famous Disabled People

Research Work:

- A. Search for information about a famous disabled person on the following sites:

http://www.disabled-world.com/artman/publish/article_0060.shtml

<http://www.disabled-dating.com/famousdisabledpeople.html>

B. Complete the following table with the information you gathered.

1. Name	
2. Date of birth /Date of death	
3. Nationality	
4. Disability	
5. Job/Occupation	
6. Importance in society	

C. Write a short text about the famous disabled person you chose.

Good Work!

O DESPORTO COMO MEIO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Kelly O'Hara (UBI)
Dulce Esteves (UBI)
Rui Brás (UBI)

1. A cidadania numa sociedade democrática

As nações promotoras da prevalência de princípios democráticos entendem que os cidadãos devem participar ativamente na vida política e social, defendendo as suas posições e os seus ideais, mas respeitando os outros cidadãos, independentemente do seu género, etnicidade, classe, idade ou crenças (Hahn,1998; Cogan & Dericott, 2002). Consideram que há cinco atributos base, num cidadão democrático: o sentido de identidade; o gozo de certos direitos; o cumprimento de deveres sociais; o interesse e envolvimento em assuntos públicos e a aceitação de valores básicos da sociedade.

Ser cidadão, numa sociedade democrática, não se reduz à vida em grupo e ao respeito pelas regras sociais. O conceito de cidadania envolve outros agentes quer de proximidade, como as instituições locais e as organizações sociais próximas até à humanidade como um todo. Cidadania compreende diferentes dimensões, como a ajuda humanitária, a consciência política, o conhecimento das leis, dos direitos e deveres sociais, bem como de uma noção de interesse público. A pessoa cidadã

não é, nem independente, nem submissa ao coletivo, ela é uma agente autónoma e responsável, consciente e ciosa dos seus interesses e dos interesses dos outros. Isto significa que uma cidadania responsável exige a luta pelos interesses individuais, mas sempre contextualizados com os interesses coletivos.

Diferentes pensadores (desde Aristóteles a Rousseau, de Thomas Jefferson a John Dewey) consideram que a manutenção do sistema democrático está dependente da educação cívica dos cidadãos jovens. Assim, a educação para a cidadania apresenta-se como um fator fundamental para que os valores democráticos possam desenvolver-se e a sociedade possa permanecer em democracia.

O aumento da diversidade étnica, racial, cultural, religiosa e de linguagem nas nações, fruto da globalização do final do século XX, está a obrigar a sociedade a repensar as noções existentes de cidadania (Banks, 2008) e a redefinir quais os valores que são importantes considerar, quando se fala de educação para a cidadania. Os jovens cidadãos devem adquirir conhecimentos, competências e valores de modo a que se tornem cidadãos efetivos nas suas comunidades, regiões, na sua nação e também cidadãos do mundo, no sentido que sejam críticos e intervenientes na procura de igualdade, justiça e paz social para todas as pessoas do mundo (Banks, 2007; Banks, 2008). A educação para a cidadania é mais do que uma resposta a situações de exclusão ou marginalização social: é uma missão fundamental da sociedade democrática, visto que a cidadania é o pilar essencial da democracia.

2. O desporto no desenvolvimento da cidadania

O desporto é um meio de formação do Homem. Sendo a expressão do próprio homem, para além do desempenho de uma tarefa “física”, forma o homem não só nas qualidades do movimento (velocidade, força, agilidade, precisão, etc.), mas também nas qualidades humanas (Reis, 2004). Já na génese do desporto, na antiguidade Grega, praticar Ginástica tinha como objetivo a formação de bom carácter, formar cidadãos, tendo uma alma bem colocada num corpo são e vigoroso (Pereira, 2007). Sócrates “diz: Depois da música, é pela ginástica que é preciso formar os jovens” (Platão, s/d). A ginástica era, assim, vista como um modo de potenciar a aquisição de competências importantes para o cidadão grego.

No documento do Ano Europeu da Educação pelo Desporto, na Decisão nº 291/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, podemos ler:

Os valores educativos do desporto foram reconhecidos pelo Conselho Europeu de Nice de 2000 [...] A resolução do Conselho e dos ministros da Juventude reunidos no Conselho de 1999 [...] considera que as atividades desportivas podem ter um valor pedagógico, contribuindo assim para o reforço da sociedade civil [...] e convida a Comissão a conceber uma abordagem coerente destinada a **explorar o potencial educativo das atividades desportivas para o reforço da sociedade civil**".

Em 2011, o Conselho da União Europeia, nas conclusões sobre o papel das "Atividades de Voluntariado no Desporto", na promoção da Cidadania, refere ser o Desporto "o maior movimento da sociedade civil".

A prática desportiva, particularmente atrativa para crianças e jovens, contém uma série de oportunidades de desenvolvimento dos valores da cidadania e de uma cultura de Paz (Andorinha, 2005). Contudo, esta perspectiva não é unânime, uma vez que a prática desportiva pode desenvolver a assertividade, a dominância e a vontade de vencer a todo custo (Wright, 1987; Camire e Trudel, 2010) ou não há evidências concretas de desenvolvimento de competências sociais pela prática desportiva (Armstrong & Biddle, 1992). No entanto, para a maioria dos autores (Williams, 1993; Arnold, 1994; Shields & Bredemeier, 1995; Halstead & Taylor 2000; Hedstrom & Gould. 2004; Bailey, 2006; Bailey et al., 2009; Vidoni e Ward, 2009; Hellison, 2010; Watson & Clocksin, 2012), a educação física e o desporto são considerados como um meio de desenvolvimento de diversas qualidades transversais importantes na educação para a cidadania, como a responsabilidade pessoal, a reflexão moral e ética, a atitude face ao *fair-play*, o respeito pelo outro, o aumento da cooperação e a entreaajuda e valorização da inclusão.

Jacobs, Knoppersb e Webb (2013) referem que o desporto tem um papel crucial na aquisição de valores que possibilitem o desenvolvimento social dos jovens porque propicia um contexto único, onde ocorre uma grande interação social entre os alunos e se estabelece uma relação única aluno-professor. Por sua vez, Hellison (2010) refere que o desporto, porque envolve ação e movimento, interação entre os participantes e provoca diferentes estados emocionais, oferece uma oportunidade única de desenvolvimento pessoal e social.

Cada indivíduo estabelece com o contexto desportivo uma relação dialética, e daí surge a resposta humana às solicitações que lhe são impostas. Estas alteram a conjugação

de fenómenos na pessoa, passando de um estado geral (caracterizado por determinados equilíbrios predominantes) para outros estados, com outras predominâncias (Esteves, 2008). Esta alteração de estados retira o indivíduo da sua “zona de conforto” (onde tem tempo para raciocinar, calma para agir, capacidade para elaboração de uma resposta adequada), para uma “zona de desequilíbrio”, em que o cansaço, a vontade de ganhar, a necessidade de ser útil ao grupo, as dificuldades no controlo motor, o confronto com as limitações motoras individuais (incapacidade de ser mais rápido ou mais ágil ou mais forte, ou mais preciso), entre outros, o obrigam a superar-se a si mesmo para responder às solicitações que lhe estão a ser colocadas (Esteves, 2008; Reis, 2004).

Nesse estado de desequilíbrio e desconforto e nessa vontade de se superar e evoluir (porque o desporto é em geral motivador) encontra-se o ambiente propício para o desenvolvimento de princípios básicos de uma cidadania responsável. Assim, o desporto como um meio para “formar o carácter” (Jacobs, Knoppers & Webb, 2013) é um objeto de investigação e um instrumento educativo na maioria das sociedades.

Referidas que estão as potencialidades do desporto para o desenvolvimento de competências transversais, interessa agora aprofundar quais as competências ou valores que o desporto desenvolve e de que forma é que estas são importantes no contexto de educação para a cidadania.

Um das competências mais referidas é a aprendizagem do *fair play* ou jogo limpo (Gibbons, Ebbeck & Weiss, 1995), definido no Código da Ética no Desporto do Conselho da Europa (1992):

O fair play significa muito mais do que o simples respeitar das regras; mas cobre as noções de amizade, de respeito pelo outro, e de espírito desportivo, um modo de pensar, e não simplesmente um comportamento. O conceito abrange a problemática da luta contra a batota, a arte de usar a astúcia dentro do respeito das regras, o doping, a violência (tanto física como verbal), a desigualdade de oportunidades, a comercialização excessiva e a corrupção.

Nesse sentido, a aprendizagem do *fair play* contribui para a educação para a cidadania por privilegiar o respeito pelo outro (ainda que adversário), a luta contra a corrupção e a desigualdade de oportunidades.

Mouratidou, Goutza e Chatzopoulos (2007) referem que a prática desportiva promove a capacidade de tomar decisões e fazer juízos morais e sociais, enquanto Rudd e Stoll (2004), referem que o desporto potencia o desenvolvimento do carácter em termos de competências sociais como o trabalho de equipa, lealdade, autossacrifício, comportamento ético e perseverança para atingir os objetivos.

Gordon (2010) refere que o desenvolvimento de carácter promovido pela prática desportiva se relaciona com o desenvolvimento da responsabilidade social e pessoal. Hellison (2011) propõe uma abordagem conceptual para o ensino da responsabilidade social e pessoal tendo como princípios, os valores fundamentais (desenvolvimento holístico, colocar a criança/jovens em primeiro lugar), premissas para orientar a prática, níveis de responsabilidade, programa de desenvolvimento da responsabilidade para líderes, o formato dos programas diários, sugestões das estratégias realizadas, resolução de problemas e por fim a avaliação.

Hellison (2011) propõe uma evolução nos níveis de responsabilidade promovidos pela prática desportiva, que está descrita na Figura 1.



Figura 1 – Níveis de responsabilidade potenciados pela prática desportiva (adaptado de WATSON & CLOCKSIN, 2012: 5)

Hellison (2011) refere que o nível I corresponde a um estado em que os indivíduos controlam o seu comportamento de modo a que não interfiram com a aprendizagem dos outros, respeitam os direitos e os sentimentos dos outros. No nível II, os indivíduos mantêm o respeito pelos outros mas tornam-se participantes ativos nas atividades propostas. No nível III, os indivíduos mostram capacidade de definir os objetivos pessoais e de evoluir no sentido desses objetivos, sem nunca perder de vista a cooperação com os pares. No nível IV, os indivíduos conseguem ajudar os outros a conseguirem os seus objetivos. Finalmente, no nível V, há a capacidade de transferir estas competências para outras situações da vida não incluídas no contexto desportivo.

Em conclusão, Hellison (2011) afirma que o modelo proposto só surte efeito se existir uma abordagem holística de todas as componentes, que o modelo deve fazer parte integrante da aula e que tem de existir transferibilidade para fora do pavilhão, no dia-a-dia do jovem /criança.

Para Tubino, Tubino e Garrido (2007) há uma componente do desporto a que os autores chamam de *Desporto-Educação*, que tem como objetivo a formação para a cidadania de crianças e adolescentes, que estejam no meio escolar, compreendendo atividades físicas e desportivas em que se evite a seletividade e a híper competitividade, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para a cidadania. Para tal, as atividades propostas devem respeitar os seguintes princípios: Princípio da Inclusão; da Participação; da Cooperação; da Coeducação e da Coresponsabilidade.

Os princípios da Inclusão e da Participação rejeitam a segregação, proporcionando a todos os alunos igualdade de oportunidades na participação e descoberta de valores, de parcerias e muitas outras vivências.

O princípio da Cooperação contribui para o desenvolvimento do espírito comunitário entre os praticantes, potenciando o trabalho em equipa.

O princípio da Coeducação refere-se a uma igualdade na educação para diferentes etnias, sexo, raças e graus de riquezas.

O princípio da Coresponsabilidade potencia que os participantes assumam responsabilidades dentro do grupo,

interagindo, sugerindo mudanças, definindo estratégias e procurando o bem-comum.

3. A Educação Física e a Educação para a Cidadania

Na maior parte dos países ocidentais a Educação Física faz parte dos currículos escolares, estando vocacionada para o desenvolvimento das aptidões físicas do indivíduo e a sua utilização na realização de diferentes atividades. Embora o desempenho de habilidades motoras seja uma característica central da área curricular, também está expresso nos objetivos o desenvolvimento moral e social das crianças e jovens (Jacobs et al., 2013).

Bailey (2005) refere que as aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental na aprendizagem de um conjunto diverso de competências, nomeadamente competências sociais, competências de literacia e numeracia e competências ao nível do juízo estético.

Desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, os programas curriculares da Educação Física do Ministério da Educação de Portugal apresentam uma conceção de atividade física que partilha esta componente educacional e social referida anteriormente. A atividade física deverá ser entendida como:

A apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo) proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada — intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Ministério Educação, 1991).

No contexto educativo atual, os alunos evidenciam frequentemente comportamentos reveladores de equívocos e de desconhecimento ao nível dos direitos e dos deveres necessários para a normal vivência escolar. São comuns problemas ao nível das regras de convivência em grupo, das regras de segurança e de higiene, e das regras de não respeito pelos outros e pelo seu trabalho. De acordo com Coupeau (2000), estes comportamentos concorrem para aquilo que se pode chamar de falta de cidadania; assenta em grande parte na dificuldade que muitos alunos têm em aceitar um código comum como referência, querendo impor aos outros o seu próprio sistema de regras e princípios, impossibilitando assim a adoção de comportamentos sociais que proporcionem a correta convivência em sala de aula.

O que se pretende transformar na educação para cidadania, é precisamente essa visão que o aluno estabelece com ele próprio, com os outros e com o meio ambiente. É, por isso, necessário desenvolver uma nova relação com a regra, confrontar os alunos com a necessidade do respeito pelos regulamentos pois estas existem para serem garantidas a liberdade e a dignidade de cada um. Aliás, é fundamental que haja uma estratégia coerente e transversal ao nível do ambiente educativo, que possibilite uma alteração de hábitos e atitudes, no seio da comunidade escolar (Halstead & Taylor, 2000). É importante estabelecer e valorizar uma política comum a todos os intervenientes na estrutura da escola, nomeadamente, estabelecer um conjunto de regras comportamentais respeitadas por toda a comunidade educativa, bem como um conjunto de penalizações, que devem ser aplicadas de modo igual.

Neste sentido, as aulas de educação física constituem um espaço privilegiado para a implementação desta cultura de responsabilização pois contribuem para uma modificação dos comportamentos e atitudes nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento social e moral (Jacobs et al., 2013). As múltiplas interações sociais que se estabelecem na aula de educação física, bem como determinadas atitudes que são fomentadas como o fair play, o respeito pelo adversário ou a responsabilidade pessoal contribuem decisivamente para a aprendizagem de competências sociais e morais (Bailey, 2005; Jacobs et al., 2013). Também Halstead e Taylor (2000) referem que a educação física e o desporto são um meio de desenvolvimento da cooperação e outras qualidades associadas ao carácter de cada um. Por sua vez, o ensino da Educação Física e a prática de atividades físicas e desportivas lidam constantemente com uma grande diversidade de regras como por exemplo: regras de segurança, regras de aprendizagem, regras de jogo, regras de arbitragem etc (Havage & Béquignon, 1999).

No entanto, um conhecimento somente declarativo ou informativo das regras poderá ser insuficiente, devendo-se privilegiar um atitude ativa por parte do aluno na procura e exploração desse conhecimento, de modo que o ensino seja mais facilitado, eficiente e duradouro (Labarriére, 1999). Além das regras fundamentais da atividade desportiva, existem outras regras particulares que podem ser construídas e negociadas com intervenção direta dos alunos, favorecendo deste modo o entendimento e a apropriação do valor da regra. A promoção da discussão e esclarecimento das regras e direitos, princípios de vivência social, é já por si um contributo para a educação para a cidadania (Coupeau, 2000).

O professor de educação física tem um papel decisivo na orientação dos processos conducentes ao desenvolvimento das competências sociais e comportamentais (Jacobs et al., 2013).

A sua influência começa logo pela sua apresentação, conduta pessoal e profissionalismo perante os alunos. De forma geral, as características mais admiradas pelos alunos são: a tolerância, a firmeza, a justiça, a disposição e a capacidade de resposta às necessidades dos alunos, o respeito e a gentileza (Halstead & Taylor, 2000).

Embora os programas curriculares de Educação Física contemplem nos resultados de aprendizagem aspetos relacionados com o desenvolvimento social e moral, não há a definição conceptual desses termos nem tão pouco apresentam estratégias de prática pedagógica para atingir esses resultados, deixando a quase total responsabilidade à autonomia e livre arbítrio de cada professor (Jacobs et al., 2013). A falta de informação sobre o modo como cada professor entende e operacionaliza os objetivos programáticos tendo em vista estes aspetos da formação do indivíduo, condiciona o sucesso.

De qualquer modo, e de forma transversal, recomenda-se que a transmissão dos valores pela imposição, deverá ser substituída pela criação e disponibilização de situações de aprendizagem de modo que seja cada aluno a descobrir e a apreender esses valores (Labarriére, 1999). Ou seja o professor de educação física ao orientar os alunos num caminho de exploração e apropriação do conhecimento, está a contribuir de forma relevante para a formação do indivíduo. Devem ser desenvolvidas estratégias que promovam a independência e autonomia de aprendizagem, que possibilitem as tomadas de

decisão, a partilha de lideranças, a participação ativa dos alunos (Li, Wright, Rukavina & Pickering, 2008). Por exemplo, fomentar nos alunos o desenvolvimento e aplicação de uma série de regras na organização dum grupo na atividade desportiva escolhida, ou para estruturar a relação entre alunos e professor durante as atividades de aprendizagem, constituem possibilidades de ação no contexto da aula de educação física (Coupeau, 2000).

4. Exemplos operativos

O ponto de partida para a construção de qualquer tarefa é a intencionalidade com que criamos e aplicamos a tarefa. Segundo Morin (200) citado por Reis (2004), se não existir uma intencionalidade na orientação dos processos de formação, dificilmente passaremos de um conjunto de intenções.

Pensar em desenvolver uma tarefa/atividade pressupõe:

1. Definir os conceitos a transmitir aos alunos;
2. Definir os objetivos de aprendizagem, as competências motoras, sociais e cognitivas a adquirir;
3. Estruturar o contexto de aprendizagem, privilegiando: a) a autonomia do aluno, b) o conhecimento a priori do aluno, c) situações estimulantes e desafiadoras, d) a resolução de problemas implicando diferentes tipos de ações e ou escolhas por parte do aluno para atingir o objetivo (O'hara, Esteves, Brás, Rodrigues, Rodrigues & Pinheiro, 2013).

Com base nestes “princípios ativos”, o professor define tarefas que melhor se adequam à concretização do(s) objetivo(s) pretendidos. Estes objetivos são de dois níveis: um, inerente à realização (concretização eficaz) da tarefa, e outro,

referente às competências que o aluno utiliza em paralelo no desenrolar da mesma.

Passamos aos exemplos.

Exemplo 1- Desenvolver competências de cooperação.

O professor deve identificar as atividades físicas ou desportivas que concorrem para esse fim. Neste caso, a resolução do jogo/tarefa proposta deve passar pelo trabalho de equipa, tais como atividades de dinâmica de grupo ou de desportos colectivos (Coupeau, 2000). Posteriormente deverá elaborar um conjunto de situações de referência que permitam ajustar os comportamentos indicativos das competências/aptidões selecionadas em função de simples indicadores que ajudam o aluno a refletir sobre a atividade (como por exemplo número e natureza das intervenções, o posicionamento do aluno no jogo, etc). No final, e perante os comportamentos expectáveis, o professor juntamente com o aluno deverá procurar observar as alterações/modificações dos comportamentos nas ações que serviram de suporte à aprendizagem (Coupeau, 2000).

Exemplo 2 – Desenvolver competências de cidadania.

Perante turmas que evidenciam problemas sérios de cidadania, o professor de educação física pode centrar a sua ação educativa nos comportamentos dos alunos procurando desenvolvendo condições para o estabelecimento de um código comum (Coupeau, 2000). Deve proceder a uma análise dos comportamentos dos alunos, identificando a natureza das suas relações (tipo dominador ou tipo dominante), avaliando o nível de conhecimento e domínio das regras da escola, e a relação com a autoridade do professor. Procurará depois definir

um determinado número de requisitos comportamentais referenciados a valores e regras (como por exemplo integridade corporal, respeito das regras do jogo, do material, etc), atribuindo uma classificação hierárquica a cada comportamento. Cada aluno deverá possuir uma ficha que contenha o seu perfil comportamental, os seus objetivos e controle da evolução.

O contexto deverá permitir aos alunos experimentarem o sucesso, sem excluírem ninguém, com a oportunidade de assumir a responsabilidade, por exemplo, de liderar a turma ou colocá-los a orientar os colegas em determinados exercícios. Deve ser-lhes dada a oportunidade de proceder à autoavaliação e avaliação entre pares, levando-os a decidir sobre que habilidades deverão ser trabalhadas, apelando assim à reflexão e discussão das circunstâncias que vão aparecendo. É importante manter os alunos intrinsecamente motivados para a prática, colocando-os perante desafios que os “obriguem” a recolher e a criar o seu caminho num clima de respeito e entreajuda (Li et al., 2008; Vertonghen & Theeboom, 2012)

A avaliação incide sobre a natureza das melhorias e naquilo que o aluno faz para as atingir. Esta abordagem coloca o aluno no centro das preocupações do professor, pela individualização dos contratos e pelo trabalho reflexivo solicitado a cada aluno, permitindo-lhe a consciência da diferença entre aquilo que é dito e aquilo que é realmente feito (Coupeau, 2000).

Exemplo 3 – Atividades de Exploração da Natureza

Segundo Coupeau (2000), as atividades físicas e desportivas podem servir de ponto de partida para o desenvolvimento de competências. No caso das atividades de exploração da natureza (orientação, escalada, ski, entre outras), estas apresentam-se como contexto facilitador para a aquisição de competências de cidadania. O facto de os alunos estarem em espaço aberto, perante o desconhecido, sem capacidade de controlar o contexto (nevoeiro, chuva, etc.) são condimentos para o desenvolvimento de comportamentos de exploração, descoberta (Palmberg & Kuru, 2000), de sentido de responsabilidade e atitude em relação ao ambiente, ao próprio e aos colegas (Jackson, 1987).

Escalar uma parede natural é muito mais do que “subir” uma parede. A tipologia do terreno, como encostas e rochas, os obstáculos naturais (como cascatas, neve), o tipo de vegetação, fazem com que a “mesma parede” conduza a perceções e ações diferentes. Neste contexto, a escalada pode contribuir para um melhor conhecimento individual e limites pessoais, pode desenvolver a capacidade de resolver problemas, através da recolha das variáveis pertinentes (do individuo, do envolvimento e da tarefa) e da identificação e implementação de soluções possíveis, bem como avaliar as decisões tomadas em tempo útil.

A verdadeira pedagogia da educação física e desporto passa por uma prática que transmite valores dentro de uma visão educativa e humanista com uma intencionalidade liberada e consciente dos alunos na sua totalidade. Esta transmissão pode ser explícita ou implícita através de atitudes e comportamentos em que o professor gere, dirige, guia,

acompanha grupos de pessoas com características específicas, e em situações especiais de tipo comunicativo com base numa relação interpessoal assente numa visão holístico-humanista dos alunos que está para lá de um mero papel transmissivo de conhecimentos, técnicas e táticas

Referências

- Andorinha, R. (2005). Olimpismo e cidadania Pólis da vitória ou da participação. *Motricidade*, 1(1), 70-73.
- Armstrong, N. & Biddle, S. (1992). Health-related physical activity in the national curriculum. In N. Armstrong (Ed.). *New directions in physical education*, 1–15. Leeds: Human Kinetics.
- Arnold, P.J. (1994) Sport and moral education, *Journal of Moral Education*, 23, pp. 75- 89.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57, 1, 71-90.
- _____. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397–401.
- _____, Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 57-70). London: SAGE.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
- Cogan, J. J., Derricott, R., & Derricott, R. (Eds.). (2000). *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*. Nova Iorque: Routledge.
- Coupeau, A. (2000). La citoyenneté en EPS. *Revue EPS. Education Physique et Sport*, (281), 80-82.

Decisão nº 291/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 6 de Fevereiro de 2003 (institui o Ano Europeu da Educação pelo Desporto 2004).

Esteves, M. D. (2008) Os factores biofisiológicos no treino desportivo: contributos para uma metodologia operativa no paradigma da complexidade. (Tese de doutoramento não publicada) Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3), 247-255.

Gordon, B. (2010). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (1), 21-37.

Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: Suny Press.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Havage, A. M., & Béquignon, J. L. (1999). Premier degré: Pour une contribution de l'EPS à l'éducation à la citoyenneté. *EPS: Revue Education Physique et Sport*, (278), 13-20.

Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. White paper summaries of existing literature.

Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Leeds: Human Kinetics.

Jackson, E. L. (1987). Outdoor recreation participation and views on resource development and preservation. *Leisure Sciences*, 9(4), 235-250.

Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14.

Labarriére, G. (1999). Éducation à la citoyenneté par L' EPS *Revue EPS. Education physique et sport*, 280, 25-27.

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban

Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas. Ensino básico*. Lisboa: ME/DEB.

Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil

O'Hara, K., Esteves, D., Brás, R., Rodrigues, M., Rodrigues, R., & Pinheiro, P. (2013). Health Learning Practices in Adolescents Using Physical Activity. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 15(1), 83-97.

Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.

Decisão 291/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 6 de Fevereiro de 2003 (institui o Ano Europeu da Educação pelo Desporto 2004). Acedido a 10/12/10 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2003D0291:20040501:PT.pdf>

Pereira, C. F. M.(2007). *Motricidade Humana: complexidade e a práxis educativa Tese de doutoramento*. Covilhã: UBI.

Platão. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, P.C (2004). *Os métodos de treino num paradigma actual - Compreender e operacionalizar a orientação das actividades desportivas num novo quadro de referência (Tese de doutoramento não publicada)*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Rudd, A., & Stoll, S. (2004). What type of character do athletes possess? An empirical examination of college athletes versus college non athletes with the RSBH Value Judgment Inventory. *Psychology Today*, 5, 60-63.

Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Leeds: Human Kinetics.

Tubino, M. J. G., Garrido, F. A. C., & Tubino, F. M. (2007). *Dicionário enciclopédico Tubino do esporte*. Rio de Janeiro: Senac.

- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2012). Martial arts and youth: an analysis of contextual factors. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 237-241.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Watson, D., & Clocksin, B. (2012). *Using Physical Activity and Sport to Teach Personal and Social Responsibility*. Leeds: Human Kinetics.
- Williams, E.A. (1993). The contribution of physical education to personal and social development, *Pastoral Care*, 11(1), 21- 25.
- Wright, L. (1987). Physical education and moral development. *Journal of philosophy of education*, 21(1), 93-102.

PERFIL DOS AUTORES

Ana Rita Raposo tem um Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (UBI). Leciona Filosofia no ensino secundário. Dinamiza o projeto "Espaço dos Porquês" integrado no programa Filosofia para Crianças e aplicado ao 2.º CEB. Integra a Direção Pedagógica do Externato Capitão Santiago de Carvalho, Alpedrinha. Contato: anaritaraposo@hotmail.com

Bruno D. de Brito Serra tem um Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (UBI, 2010) e é, desde 2011, detentor de uma Bolsa Individual de Doutoramento FCT para a Universidade de Durham (UK), investigando a relação entre razão e emoção na esfera política. Contato: bdserra@gmail.com

Darcília Simões. Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, Procientista e Coord^a do Programa de Doutoramento em Língua Portuguesa. Pós-doutora: Linguística (UFC, 2009); Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994). Coord^a do LABSEM e das Publicações Dialogarts. Lidera o GrPesq SELEPROT⁴⁸ (Base CNPq) e o GT EAPLA (ANPOLL, 2014-2016). É membro da: AOTP; Libéro-Association Française de Linguistique Ibéro-Romane; FELS; ALFAL; SBPC; ABRALIN; ALAB; ABES. É Vice-presidente da AILP (Gestão 2014-2017). URL: www.darciliasimoes.pro.br

Dulce Esteves é doutorada em Ciências do Desporto (2008) pela Universidade da Beira interior e professora e investigadora na área do Exercício e Saúde. É diretora do curso de licenciatura em Ciências do Desporto e autora de várias publicações nacionais e internacionais. Contato: desteves@ubi.pt

Ema Patrícia Oliveira é doutorada em Psicologia da Educação (Universidade do Minho, 2007) e é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior. Foi uma das fundadoras e presidentes da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), tendo várias publicações na área da sobredotação. Contato: ema.oliveira.ubi@gmail.com

Fátima Simões, Presidente do Departamento de Psicologia e

⁴⁸ Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos
<http://gruposelaprot.blogspot.com.br/>

Educação da UBI, licenciada em Psicologia (FPCE-UC,1986), doutorada em Educação (Psicologia da Educação – UBI, 1998) e tem agregação em Psicologia (UBI, 2009). Leciona e investiga nas áreas da Psicologia Cognitiva, Psicologia da Educação, Métodos Ativos e Aprendizagem. Contato: simoesfati@gmail.com

Fernanda de Sousa Bertinetti é doutora em Letras (UBI, 2011) e investigadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). É professora do Quadro de Escola do ensino secundário e tem colaborado com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa na lecionação de cursos de português língua estrangeira. Contato: berniept@katamail.com

J. Paulo Serra é Licenciado em Filosofia e Mestre, Doutor e Agregado em Ciências da Comunicação. É Professor Associado no Departamento de Comunicação e Artes da UBI, onde é também investigador no Laboratório de Comunicação e Conteúdos On-line (LABCOM) e Diretor do Doutoramento em Ciências da Comunicação. Contato: pauloserra@labcom.ubi.pt

José António Domingues é licenciado em Filosofia/ramo Ensino, doutorado em Ciências da Comunicação (UBI, 2005) e docente do Departamento de Comunicação e Artes da UBI. É diretor do segundo ciclo de Ensino da Filosofia da UBI, desde o seu início em 2008/2009. Contato: joseantoniomingues@gmail.com

Josep Maria Puig Rovira é Catedrático do Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Contato: joseppuig@ub.edu

Kathleen Kesson é Professora na Escola de Educação da Universidade de Long Island, em Brooklyn, Nova Iorque. Foi durante alguns anos diretora do Projeto John Dewey na Universidade de Vermont. Contato: kathleen.kesson@liu.edu

Kelly O'Hara é doutorada em Ciências do Desporto (2009) pela Universidade da Beira Interior e professora e investigadora na área do Desporto-Educação. É autora de várias publicações nacionais e internacionais. Contato: ohara@ubi.pt

Laura Rubio Serrano é professora do Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Contato: lrubio@ub.edu

Maria Luísa Branco é doutorada em Educação (UBI, 2004) e docente do Departamento de Psicologia e Educação da UBI. É diretora do segundo ciclo em Supervisão Pedagógica da UBI, desde

o seu início em 2007/2008. Contato: lbranco@ubi.pt

Mónica Ramôa é Mestre em Supervisão Pedagógica (UBI, 2012) e doutoranda em Educação na Universidade da Beira Interior. É professora do quadro de nomeação definitiva de biologia e geologia do 3º ciclo e ensino secundário. Contato: monica.ramoa@sapo.pt

Paulo Osório é Doutor em Letras (UBI, 2002). Investiga nas áreas da Linguística Geral e Portuguesa e, ainda, em ensino de Português como língua não materna. É Professor Associado com Agregação na Universidade da Beira Interior e Presidente do Departamento de Letras da mesma instituição. Contato: paulosorio@ubi.pt

Rosane Reis é Doutora em Letras (UERJ, 2014). É Especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português, 2005). É membro do Grupo de Pesquisa Seleprot e da Alfal. Foi bolsista Capes e Faperj. É membro da equipe de correção de redações do Cesgranrio e docente no Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro. Contato: reisdinamico@gmail.com

Rui Brás é professor Auxiliar no Departamento de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior, e investigador na área do Exercício e Saúde. É investigador no Centro de Investigação de Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD) e tem trabalhos publicados na área da promoção do exercício e da atividade física. Contato: rmmb@ubi.pt

Stela Gabriel Costa Sequeira é Mestre em Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Beira Interior e docente de Língua Inglesa no Agrupamento de Escolas de Gouveia, Escola Secundária de Gouveia. Contato: stela@sapo.pt