

Índice

ÁREA TEMÁTICA 6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES PARA OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL	2127
Mirela Figueiredo, Thelma Matsukura & Maria Luisa Emmel	
INTEIREZA DO SER, TRANSDISCIPLINARIDADE E AUTOFORMAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO EXISTENCIAL, EXPERIENCIAL E DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	2137
Izabel Cristina Feijó de Andrade	
PRÁTICA, REFLEXÃO E SUPERVISÃO	2159
Ana Silveira-Botelho & Paula Colares Pereira	
A PEDAGOGIA DE LEONARDO COIMBRA E SEUS DISCÍPULOS	2183
Artur Manso	
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DA PRÁTICA À PRAXIS	2202
Leonor Borges	
APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS	2219
Paulo Santos	
O PROGRAMA DE ESTÍMULO À DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS OLHARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM EJA	2234
Regina Magna Bonifácio de Araújo	
O DIÁLOGO ENTRE A DIDÁTICA E AS TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS	2248
Ilana Laterman	
CONCEÇÕES DE ALUNOS DE 9º E 11º ANOS SOBRE PROTETOR SOLAR E SEU MODO DE FUNCIONAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2263
Diana Marques & Laurinda Leite	
OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCATIVA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM	2278
Ivány Nascimento Pinto, Andreea Silva & Patrícia Kimura	
LA ENSEÑANZA DE LA NUTRICIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	2293
Juan Carlos Rivadulla López, Cristina Martínez Losada & Susana García Barros	
OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS	2304
Adorinda Gonçalves & Maria Rodrigues	

SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES E ALUNOS ENVOLVIDOS EM PROGRAMA DE APOIO A APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ	2320
Francismara Oliveira & Carlos Toscano	
ANÁLISE DE WOKSHOP PARA OS PROFESSORES-TUTORES EM PROGRAMA DE ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO A UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS	2335
Ana Carolina Faedrich dos Santos, Ariane Bochi, Larissa Pereira, Letiele Massaroli & Cleidilene Magalhães	
OS ENSINOS LICEAL E TÉCNICO NA PROPOSTA DE LEI DE JOÃO CAMOESAS: OBJETIVOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2347
José Casulo	
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: AS VOZES DOS ATORES	2356
Isabel Fernandes, Isabel Barbosa, Celeste Pereira & Flávia Vieira	
(RE)PENSANDO E (RE)FAZENDO A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: A EXPERIÊNCIA DE UM CÍRCULO DE ESTUDOS	2372
Olga Basto & Flávia Vieira	
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL: CONTRIBUTO(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	2386
Elza Mesquita, João Formosinho & Joaquim Machado	
PARA UMA (IN)FORMAÇÃO MAIS EFICAZ EM CIÊNCIAS NATURAIS	2401
Lucinda Motta, Maria Viana, José Barros, Ilídio Costa, Rui Polónia	
CARREIRA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO. (AUTO) IMAGENS DOS PROFESSORES	2419
Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Silva	
“EU NÃO SOU CRIATIVO!” COMO ACABAR COM MITOS DENTRO DA SALA DE AULA	2433
Maria Vitoria Mamede Maia & Camila Marques Vieira	
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: "ANOTHER BRICK IN THE WALL"	2446
Yesshenia Vilas Merelas & Daniel Blanco Carpent	
ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ORIENTADORES	2458
Cristina Ceinos-Sanz & Ana Isabel Couce-Santalla	
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS	2469
Maria Alexandra Ribeiro da Costa & Isabel Viana	
PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	2480
Daniela Gonçalves & Isabel Cláudia Nogueira	
RECURSOS DA ARTE E PROCESSO DE CRIAÇÃO: REORIENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	2490
Arlena Carvalho	

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA MODALIDADE À DISTÂNCIA	2505
Márcia Guimarães Oliveira de Souza, Tiago Zanquêta de Souza & Sueli Teresinha de Abreu Bernardes	
ANÁLISIS DEL DOMINIO Y RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	2515
Nuria Rebollo, Jesús Miguel Muñoz, Eva María Espiñeira & Angel Novoa	
EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE PSICOPEDAGOGOS/AS: ANÁLISIS DE LAS MATERIAS DEL ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN	2529
Eva María Espiñeira, Jesús Miguel Muñoz, Nuria Rebollo & Maria Alicia Arias	
CRECHE UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	2543
Ligia Maria L. de Aquino, Josiane Fonseca de Barros & Ana Claudia Carmo dos Reis	
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS, FAZERES E CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EMEIEF DE GUARAPARI/ ES	2557
Conceição Regina P. de Oliveira & Valdete Côco	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS PRÉ- ESCOLARES OMEP/BR/RJ (1970-1980)	2571
Luisa Maria Delgado de Carvalho	
EDUCABILIDADE COGNITIVA E A SUPERAÇÃO DO INSUCESSO E FRACASSO ESCOLAR	2584
Paula Raupp	
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR	2598
Miguel Russo & Pâmela Martins	
CONSIDERAÇÕES DE TUTORES DA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PROBLEM-BASED LEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	2610
Juliana Rodrigues & Reinaldo Pacheco	
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITOS E PERSPETIVAS	2621
Pedro Ferreira & Preciosa Fernandes	
INSTRUMENTOS DE TRANSDISCIPLINARIDADE USANDO O MOODLE. POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UM ESPAÇO FORMATIVO	2634
Rui Ramalho & Elvira Rodrigues	
A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NUMA PERSPETIVA DE IMPACTO AMBIENTAL E CONSUMO SELETIVO	2649
Fernando Costa Carvalho, Ana Paula Cardoso & Paula Azevedo Rodrigues	

REFLETINDO SOBRE BOLONHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	2664
Elisabete Brito, Florbela Rodrigues & Fátima Simões	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-BOLONHA NA UNIÃO EUROPEIA, DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 2º CEB: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	2682
Florbela Rodrigues, Elisabete Brito, Fátima Simões	
O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS MESTRADOS EM ENSINO	2693
Flávia Vieira, José Luís Silva, Teresa Vilaça, Cristina Parente, Fátima Vieira, Maria Judite Almeida, Íris Pereira, Glória Solé Paulo Varela, Alexandra Gomes & António Silva	
CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PRÁTICO-PEDAGÓGICA DAS TIC COMO ÁREA DE FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR	2709
Elisabete Cruz, Ana Gonçalves & Carla Rodriguez	
PIBID UM CONTRIBUTO PARA O (DES) ENCANTAMENTO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA DO IFRN – UM ESTUDO DE CASO	2724
Levi Rodrigues de Miranda & Isabel Carvalho Viana	
QUEM É O PROFESSOR QUE AS CARTAS DESVELAM?	2740
Leda Lísia Portal & Ana Carolina Madruga	
IDENTIDADE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: HIBRIDISMO EPISTEMOLÓGICO E FORMATIVO?	2754
Ana Verena Madeira, Roberto Sidnei Macedo & José Pacheco	
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PROMOÇÃO DA REFLEXIVIDADE DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES	2769
José Rodrigues da Silva Filho & Maria Moreira	
AGENTES EDUCATIVOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO	2783
Ilda Freire Ribeiro	
PROPOSTA DE UMA TIPOLOGIA DE CENÁRIOS USADOS NA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	2799
Carla Joana Carvalho & Luís Dourado	
OS RESULTADOS DO IDEB E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	2817
Maria Teresa Trevisol	
PROJETO PROCUR: RESGATAR DO TEMPO E DA MEMÓRIA UM PROJETO DE INOVAÇÃO CURRICULAR	2834
Cidália Alves	
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: UMA ABORDAGEM ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2847
Rejane Bezerra Barros & Isabel Viana	

A METÁFORA NO SABER-FAZER DOCENTE DOCENTE: PROFESSORES E TUTORES EM UMA CIRANDA DE FORMAÇÃO	2862
Rita Stano & Alessandra Rodrigues	
FORMAR PARA A INVESTIGAÇÃO PRAXEOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES	2875
Deolinda Ribeiro	
FORMAÇÃO DOCENTE PELAS ONDAS DO RÁDIO: PROGRAMA CONVERSA DE PROFESSOR	2887
Rita Stano & Giovanni Guimarães	
OS PROFESSORES DO 1.º CICLO E O CONCEITO DE FRAÇÃO	2895
Paula Cardoso & Ema Mamede	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: ANÁLISE DO CONTEXTO SOB O OLHAR DO ALUNO	2904
Alessandra Oliveira Vieira, Alba Santana da Mata & José Rildo Queiroz	
TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE PRACTICUM	2920
Mercedes Gonzalez Sanmamed, Eduardo José Fuentes Abeledo & Pablo César Muñoz Carril	
POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DURANTE LA EXPERIENCIA DEL PRACTICUM	2933
Mercedes Gonzalez Sanmamed, Eduardo José Fuentes Abeledo & Emilio Veiga Rio	
MODELO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/PROFESSORES NA ÁREA DE DIDÁTICA DE ESTUDO DO MEIO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CENTRADA NO ENSINO DA HISTÓRIA A CRIANÇAS	2946
Glória Solé & Paulo Varela	
DESENVOLVIMENTO E USO DO JOGO DIDÁTICO “CORRIDA DA QUÍMICA” E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO DA QUÍMICA NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE	2965
Luisa Costa & Carlos J. Silva	
AS TIC EM PROJECTOS DE ESCOLAS. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2976
Ana Gonçalves	
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS EN GALICIA: ACTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	2990
Carmen Calleja Lameiras & Dolores Nieto Campos	
LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: REDES COLABORATIVAS PERMANENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	2998
Dolores Delfina Nieto Campos & Carmen Calleja Lameiras	
O PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA: PERFIL E FORMAÇÃO	3006
Susana S. Tozetto	
ATENCIONA LA DIVERSIDAD EN SUIZA	3020
González Fontao, María del Pilar; Martínez Suarez, Eva Mónica & Pedreira Villar Marina	

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE: FACTOR DE DESARROLLO DE SU SATISFACCIÓN LABORAL	3036
Miguel A. Carbonero, Juan A. Valdivieso Burón & Luis-Jorge Martín	
TRABALHO DOCENTE E NOVAS FUNÇÕES DE ENSINO (NO BRASIL)	3051
Oswaldo Freitas de Jesus	
PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO DIANTE DOS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA	3064
Fabiane Costas & Andréa Tonini	
LA LOMCE: ¿UN NUEVO MODELO DE DIRECCIÓN?., GESTIÓN O LIDERAZGO	
Emilio Veiga Rio, Eduardo Rafael Rodriguez Machado & Eduardo José Fuentes Abeledo	3076
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA	3087
Maria Abras	
DIRETORES DE TURMA NO ENSINO ARTICULADO DA MÚSICA: PERSPETIVAS E EXPERIÊNCIAS	3095
Maria Fernanda Martins & Teresa Sarmento	
PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS	3112
Pedro Window & Ana Salgado	
DA FORMAÇÃO ÉTICA E DEONTOLÓGICA DE PROFESSORES E DOS PROCESSOS FORMATIVOS EXPERIMENTADOS – UMA ANÁLISE INTERCASOS	3129
Joana Marques & Mariana Areosa Feio	
A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES E O CRUZAMENTO COM A FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL DOS ALUNOS	3142
Mariana Feio	
CONSIDERAÇÕES DE TUTORES DA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PROBLEM-BASED LEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	3155
Juliana Pedreschi Rodrigues & Reinaldo Pacheco	
PERSPETIVAS DE UM GRUPO DE EDUCADORES EM FORMAÇÃO ACERCA DA APRENDIZAGEM	3166
Ana Coelho & Vera Vale	
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: DIFICULTADES PARA APRENDER A PLANIFICAR ACTIVIDADES EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL	3172
Nuria Abal Alonso	
REFLEXIONES SOBRE MI PRIMERA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS COMO FUTURA MAESTRA EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL: PREOCUPACIONES, DILEMAS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN	3181
Nuria Abal Alonso	

CADA COISA NO SEU LUGAR – A CIÊNCIA NO TEMPO E NO ESPAÇO. UM PROJETO INTERDISCIPLINAR	3197
Margarida Quinta e Costa, Isilda Monteiro & Vitor Ribeiro	
O PAPEL DO SUPERVISOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA DO ESTAGIÁRIO NO ÂMBITO DE UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA	3200
Susana Neves & Teresa Sarmento	
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES – ESTUDO DE CASOS	3219
João Rocha	
A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA SUA PRÁTICA NO CONTEXTO DE MOÇAMBIQUE	3235
Daniel Nivagara	
DOCÊNCIA EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: A FORMAÇÃO EM MINAS GERAIS - BRASIL	3248
Leonardo Augusto Couto Finelli	
CREENCIAS DE EFICACIA Y USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE LA ESO	3258
Natalia Reoyo Serrano, Miguel Ángel Carbonero, Pedro Rosário & Juan Antonio Valdivieso Burón	
AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA NA EFICÁCIA DOCENTE: UMA AUSCULTAÇÃO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	3266
Suzana Nunes Caldeira, Ana Paula Lima, Miguel A. Carbonero & Leandro S. Almeida	
COUNSELING E CASE STUDY NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI	3286
Giombattista Amenta	

AGENTES EDUCATIVOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO

Ilda Freire-Ribeiro

Instituto Politécnico de Bragança

ilda@ipb.pt

RESUMO: A sociedade está a mudar e com ela o público escolar torna-se mais exigente. Estas mudanças, que se processam a um ritmo vertiginoso, vêm lançar novos desafios à educação e aos agentes educativos. As orientações políticas para a educação, perante este panorama social, começam a desvelar interesse por questões do foro pessoal e social, delineando práticas educativas, nesse sentido. A escola do século XXI deve ser capaz de promover uma formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis bem como possibilitar o usufruto de exercícios que contemplem direitos e liberdades. Na sua essência a escola atual deverá promover espaços de cidadania. Sabendo que não existe um modo privilegiado e exclusivo de aprendizagem da cidadania é nossa intenção, recorrendo à hermenêutica, desvelar um percurso sobre as abordagens, objetivos, metodologias e avaliações que podem servir o pressuposto da educação pela cidadania em contexto escolar. Assim como reforçar a sua centralidade e a sua decisiva importância na escola.

Introdução

Assiste-se a um tempo incerto, a uma profunda fragmentação social e política o que faz com que o futuro se apresente como um enorme repto especialmente na educação e preparação dos jovens para responderem prontamente aos desafios *societais*.

Ao olhar para este panorama do ponto de vista da educação e dos agentes educativos ocorre-nos pensar que o sistema educativo, as políticas educativas, bem como as práticas pedagógicas poderão ser os grandes propiciadores de novas concetualizações que ajudarão a colmatar as tensões e, no entender de Morin (1991) a (re)aprendermos a “ver, a conhecer, a pensar [e] a agir” (p.7). Reclama-se assim uma educação de qualidade que se adapte às necessidades da atual sociedade (Papadopoulos, 2005).

Assistem-se a mudanças na sociedade e toda a desestabilização inerente exige uma renovada atenção sobre a cidadania e a sua educação. A centralidade das questões de cidadania é em grande medida determinada pelos desafios e pelas perplexidades contemporâneas que demandam a revitalização dos laços de cidadania, no sentido de uma maior participação na vida sociopolítica.

Aprender cidadania é um processo complexo que abrange uma perspectiva multidimensional. Esta aprendizagem deve ser iniciada desde tenra idade (Rousseau, 1965) e prolongar-se até ao fim da vida do cidadão (Conselho da Europa, 2002; Eurydice, 2005). Independentemente da idade devemos sempre ser mais cidadãos, mais educados e mais participativos, mais interventivos. A escola, mas também a comunidade envolvente e a família, são convidadas a participar, pois “a educação para a cidadania activa é responsabilidade de toda a sociedade, mas é incumbência particular da comunidade educativa” (Barbosa 2006, p.144).

A escola do séc. XXI deverá ser capaz de garantir a participação efetiva da criança, de fortalecer a sua dimensão democratizante, de promover uma formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis, de possibilitar o usufruto de exercícios que contemplem os direitos e liberdades das crianças. Na sua essência a escola do século XXI deverá promover espaços de cidadania. Desta forma, os agentes educativos, mais propriamente os professores no seio da instituição educativa devem implementar verdadeiras e exemplares práticas de cidadania exercendo a cidadania (Hansen, 2000).

Partiremos do pressuposto que “a cidadania construída no saber, parte da aprendizagem da responsabilidade o que obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação” (Sarmiento, 2009:44).

Cremos que é através da (re)construção de práticas pedagógicas em contexto educativo que a cidadania poderá passar de uma utopia à realidade. O caminho passará pelas metodologias que os professores escolhem, das avaliações que fazem, das atitudes que têm face aos alunos, da comunicação que estabelecem com os pais e alunos, da forma como concebem direitos e deveres na sala e da maneira como exercem a sua cidadania. Sabendo que não existe um modo privilegiado e exclusivo de aprendizagem da cidadania é nossa intenção, recorrendo à hermenêutica, desvelar um percurso sobre as abordagens, objetivos, metodologias e avaliações que podem servir o pressuposto da educação pela cidadania em contexto escolar. Assim como reforçar a sua centralidade e a sua decisiva importância na escola e na formação da personalidade dos nossos alunos.

Abordagem da educação para a cidadania em contexto educativo

No que às abordagens diz respeito, podemos salientar que a cidadania pode ser consagrada como uma disciplina autónoma, obrigatória ou opcional, e integrada em

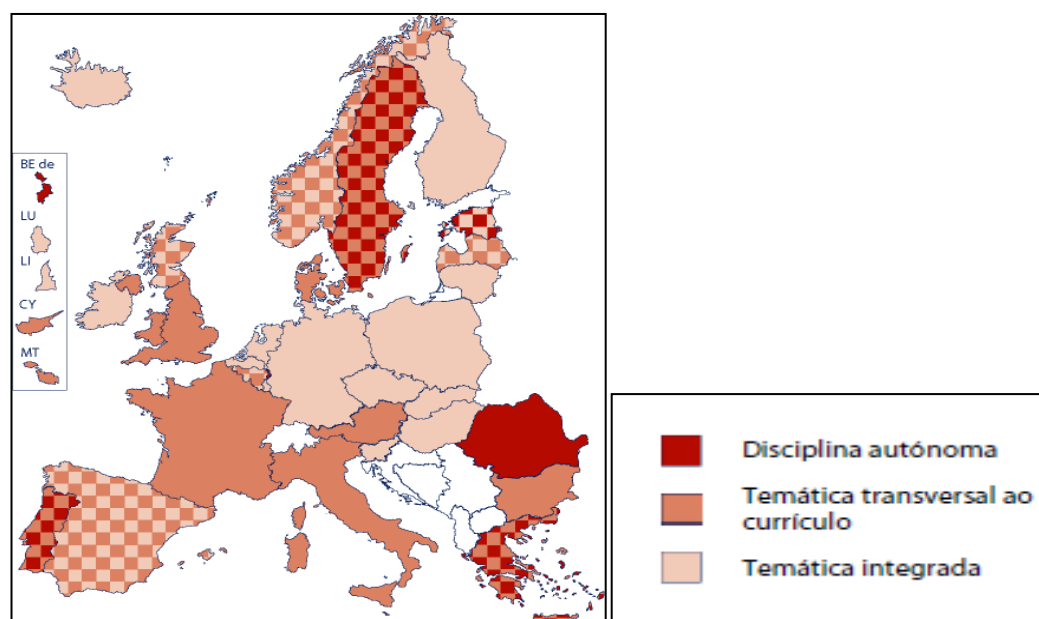
uma ou mais disciplinas. Uma outra possibilidade consiste em propô-la como uma temática educativa transversal ao currículo, de forma que os princípios da educação para a cidadania possam estar presentes no conjunto de todas as disciplinas do currículo.

Estas diversas abordagens não se excluem mutuamente, podendo até reforçar-se. Globalmente, e face ao crescente impulso que lhe é dado na escolaridade obrigatória, podemos ressaltar que a nível do ensino secundário a tendência europeia é para esta temática se tornar uma disciplina autónoma enquanto no ensino básico tende a configurar-se como matéria transversal ou integrada (Eurydice, 2005).

Nos casos em que a educação para a cidadania se encontra integrada noutras disciplinas, ela é incluída principalmente nas disciplinas de História, Ciências Sociais, Geografia, Religião e Moral, Ética, Filosofia, Línguas Estrangeiras e Língua de Ensino. (Eurydice, 2005).

Centremos a nossa atenção no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] em toda a Europa (figura 1).

Figura 1 Abordagens de educação para a cidadania tal como se encontra especificada no currículo do ensino do 1.º CEB, 2004/05



Fonte: Eurydice, 2005, p.18

Verificamos pela análise da figura que a educação para a cidadania se apresenta como uma disciplina autónoma somente na Bélgica (na Comunidade Germanófono) e na Roménia. Na Estónia, Grécia, e Suécia encontra-se igualmente integrada noutras disciplinas ou presente como uma temática transversal ao currículo. Em Portugal, o seu

carácter apresenta uma transversalidade face às diversas disciplinas. Nos restantes países, ela surge ou como uma temática transversal ou integrada noutras disciplinas.

A importância que lhe é conferida logo desde o 1.º CEB, não é o mesmo de país para país, o que não quer dizer que não lhe seja imputado um lugar de destaque na educação das crianças e jovens. No entanto, questões de cidadania estão presente nos planos de estudo de muitos países da Europa, o que se traduz numa crescente preocupação e interesse por parte dos responsáveis pela tutela em introduzir a cidadania em contexto educativo.

De facto, estas três abordagens levantam inúmeras questões e não reúnem o consenso da maioria dos responsáveis pela educação. Muitos autores (Fonseca, 2000; Praia, 2001; Bolivar, 2007) são da opinião que não deve existir uma disciplina autónoma de educação para a cidadania, independentemente do nome, pois consideram que todas as áreas e todos os professores se devem comprometer com as finalidades desta educação. Se esta versão não reúne consenso, o mesmo acontece com o inverso. Ou seja, alguns não concordam com o carácter transversal que possa vir a ter a educação para a cidadania, sem, no entanto, estar associada a alguma disciplina. Perrenoud (2002) rejeita também a ideia que seja criado um lugar específico no *currículum* para educar para a cidadania, defendendo que esta deve ser construída e desenvolvida através de aprendizagem transversal, acrescentando que não se resolverá o problema desta educação se apenas se introduzir no horário escolar uma ou duas horas semanais e que tal atitude poderá passar ao lado do grande objetivo que é educar para a cidadania.

Objetivos da educação para a cidadania

Delimitar os objetivos de um assunto tão delicado e particular como é a educação para a cidadania, tem de obedecer a certos critérios. Estes critérios terão, por sua vez, que obedecer a aspetos que digam respeito ao contexto nacional, às tradições, ao património cultural, ao conhecimento da sociedade, à história nacional, às ideologias vigentes, de cada país (Eurydice, 2005). Deste modo os objetivos específicos tendem a variar de país para país e de um patamar educativo para outro. Dependendo da abordagem adotada os objetivos poderão ser estritamente relacionados com a disciplina no caso de ser uma disciplina autónoma ou poderão ser ‘horizontais’ quando se trata de uma temática transversal ao currículo ou integrada em diversas disciplinas.

Tendo em consideração o grau de participação ativa que se possa esperar dos alunos, e apesar de serem distintos e variados os objetivos propostos para a educação para a cidadania, é possível identificar alguns conceitos e linhas comuns, como direitos humanos, diversidade cultural, tolerância, empenhamento, valores. Podemos sublinhar três categorias de objetivos: uns que dizem respeito à literacia política; outros que envolvem atitudes e valores e ainda outros que potenciam a participação ativa (Eurydice, 2005).

A literacia política relaciona-se com a aquisição formal de conhecimentos teóricos e recorre essencialmente a uma compreensão passiva por parte dos alunos. Esta assimila a aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos. Implica ainda o estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros. Promove o (re)conhecimento da herança cultural e histórica bem como a promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade. O simples facto de dar a conhecer a constituição nacional, por exemplo, poderá ajudar a preparar melhor para o exercício dos direitos e responsabilidades.

As atitudes e valores requerem um maior envolvimento dos alunos em termos de opiniões e atitudes, é fundamental para se tornar um cidadão esclarecido e responsável. Compreende a aquisição de competências necessárias a uma participação ativa na vida pública, bem como o desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si próprio e pelos outros, com vista a alcançar uma maior compreensão mútua. Envolve a aquisição de responsabilidade social e moral, incluindo a autoconfiança e a aprendizagem de um comportamento responsável perante os outros; o fortalecimento do espírito de solidariedade; a construção de valores, tendo em consideração a pluralidade de pontos de vista e das perspetivas sociais. Aprender a escutar e a resolver conflitos pacificamente por exemplo, poderá contribuir para a construção de um ambiente seguro e pacífico. (Eurydice, 2005).

Para uma participação ativa espera-se que os alunos se mobilizem para a ação e que se envolvam e participem plenamente na vida política, social e cultural da comunidade onde estão inseridos. Esta participação ativa pode ser estimulada capacitando os alunos para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar). Ao proporcionar uma experiência prática da

democracia na escola, por exemplo, promove-se o desenvolvimento da capacidade de interagir uns com os outros, encorajando a desenvolver projetos conjuntamente com outras organizações (Eurydice, 2005).

Não nos podemos esquecer que a idade das crianças no ensino do 1.º CEB é essencial para a delimitação dos objetivos que se pretendem desenvolver. Estes devem ser apresentados de uma forma significativa para a criança, com especial destaque para a aprendizagem de princípios de vida em sociedade mais do que para a aquisição de conhecimentos teóricos.

Assim é relevante desenvolver o respeito nas relações com outras crianças e adultos, sob o princípio de que todos pertencem à mesma comunidade escolar, local, nacional e internacional; aprender como agir ou reagir numa variedade de situações que possam vir a enfrentar dentro e fora da escola; conhecer e debater sobre os direitos das crianças; participar em assembleias de turma; envolver-se em projetos; simular atividades de organismos governamentais; debater assuntos de interesse comum; entre outras estratégias.

Conteúdos da educação para a cidadania

Os conteúdos a abordar podem ser de ordem variada. Desde assuntos gerais e coletivos até aspetos individuais, muitos podem ser os temas a desenvolver na educação para a cidadania. O que importa referir é que, independentemente das temáticas, elas devem permitir ser abordadas tendo em consideração diferentes níveis de escolaridade e faixas etárias. A profundidade com que se abordam os temas depende grandemente do professor e da sua forma de adaptar e desenvolvê-los com os seus alunos, em sala de aula e fora dela, sempre que necessário. O segredo está na maneira como os temas são apresentados, sendo a linguagem e as boas práticas fundamentais ao sucesso da aprendizagem. Deseja-se também que os conteúdos escolhidos sirvam para “fortalecer uma consciência das responsabilidades dos cidadãos” (Henriques et al.; 2006, p.9).

Henriques e os seus colaboradores (2006) apresentam uma série de conteúdos, bem como as atividades que se podem realizar para que esse conteúdo se transforme em saber. Numa visão bastante abrangente, remetem-nos para módulos como: conceito de cidadania, a comunidade nacional, o estado soberano, participação na democracia, economia e governo, segurança e defesa, política externa e comunidade internacional.

Os autores advertem-nos para a autonomia que estes possuem, pois permitem que o professor selecione os módulos que quer trabalhar e que trace o melhor caminho tendo em consideração os interesses e motivações da sua turma.

Nogueira & Silva (2001) teorizando a ideia que a cidadania se reflete, se pratica e se constrói, organizaram uma série de atividades e situações que permitam uma reflexão cuidada sobre os deveres e as responsabilidades de cada um na sociedade e que ajudem a dinamizar uma aula permitindo criar um “clima de confiança e de abertura” (p.8). É necessário fazer escolhas e selecionar os temas a tratar ou a conhecer e há alguns que obrigatoriamente devem ser escolhidos. Para além do conhecimento das estruturas políticas e democráticas, as questões de desigualdade, pobreza, problemas de minorias, riscos ambientais, diversidade e diferenças, devem ser tratadas para que sejam possíveis novas práticas em contexto educativo. Todos os conteúdos apresentados e outros mais podem ser possíveis através da sábia intervenção do professor, que conduzindo uma discussão, uma reflexão crítica, leva os seus educandos a sentirem-se parte integrante do processo de aprendizagem e, por conseguinte, leva-os a participar mais e a envolver-se mais nos diversos assuntos tratados.

Aludindo à pretensão de incluir conteúdos que permitam colocar em evidência conceitos sobre o respeito mútuo e cooperação “onde a razão humana surja como um filtro a uma transmissão endoutrinante” (Praia, 2001, p.16) Praia sugere alguns temas que poderão servir de base à introdução da educação para a cidadania em contexto escolar, a saber: educação política, cultura, sociedade, direitos e deveres fundamentais, arte, informação e cidadania e o meu país. Diz ainda que estes serão possíveis de implementar “através de atitudes estruturantes da personalidade, desenvolvendo e progressivamente aprofundando o grau de maturidade social” (Praia, 2001, p.16). Fonseca (2000) procura dar também o seu contributo, elencando duas vertentes possíveis de serem conteúdos e de serem trabalhados na aprendizagem da cidadania, são eles: uma componente ligada aos valores que orientam e fundamentam as regras da democracia e uma outra componente ligada exclusivamente a aspetos instrumentais que permitam concretizar as regras da cidadania. Outros temas são sugeridos por Paixão (2000) como por exemplo “a educação dos afectos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a

cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, a economia, os problemas locais” (p.16).

Também na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) podemos encontrar uma série de temas que o próprio diploma sugere como passíveis de serem tratados na área de formação pessoal e social, como é o caso da educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito (artigo 47º, nº2).

Os conteúdos e temas a serem privilegiados são de facto diversos. Há quem dê preferência à educação para os valores (Martín Gacía & Puig Rovira, 2007; Audigier, 2000); há quem considere a educação moral e educação para o carácter e para a participação na vida escolar e na sociedade, como fundamentais (Perrenoud, 2002, Audigier, 2000); outros acham imprescindível que se eduque para a paz (Paixão, 2000; Pèrez Serrano, 2002). A educação para os Direitos do Homem é outro conteúdo que segundo alguns autores não deve ser descurado (Paixão, 2000; Audigier, 2000; Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003); a educação inter/multicultural (Rodríguez Lajo & Sabariego Puig, 2003; Paixão, 2000) e podemos acrescentar outros como a educação para a vida na comunidade, a educação para as relações interpessoais e sociais, a educação para a ética, a política e a democracia, entre muitos exequíveis.

Todos estes temas apresentam uma ampla natureza. De um modo geral, podemos salientar que marcam as preocupações socioeducativas contemporâneas. Resultam das tendências sociais atuais permitindo uma visão do conjunto da sociedade e das suas principais preocupações em relação ao cidadão que pretendemos vir a ter no futuro. São temas possíveis de estar na base de um programa de ação emancipatório, no âmbito da educação para a cidadania.

Metodologias para a educação para a cidadania

Educar para a cidadania democrática em contexto educativo exige uma (re)conceptualização das práticas pedagógicas do professor e, por conseguinte, uma recolocação deste no ambiente educativo. O papel do professor pode ser agora determinante na mudança e na transformação da comunidade, começando por modificar estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula. Ao assumir-se a escola como

espaço privilegiado de educação para a cidadania, o professor deve assumir-se como um educador e um cidadão responsável.

Recorrer à reflexão crítica sobre as suas práticas e à investigação contextualizada das práticas, são ferramentas úteis e indispensáveis para que se inicie o processo de mudança. A reflexão leva o professor, em retrospectiva, à análise do processo do ensino e da aprendizagem, o que lhe permite reconstruir saberes, práticas, estratégias e sentimentos. Mas também é muito importante que o professor, para além de conhecer fundamentos teóricos, se conheça a si próprio, conheça os objetivos educativos, os valores, os pressupostos da cidadania democrática e que reconheça a importância da participação ativa, da colaboração entre os pares. Que reconheça que a criação de oportunidades justas para todos e que uma relação pedagógica positiva podem contribuir para a conquista de uma escola mais cidadã e mais contributiva. Porém, não pode descurar que as suas ações e práticas pedagógicas poderão ser geradoras de aprendizagens sociais relevantes que, à partida, poderiam não fazer parte das suas intenções, daí ser tão importante educar para a cidadania pela cidadania.

Somos da opinião que quer as metodologias quer as estratégias têm de ir muito além do ensino meramente teórico e memorístico. Deve privilegiar-se uma metodologia mais ativa, socializadora e com significado, valorizando-se por isso, “questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos” (Fonseca, 2000, p.45). Não nos podemos esquecer de referir que a organização e gestão da sala de aula se tornam também imprescindíveis para desenvolver competências de cidadania. Assim, pensamos que o professor deve organizar o seu espaço de modo flexível, permitindo uma movimentação favorável à participação, comunicação e envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Carita, Abreu e Queiroz (1994) elegeram alguns aspetos como sendo essenciais ao desenvolvimento da educação para a cidadania em contexto escolar, mais propriamente para a área de formação pessoal e social. Referem-se em primeiro lugar à importância de uma relação pedagógica saudável entre alunos e professores, facilitadora de aprendizagens significativas e construída a partir das suas experiências de vida e saberes adquiridos. Aqui deve privilegiar-se a comunicação verbal, fomentando o diálogo e o questionamento como estímulo ao ato de pensar. O professor deve, sempre que possível,

favorecer o envolvimento pessoal dos seus alunos com o objetivo de facilitar a sua participação ativa em diversas atividades do processo educativo e de os levar à tomada de consciência acerca da importância de diferentes perspectivas, respeitando a opinião de cada um. Em segundo lugar, reportam-se à organização do processo didático, sugerindo que cabe ao professor privilegiar o recurso a estratégias de ensino e aprendizagem socializadoras, onde o aluno possa dar o seu contributo e estar sempre presente nas tomadas de decisão relevantes para o bom funcionamento da escola e da turma onde se insere. Aqui podemos acrescentar a importância do aluno ser ouvido e ser chamado a dar a sua opinião nos assuntos que diretamente lhe dizem respeito.

Praia (2001) referindo-se às metodologias a utilizar, afirma que estas têm de estar ligadas com a interpretação que as pessoas fazem das situações, com as quais interagem. Propõe para tal, uma metodologia que se articule com os objetivos escolares e sociais e que considere relevante “formar para a vida em sociedade” (p.26). Podem ser metodologias hetero-estruturantes, reprodutoras mais ou menos co-ativas, pedagogias da essência e da existência, desde que tenham em consideração a interrogação, o questionamento e o diálogo aberto, levando à tomada de consciência de si próprio. Trata-se, na opinião da autora (Praia, 2001) de metodologias que (i) reflitam que a “formação da consciência social exige a passagem da mera espontaneidade ao conhecimento racionalmente fundamentado” (p.27) (ii) subentendam um aperfeiçoamento do espírito crítico na tomada de atitudes devidamente ponderadas e assumidas como compromissos pessoais e que (iii) “sensibilizem para a elaboração de códigos de comportamento que sejam a concretização de compromissos individuais e colectivos na convivência diária” (p.27).

Da síntese da literatura consultada sobre o assunto, referimos ainda algumas estratégias e atividades de aprendizagem para promover a educação para a cidadania em contexto educativo: fomentar o discurso e o diálogo; promover a aprendizagem cooperativa, a partilha de informação e o trabalho em grupo; ajudar na gestão de conflitos; proporcionar o desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade educativa; espicaçar do espírito crítico e reflexivo; realizar a individualização do ensino garantindo aos alunos a igualdade de oportunidades na aprendizagem e no sucesso; implicar os alunos na vida comunitária; negociar regras de bom funcionamento da sala de aula; incentivar a realização de assembleias de turma, entre muitas outras.

Todas estas propostas apresentam-se como potenciadoras do desenvolvimento de competências necessárias ao bom exercício da cidadania.

Avaliação da educação para a cidadania

Avaliar é para o professor uma tarefa nada fácil. Mas faz parte do processo educativo, é um elemento integrante e regulador da prática educativa. Num assunto como o da educação para a cidadania, a avaliação torna-se ainda mais complexa, mas, no entanto, essencial para podermos compreender se a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e valores no âmbito da cidadania está a acontecer e como é que ela se está a processar. Como se estão a avaliar competências e atitudes, a avaliação vista desta forma tem um carácter de subjetividade muito grande. Contudo, esta subjetividade não é um defeito, antes pelo contrário, é uma característica inerente à avaliação das aprendizagens. Ao professor cabe a tarefa mais difícil: a de julgar e avaliar objetivamente essa aprendizagem subjetiva. Esta perspetiva implica que a avaliação do desenvolvimento de competências tenha que se basear na observação que se faz do aluno e da sua evolução (ou não) em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes (Abrantes, 2002).

Praia (2001) sugere que se avaliem as competências de vida que estão associadas aos conteúdos lecionados e que, por sua vez, se manifestam nas atitudes e comportamentos dos alunos. Sugere que seja efetuada uma avaliação formativa com vista a uma formação integral e que ajude o aluno a superar dificuldades e a tornar-se melhor cidadão. A autora alerta-nos, porém, para o facto de não ser fácil avaliar atitudes recorrendo somente a uma prática de observação, pelo que entende que é necessária uma preparação teórica adequada, por parte de quem avalia, no sentido de fundamentar a avaliação que se desenvolve.

Podemos avaliar aspetos que fomentem os comportamentos cívicos e atitudes cidadãs entre os alunos; elementos que comprovem o estímulo para a participação ativa na escola e na comunidade. Ou seja, a avaliação pode estar diretamente relacionada com o “conhecimento, as atitudes e o comportamento dos alunos, com o clima e a ‘cultura cívica’ das escolas”, (Eurydice, 2005, p.39) a capacidade dos alunos para cooperar na aula e participar em debates e discussões; o respeito pelos valores e pelas diferenças; as

qualidades pessoais dos alunos, sentido de liderança e espírito crítico; o conhecimento dos sistemas democráticos e competência cívica; a monitorização dos progressos na área da cidadania; o comportamento do aluno na interação com os outros e com o meio ambiente; o comportamento social do aluno e a participação ativa na vida escolar entre outros itens de índole social e pessoal (Eurydice, 2005).

É também sugerida uma avaliação contínua dos alunos efetuada pelos professores com base no trabalho desenvolvido ao longo do ano. É dada “relevância aos métodos de trabalho dos alunos, ao seu grau de iniciativa, espírito de cooperação e participação activa nos debates e trabalhos de grupo, comportamento cívico na escola” (Eurydice, 2005, p.44).

Não nos podemos esquecer que estamos a avaliar competências e que por isso a avaliação tem características próprias. A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas; aborda problemas complexos, a auto e heteroavaliação fazem parte do processo e essencialmente a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências. Para avaliar competências, Abrantes (2002) sugere que se avaliem instrumentos que demonstrem a aquisição e desenvolvimento dessas mesmas competências, como: relatórios de projetos e atividades, apresentações e discussões orais, debate de temas e problemas, atividades de pesquisa, observação das estratégias e processos utilizados, comunicação e questionamento oral; produção escrita (textos, esquemas); trabalhos de campo, registos do professor, organização individual de portfólios, entre outros. Estes instrumentos estão carregados de subjetividade e para que haja coerência há que definir critérios para os avaliar, estes podem ser da responsabilidade da escola ou do professor. Porém, pensamos que estes instrumentos de avaliação também podem ser úteis para a avaliação da aprendizagem da cidadania pois sugerem resultados de aprendizagens mais ativas, diversificadas, integradoras e significativas.

A prática pedagógica ambicionada

Todos os professores, qualquer que seja a sua área ou disciplina, educam para a cidadania (Figueiredo, 2002; Fonseca, 2000). A fazer-se bem, deveria educar-se para a cidadania, pelos pressupostos da cidadania. Como vimos, várias são as formas dos professores manifestarem e exercerem a sua cidadania: as metodologias que selecionam,

as atitudes que adotam, a pedagogia que elegem, a maneira como fomentam o diálogo, a participação e a reflexão nas suas aulas, o modo como gerem conflitos e os direitos pelos quais se pautam.

Em todos os aspetos, o papel do professor continua a ser fundamental na educação e formação do cidadão que se pretende. Segundo Marques (1998) “se quisermos educar cidadãos passivos de um estado autoritário, poderemos usar a endoutrinação moral” mas se a aposta for noutra sentido como “a criação de cidadãos livres, críticos e respeitadores dos direitos humanos, devemos proporcionar-lhes ambientes escolares onde possam pensar, argumentar, tomar decisões, escolher” (p.13) assegurando o professor um ambiente “estável e livre” (Marques, 1998, p.11). Importa ainda que os docentes se impliquem diretamente na promoção da cidadania em contexto educativo.

Partindo do enunciado que é pouco viável construir uma escola democrática sem a participação quer dos alunos, quer dos professores, quer da comunidade e de todos os interlocutores envolvidos no processo educativo, veicula, neste sentido, desenvolver projetos participativos no âmbito dos múltiplos espaços, onde se possa exercer a sua ação, e que concomitantemente sejam sinónimos de valorização pessoal.

No contexto da esfera educativa é premente valorizar os intentos fundamentais para a existência de uma prática da democracia e da cidadania, que favoreçam os alunos enquanto pessoas, que promovam a construção das suas identidades e subjetividades e as relações interpessoais, que estimulem a sua participação na gestão e organização escolar permitindo que se sintam parte integrante e dinamizadora do processo de ensino e aprendizagem; que fomentem o desenvolvimento de uma consciência de pertença à escola como um espaço de todos e para todos.

Considerações Finais

Consideramos que uma abordagem transversal verdadeira, apesar de sabermos que a sua implementação não funcionou como se desejava (Bolívar, 2007) com a corresponsabilidade de todos os docentes com ou sem formação especializada, pode ser uma mais-valia na construção e desenvolvimento de cidadãos mais responsáveis e competentes civicamente. É no envolvimento coletivo e partilhado de toda a escola que se conseguirá educar para a cidadania democrática. Enquanto não se implicarem os órgãos de gestão da escola, os funcionários, os professores, os alunos, os pais, a família

e a sociedade, não será fácil obter sucesso na aprendizagem da cidadania. Todos têm de estar conscientes que têm um papel a desempenhar e que devem contribuir participando ativamente. Porém, resta-nos saber se os professores estão “dispostos a inscrever esta educação no seu próprio ensino, na sua própria disciplina” (Perrenoud; 2002, p.70). E se os pais e comunidade a reconhecem como uma prioridade educativa. Educar e aprender na cidadania é algo mais que uma disciplina e como tal, para ela existir deve ser vivida e experienciada onde realmente acontece cidadania, quer seja na escola, em casa ou na sociedade (Bolívar, 2007). É da responsabilidade de todos, pais, professores e sociedade. Ora, a “colaboração informal na educação para a cidadania democrática [devem ser] facultadas por instituições sociais, em especial a família, e por organizações, estruturas e instâncias da sociedade civil que possam incluir a formação e a educação entre as suas finalidades” (Conselho da Europa, 2002, p.6). Logo, torna-se uma mais-valia na construção da cidadania que se deseja. Por isso o contributo de todos é necessário para tornar mais reais as práticas de cidadania.

Sabemos que existe um hiato entre os pressupostos legais teóricos e a prática nas escolas, o que na nossa opinião requer uma reflexão crítica, no sentido de reorganizar o lugar da educação para a cidadania nos *curricula* educativos, e o seu posicionamento nas relações extraescola.

A aprendizagem da cidadania deve-se tornar num ponto de ligação entre o local, o global e o mundo e entre todos os sujeitos cidadãos, com um passado, uma cultura, uma vida diversificada. Deste modo poderia compreender também uma educação política, cívica, para os valores e para o carácter, integrando estas perspetivas no desenvolvimento holístico com vista a uma participação, coletiva ou individual, plena e emancipadora.

Assim, pensamos ser pertinente que o professor possa ser o *arquitecto* do seu próprio programa de educação para a cidadania. Que o idealize e desenhe, conjuntamente com os seus pares e/ou os seus alunos, e de acordo com a turma que tem, com a instituição escolar, com a comunidade educativa e civil, com as sugestões de atividades, com os recursos pedagógico-didáticos, com as experiências de vida (dele e do grupo turma); com as necessidades mais prementes; com os problemas identificados; entre outros aspetos de ordem funcional, organizativa, social, política e pessoal.

As abordagens, os objetivos, os métodos pedagógicos, os conteúdos, e a avaliação escolhidas, devem ser consonantes com uma aprendizagem mais significativa das questões de cidadania e devem “ensinar a viver em conjunto numa sociedade democrática, combater o nacionalismo agressivo, o racismo e a intolerância, eliminar a violência, assim como as ideias e os comportamentos extremistas” (Conselho da Europa, 2002, p8).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 9-18.
- Audigier, F. (2000). Concepts de base et competences-clé pour l'éducation pour à la citoyenneté démocratique. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carita, A., Abreu, I & Queiroz, R. (1994). *A formação pessoal e social: desenho curricular*. Lisboa: IIE.
- Conselho da Europa (2002). Recomendação (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática. Disponível em <http://www.cidadaniaeducacao.pt/Nova%20pasta/material/RECOMENDA%C3%87%C3%83O%202002.pdf> [Acedido em Julho de 2009].
- Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: União Europeia. Disponível em <http://www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0.../055PT.pdf> [Acedido em Agosto de 2008].
- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 41-66.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Hansen, D. (2000). La moral está en la práctica. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 3, n.1, 125-150.
- Henriques, M., Reis, J., & Loia, L. (2006). *Educação para a cidadania. Saber & inovar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Lei n.º 46/86, 16 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Martín García, X. & Puig Rovira, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morin, E. (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Paixão, M. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

- Papadopoulos, G. S. (2005) Aprender para o século XXI. In Delors, J. (Org.) (2005). *Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora. 19-34.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artemed Editora. (2.^a Edição).
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem democrática*. Porto: Edições ASA.
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA
- Rodríguez Lajo, M. & Sabariego Puig, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 295-320.
- Rousseau, J. J. (1965). *Sur l'économie politique*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade.
- Sarmento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In Sarmento, T. (Org.) *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora. 43-68.