



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA DEMOCRÁTICA:

**Necessidade e desafio para a escola do
século XXI**

Nlandu Matondo Faustino

Orientação: Doutor, José Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA DEMOCRÁTICA:

**Necessidade e desafio para a escola do
século XXI**

Nlandu Matondo Faustino

Orientação: Doutor, José Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Dissertação

Évora, 2014

DEDICATÓRIA

À Elisabeth Kutulakanda, nossa inolvidável e sempre querida mãe, de quem a Sua Majestade - O Eterno Pai celeste se serviu para nos chamar à existência;

À Lourdes Cahulo Capango Faustino, nossa amiga, companheira, querida e sacrificada esposa;

Aos nossos benquistos filhos: Deodato de Jesus Capango Faustino e Elisabeth Regina Caeli Capango Faustino e aqueles que o Senhor se dignar ainda conceder-nos;

Dedicamos esta singela mas significativa homenagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e do saber, de quem nos veio a força, a coragem, a determinação e a graça de começar e concluir o presente trabalho;

Ao Professor Doutor Bravo Nico que se dignou com tamanha paciência, amor e dedicação, acompanhar este trabalho, pelo estímulo e força que sempre nos proporcionou;

Ao Doutor Luís Sebastião, António Neto e Marília Favinha cujo optimismo e confiança a nosso favor serviram-nos de conforto e viático para caminhar;

A todos os Professores do Mestrado de quem apreendemos o sentido de profissionalismo, zelo pelo trabalho e carinho por aqueles a quem se destina o nosso saber e labor;

A todos os colegas do Mestrado de quem detivemos o sentido de sacrifício, empenho, dedicação e abnegação;

A todos os nossos familiares, amigos e benfeitores que, de maneira incansável, dobram os joelhos para interceder por nós junto de Deus, dia e noite.

RESUMO

Educação para a cidadania democrática: necessidade e desafio para a escola do século XXI

Esta dissertação quer-se fundamentalmente um esforço de estimular a preocupação por uma educação enraizada no conhecimento e práticas duma cidadania democrática. Uma educação que sirva de sustentáculo para a criação de uma cultura democrática a partir da tenra idade, onde as crianças aprendam a aprender os princípios democráticos e a traduzi-los no seu quotidiano, na sua forma de ser e de estar com os outros, fazendo prova de uma grande e efectiva maturidade de saber conviver na diferença e no respeito recíproco.

Para lhe conferir o cunho científico de que não deve se abdicar, procedemos a uma revisão da literatura disponível sobre o assunto. Foi através dela que descobrimos os pressupostos epistemológicos que nos serviram de necessários e indispensáveis “inputs” para o entendimento conceitual e o real significado duma «educação para a cidadania democrática», tema que escolhemos para a nossa reflexão. Também não deixamos de olhar para os nossos documentos legais, isto é, a Constituição da República de Angola e a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigência, no intuito de extrair os dispositivos que, de maneira “a priori”, justificam a preocupação nacional, pelo menos no plano teórico, por uma educação para a cidadania democrática.

Palavras-chave

Educação; Escola; Cidadania; Democracia; Criança; Professor

ABSTRACT

Education for democratic citizenship: necessity and challenge for the XXI's school

This dissertation is just like an effort to stimulating a preoccupation of an education based on knowledge and policies of a democratic citizenship. We are talking about the education which is required to be a foundation to build a democratic culture. This is a project to start from the childhood up to the teenage where the children are invited to learn and to put into the practice the democratic policies in their daily activities and lives.

The project can allow them to look at the democratic policies as their habitual way of being and standing or gathering with others, showing big and effective maturity of how to live in difference and mutual respect.

To confer the required scientific marc to this issue, we decided do visit part from the tools of the literacy available for this studies. Through this way, we discovered the epistemological presupposes which are necessary an indispensable support for the needed conceptual understanding and real meaning of «education for democratic citizenship», the topic of this dissertation.

Our legal documents, such as, the Angolan Constitution and the Educative System Bases Law, helped us to take out the devices that, “a priori”, legitimize the national worry in education for democratic citizenship, though still in theory yet, more than in practice as we learnt from ours interviewed.

Key-words

Education; School; Citizenship; Democracy; Child; Teacher

RÉSUMÉ

Education pour une citoyenneté démocratique: nécessité et défi pour l'école du XXI^e siècle

Cette dissertation se prétend d'être fondamentalement un effort qui vise stimuler la préoccupation pour une éducation enracinée sur la connaissance et pratiques propres d'une citoyenneté démocratique. Une éducation capable d'être le support par le biais duquel on peut fonder la culture démocratique, apprise théoriquement et vécue en pratique par chaque enfant dès le bas âge à partir de l'école. Cela pourra impulser chez l'enfant l'assimilation de fondements et valeurs démocratiques qui pourront se traduire en sa manière d'être et de vivre avec les autres, tout en faisant preuve d'une grande et effective maturité de savoir vivre dans la différence et le respect réciproque.

Dans le souci de donner à cette problématique toute son amplitude scientifique, il nous a semblé crucial faire une révision de la littérature disponible sur cette matière sur laquelle nous prétendons réaliser nos recherches. C'est effectivement cette littérature qui nous a permis de découvrir les présupposés épistémologiques, que nous croyons être des nécessaires et indispensables inputs favorables à la compréhension conceptuelle dont nous avons besoin et, à la réelle signification d'une éducation pour la citoyenneté démocratique, Object de notre investigation.

Nous n'avons pas non plus laissé de fixer le regard sur nos documents légaux en vigueur, tel que : La Constitution de la République de l'Angola et La Loi de Base du Système Éducatif de la République de l'Angola. C'est plutôt cette étude qui nous a permis d'extraire les dispositifs qui, 'a priori', justifient la préoccupation pour une éducation pour la citoyenneté démocratique, au moins sur le plan théorique, selon nos interviewés.

Mots-clé

Education ; Ecole ; Citoyenneté ; Démocratie ; Enfant ; Professeur

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
ÍNDICE GERAL	vi
INTRODUÇÃO GERAL	8
1. APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	8
2. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA.....	9
3. IMPORTÂNCIA E VALOR DO TEMA.....	10
4. REVISÃO DA LITERATURA EXISTENTE.....	12
5. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.....	13
6. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO DE CASO, POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	14
1ª PARTE	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
CAP. I.	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA: DEFINIÇÃO E EXPLICITAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS E ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO.	16
INTRODUÇÃO.....	16
1. EDUCAÇÃO.....	16
2. CIDADANIA.....	19
2.1. <i>A noção da cidadania na tradição grego-romana</i>	20
2.2. <i>A nova hermenêutica do conceito de cidadania na Idade Moderna</i>	21
3. DEMOCRACIA.....	24
3.1. <i>Perspectiva etimológica e complexidade do conceito</i>	24
3.2. <i>Do antigo ao hodierno entendimento do conceito da democracia</i>	25
CAP. II.	
DA PRAXIS DA ESCOLA TRADICIONAL À PERCEPÇÃO HODIERNA DA ESCOLA	30
INTRODUÇÃO.....	30
1. A PRAXIS DA ESCOLA TRADICIONAL.....	30
2. A PERCEPÇÃO HODIERNA DA ESCOLA.....	33
2.1. <i>A escola como uma instituição resultante de mutações sociais</i>	33
2.2. <i>A escola como lugar de socialização por excelência e de transformação da mente e da consciência social</i>	36
2.3. <i>A escola como “key provider”, isto é, vanguarda da ECD</i>	38
CAP. III.	
GÉNESE, OBJECTIVO E PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA DEMOCRÁTICA	41
1. GÉNESE E FIM DA ECD.....	41
2. A FINALIDADE ÚLTIMA DA ECD.....	43
3. UMA PERSPECTIVA DEFINICIONAL DA ECD.....	45
4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA ECD.....	46
5. PECULIARIDADE DA ECD.....	49
3.1. <i>O compromisso da escola com a democracia no âmbito da ECD</i>	52
3.2. <i>Valores cruciais para a formação de carácter, segundo Thomas Lickona</i>	53
3.3. <i>Proposta de um plano laboral no contexto da ECD</i>	55
4. O DESAFIO DUMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA.....	58

IIª PARTE**EXPLORAÇÃO DO NÍVEL DE INFORMAÇÃO E DE PRÁTICAS CONFIGURADORES DUMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM ALGUMAS ESCOLAS DE LUANDA63**

INTRODUÇÃO	64
1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E EMISSÃO DA HIPÓTESE	64
2. OBJECTIVOS PRECONIZADOS	65
3. JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA E ESCOLHA DE INSTRUMENTOS	65
4. ESCOLHA DA POPULAÇÃO E DEFINIÇÃO DAS AMOSTRAS.....	66
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	68
5.1. <i>O questionário</i>	68
5.2. <i>A entrevista</i>	69
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS.....	70
1.1. <i>Secção B: Nível de informação sobre a ECD</i>	70
1.2. <i>Secção C: O nível de conhecimento sobre a ECD</i>	71
1.3. <i>Secção D: o nível de interesse sobre a ECD</i>	72
1.4. <i>Secção E: O nível de práticas democráticas nas escolas</i>	73
1.5. <i>Conclusão analítica de dados recolhidos</i>	73
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS	75
2.1. <i>Categoria B: A vulgarização da temática da ECD</i>	75
2.2. <i>Categoria C: Nível de conhecimento disponível sobre a ECD</i>	80
2.3. <i>Categoria D: Nível de interesse na divulgação ECD</i>	85
2.4. <i>Categoria E: O nível de práticas cívicas e democráticas testemunhadas nas escolas</i>	90
2.5. <i>Categoria F: A importância da ECD nas escolas</i>	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....106**ANEXOS109**

1. QUESTIONÁRIO.....	109
1.1. <i>Secção A: Características individuais dos inquiridos</i>	109
1.2. <i>Secção B: O nível de informação de que dispõe sobre a ECD</i>	110
1.3. <i>Secção C: O nível de conhecimento de que dispõe sobre a ECD</i>	110
1.4. <i>Secção D: O nível de interesse da escola pela ECD</i>	111
1.5. <i>Secção E: O nível de práticas relativas à ECD na escola</i>	112
2. DADOS QUANTITATIVOS RECOLHIDOS.....	114
2.1. <i>Secção A: Dados individuais dos inquiridos</i>	114
2.2. <i>Secção B: O nível de informação de que dispõe sobre a ECD</i>	114
2.3. <i>Secção C: O nível de conhecimento de que dispõe sobre a ECD</i>	117
2.4. <i>Secção D: O nível de interesse da escola pela ECD</i>	120
2.5. <i>Secção E: O nível de práticas relativas à ECD na escola</i>	122
3. GUIÃO DAS ENTREVISTAS.....	124
4. PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS	127

INTRODUÇÃO GERAL

1. Apresentação do tema

Neste trabalho, procuramos estudar e analisar a *temática* relacionada com a educação para a cidadania democrática com o intuito de procurar perceber se constitui ou não, uma necessidade e um desafio para a escola do século XXI, e sobretudo para a escola angolana, numa altura em que o país procura criar condições para a consolidação e amadurecimento da democracia.

De referir que a preocupação de projectar e desenvolver uma educação assente nos conceitos e práticas susceptíveis de promover o exercício duma cidadania democrática não é de matriz africana. Desde o ano de 2001, começou a ocupar um lugar proeminente nas reflexões do Conselho Europeu para Educação, que desejou ver os 46 Estados membros a marcarem passos significativos em matéria da democracia, sobretudo do ponto de vista de aplicação de princípios norteadores de políticas próprias de Estados Democráticos e de Direito (Bäckman & Trafford, 2005: p.5).

O já referido Conselho julgou em 2001 e continua a julgar hoje, que é fundamental para o futuro da democracia no mundo em geral e na Europa em particular, que as novas gerações de jovens cidadãos sejam preparadas e educadas para uma vivência e convivência efectivamente democrática (Bäckman & Trafford, 2005: p.5)¹. Esta preocupação não deixa de ser legítima, pois, a educação, como diz Platão (apud. Teixeira, 1999: p.7) é um elemento indispensável na consolidação do Estado e do seu sistema de governação. Ela torna possível a vida em sociedade, porque, o homem, sustenta o autor, pode converter-se no mais divino dos animais, isto é, sociável e solidário, se for educado correctamente; mas pode também converter-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, ou seja, um autêntico lobo para os outros, como diria Hobbes, se for mal-educado. (Cfr. As Leis, p.766^a).

Assim, a reflexão à volta desta temática constitui uma busca de condições de possibilidades tendentes a reduzir a distância existente entre a teoria e a prática, relativamente aos princípios democráticos plasmados nas Constituições democráticas, por um lado, e a sua violação contínua e sistemática (por falta de formação e informação), por outro lado. Entre a existência conceitual dos

¹ Texto original: ...L' ECD revêt une très grande importance pour le Conseil de L'Europe. En effet, si l'on veut que les quarante-six Etats membres puissent véritablement progresser ensemble sur la voie de la démocratie, il est fondamental de veiller à ce que la prochaine génération de jeunes citoyen soit préparée à jouer son rôle démocratique...

referidos princípios e a sua inexistência no plano prático da vida social, uma tónica habitual no plano da política africana. (Cfr. Bírzea et all, 2005:7)².

2. Motivação e justificação da escolha do tema

A escolha deste tema foi fundamentalmente motivada pela grande paixão que nutrimos às questões relativas à educação da pessoa humana. Pois, entendemos que é este o meio ideal para ajudar o educando a tomar consciência dos seus direitos e deveres e a aprimorar a sua condição de ser um ser com os outros e para os outros, um ser livre e, por conseguinte, chamado à responsabilidade, isto é, a responder pelos seus actos.

A par da motivação ora referida, parece-nos também que a problemática da democratização efectiva dos estados que se dizem democráticos é uma preocupação cada vez mais transestatal nos debates sociopolíticos hodiernos. E, afectados que somos pelo tecido existencial da globalização não podemos ficar alheios a esta temática de muita actualidade e de muita importância cujo objecto é a luta pela criação de sociedades cada vez mais justas e humanas. Este é o grande desejo do governo angolano expresso na Constituição onde lemos: «...A Constituição da República de Angola se fia e enquadra directamente na já longa e persistente luta do povo angolano, primeiro, para resistir à ocupação colonizadora, depois para conquistar a independência e a dignidade de um Estado soberano e, mais tarde, para edificar, em Angola, um Estado democrático de direito e uma sociedade justa». (Preâmbulo).

Ainda nesta mesma parte da Constituição supracitada, encontramos um outro parágrafo que consolida aquela vontade de que fizemos referência com os seguintes dizeres: «...Reafirmando o nosso comprometimento com os valores e princípios fundamentais da Independência, Soberania e Unidade do Estado democrático de direito, do pluralismo de expressão e de organização política, da separação e equilíbrio de poderes dos órgãos de soberania, do sistema económico e do respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, que constituem as traves mestras que suportam e estruturam a presente Constituição». O Artigo 2 dos Princípios Fundamentais da mesma Constituição, nos seus números 1 e 2 reforçam o já exposto nesta parte do trabalho.

Mas isto só se consegue pela promoção de uma cultura de honestidade, autenticidade, seriedade e coerência; uma cultura que exalte a dignidade da pessoa humana, sacralizando os seus direitos e liberdades fundamentais na vivência e convivência do dia-a-dia. Um tal desiderato, carece sem dúvidas, duma educação que consiga, a partir da base, incutir princípios e práticas

² Texto original: This tool for Quality Assurance of EDC in Schools was prepared as a response to the compliance gap between policies and practices of EDC in various countries.

democráticas no consciente e no inconsciente das crianças. Pois, a educação, como lemos na Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (Lei nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001), «constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivos». (Cap. I. Artigo 1, {1}).

E sendo a escola o lugar de educação, de reflexão, de aprendizagem, de debate e de interação por excelência, julgamos oportuno e sensato propor o presente tema a guisa de meditação a todos os administradores, gestores e “estakholders” (professores, alunos, comunidades, trabalhadores, encarregados de educação, funcionários...) de todas as escolas da nossa cidade capital (Luanda) e quiçá de toda a Angola no sentido de trabalharmos afincadamente na concepção e promoção de políticas educativas, de programas curriculares e práticas pedagógicas que estimulem uma educação para cidadania democrática não apenas no plano meramente teórico mas sobretudo no plano vivencial; uma educação para a cidadania democrática que se traduza num autêntico *modus vivendi e procedendi* das nossas comunidades em particular e do nosso país em geral.

3. Importância e valor do tema

O tema parece-nos muito pertinente e de muito valor, sobretudo dentro do nosso contexto socio-político. Referimo-nos ao contexto de África em geral e de Angola em particular. Pois, é teoricamente sabido que a África é o berço da humanidade, mas na prática temos vindo a assistir a uma África que se tem mostrado um autêntico berço da desumanidade onde os valores da dignidade humana, da liberdade, da justiça, de solidariedade, da cooperação, da discussão racional, do respeito pela diferença, etc. têm sido constante e sistematicamente atropelados e sabotados.

Reconhecemos, no entanto, que nestas últimas décadas os africanos têm dado mostras de quererem mudar esta lógica errónea e vergonhosa, enveredando, embora claudicando, pela via da democratização dos seus respectivos estados. Contudo, acreditamos que a verdadeira democratização dos estados africanos passa necessariamente pela criação de uma cultura democrática em todas as esferas de convivência social. E o lugar por excelência para a implementação séria e eficaz, e para a sustentabilidade deste nobre e árduo projecto é, na nossa opinião, a escola cuja vocação original é educar, instruir, formar, informar e despertar competências

para a libertação, a autonomia e responsabilidade dos cidadãos. Mas para isso a escola deve repensar os seus planos curriculares e as suas metodologias, rejeitando a educação bancarizada ou simplesmente a pedagogia do oprimido em favor de uma educação ou pedagogia de autonomia³.

Esta temática torna-se ainda interessante no contexto de um país, como Angola, que procura o seu espaço para se afirmar como um estado democrático e de direito. Aliás, sabemos perfeitamente que Angola é um país teoricamente independente há cerca *trinta e oito* anos mas factualmente independente há quase uma década apenas. Sabemos também que é nestes escassos anos da sua independência factual que os angolanos têm vindo a trilhar caminhos em busca duma identidade sociopolítica própria. Este empenho dos angolanos em trilhar caminhos para uma organização e gestão mais responsável e mais participada da «*res pública*» é um verdadeiro indicativo de que os mesmos já começam a tomar consciência de serem senhores e responsáveis do seu próprio destino.

Esta consciência se torna mais visível na preocupação colectiva dos angolanos em forjar estratégias que conduzam, não só, rumo ao desenvolvimento sustentável mas também rumo a democratização efectiva de Angola. Esta preocupação parece-nos muito sensata e legítima pois, pensamos nós que os angolanos já experimentaram vários regimes políticos que fracassaram ou melhor, revelaram-se muito aquém do ideal socio-político anelado para a felicidade e o bem-estar colectivo deste povo.

Pensemos, a título ilustrativo, que Angola já experimentou regimes como: *realeza ou monarquia* que dominou a política de Angola pré colonial (Reino do Congo, Ngola, Ndongo...); *tiranía ou imperialismo* (Como foi o caso do Colonialismo Português e nas ditaduras militares que caracterizaram o período do conflito armado); *aristocracia e a oligarquia* no quadro da prolongada luta de movimentos da libertação nacional que culminou na guerra fratricida que dizimou a vida de milhares de angolanos. Nesta sequência de regimes mal sucedidos, a democracia apresenta-se ou, pelo menos, deve apresentar-se como uma opção obrigatória dos angolanos para uma melhor gestão e administração deste património colectivo que se chama Angola.

Não pretendemos, de modo algum, exaltar a democracia nem muito menos consagrá-la na escala dos melhores regimes políticos. Pois, sabemos que todos os regimes não se prestam como diz Aristóteles no seu quarto livro da «*Política*». No entanto, o mesmo autor sustenta que alguns são toleráveis na medida em que visam o bem-estar colectivo. Entre os toleráveis pensamos, contrariamente a Aristóteles, que o melhor, pelo menos no contexto actual é, de facto, a democracia tal como visto e concebido pelos modernos. Mas para ser efectiva, a democracia deve se

³ As expressões: pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia são da autoria de Paulo Freire e dão nome a duas grandes obras do referido autor.

transformar numa cultura dos cidadãos. Portanto, é fundamental que se criem condições para que os seus princípios fundamentais sejam traduzidos em hábitos, costumes e comportamentos habituais dos cidadãos. Esta aspiração, quanto a nós, poderá ser um facto somente com uma participação efectiva da escola neste processo, pois, a simples acção e discursos políticos nunca serão suficiente para a construção da nação democrática que todos anelamos. E para que a nossa escola do século XXI corresponda a esta nobre e exigente missão, é mister que repense as suas políticas educativas e administrativas no sentido de promover, a partir da base, uma educação para a cidadania democrática onde os meninos, jovens e adultos aprendam a aprender e aprendam a viver segundo os princípios cívicos e democráticos.

A implementação deste projecto fará com que a democracia se torne um «modus vivendi e procedendi» dos angolanos a partir da base, uma cultura vivencial ou um modo de ser, de estar, de pensar e de agir dos angolanos. Pois, a democratização efectiva de Angola e a maturidade democrática das futuras gerações passa inequivocamente pela preparação dos jovens a aprenderem a viver a democracia no seu quotidiano (Cfr. Bäckman & Trafford, 2005:1). Só assim é que Angola será uma verdadeira aspirante ao Estado Democrático e de Direito. De facto, não é apenas o domínio teórico de regras e princípios democráticos que determina um Estado como democrático e de direito mas é, sobretudo, o conjunto de práticas democráticas realizadas pelos cidadãos com toda naturalidade sem qualquer pressão externa ou medo de represálias

4. Revisão da literatura existente

As diversas teorias existentes sobre o assunto constituíram, sem dúvida, a base a partir da qual projectamos o nosso estudo com intuito de nos abirmos à experiência daqueles que nos precederam neste tipo de estudo. É de salientar que há muita literatura disponível sobre esta matéria mas as nossas limitações espacio-temporais ditaram-nos uma lógica opcional. Pelo que nos baseamos fundamentalmente nas obras abaixo mencionadas: «*Educação para a cidadania democrática*» de Karen O'Shea; «*Année européenne de la citoyenneté par l'éducation: apprendre et vivre la démocratie*» de Elisabeth Bäckman e Bernard Trafford; «*Tools for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*» de César Birzea; «*Education for democratic citizenship*» de Mr Milan Pol; A «*Educação hoje*» de Américo Veiga e outras que por razões metodológicas preferimos referir apenas na página das Referências Bibliográficas. O facto de todos estes estudos, não menos importantes e significativos para o contexto africano em geral, e angolano em particular, terem sido realizados num contexto Europeu e Americano, determinou sobre

maneira, não apenas a nossa vontade de trabalhar sobre o assunto, mas também o nosso dever de aprofundar o referido tema para retirar dele as devidas relações para a nossa realidade.

5. Desenho de investigação

O trabalho foi arquitectado em duas partes. Na primeira parte, que intitulamos: “Fundamentação teórica” apresentamos de maneira sucinta, alguns pressupostos necessários para a compreensão teórica deste prestigioso projecto da educação para a cidadania democrática com os três capítulos formulados da seguinte forma:

Cap. I. *Educação para a Cidadania Democrática: definição e explicitação de conceitos básicos e enquadramento epistemológico.* Neste capítulo apresentamos os conceitos de *Educação; Cidadania e Democracia* e procuramos estabelecer o seu enquadramento epistemológico que nos permitiu situar os conceitos acima mencionados dentro do contexto geral da ECD⁴.

Cap. II. *Da praxis da escola tradicional à percepção hodierna da escola.* Aqui expusemos os “modos operandi” da educação tradicional e apresentamos os princípios norteadores da escola moderna e os argumentos de razão que evidenciam a incongruência da concepção e de práticas da educação na escola tradicional com o tipo de sociedade que anelamos – Um Estado democrático e de direito.

Cap. III. *Génese e peculiaridades duma educação para cidadania democrática.* Aqui apresentamos as diversas perspectivas que fazem o corpo deste projecto denominado “Educação para a Cidadania Democrática”.

Na segunda parte procedemos a um estudo de caso para sondar o nível de informação, formação e interesse manifestado pelos agentes educativos (de algumas escolas de Luanda), bem como ao levantamento de certas práticas democráticas e anti democráticas que caracterizam a gestão e administração escolares nos contextos em que estudam e leccionam os nossos inquiridos.

Os dados encontrados, tanto no estudo de caso como no conjunto da literatura disponível sobre o assunto, serviram de suporte para compreender o que é que as referidas escolas já fizeram, o que têm estado a fazer e o que tencionam fazer para a implementação da cultura democrática no processo educativo. Confrontando os dados teóricos e práticos conseguidos neste estudo, verificamos, dentro das nossas contingências, se, efectivamente, a educação para a cidadania democrática constitui ou não uma necessidade e um desafio para a nossa escola (angolana) deste século XXI. Quanto a nós, estamos deveras convencidos de que a contribuição da escola será

⁴ ECD significa: Educação para a Cidadania Democrática. Usaremos mais esta abreviatura por causa da frequência do uso deste conceito ao longo do trabalho.

determinante para o crescimento integral dos cidadãos, o progresso e desenvolvimento socio-económico e político-religioso da nossa mãe pátria que pretende, embora claudicando, afirmar-se no concerto das nações como um Estado Democrático e de Direito.

6. Justificação do estudo de caso, população e amostra

Na busca duma consistência prática desta reflexão procedemos a um estudo de caso em que tomamos por população algumas Universidades existentes na cidade de Luanda⁵ e seleccionamos uma turma do primeiro ano para cada caso formando assim uma espécie de amostra representativa que julgamos também significativa. Escolhemos a turma do primeiro ano por duas razões: primeiro porque o desafio que pretendemos lançar à escola é uma aposta numa educação para a cidadania democrática a partir da base; segundo porque o nosso questionário experimental tinha sido com os alunos da décima segunda (12^a) classe.

Usamos o método misto, isto é, o método quantitativo e qualitativo. Recorremos a um questionário fechado assente na escala de Likert como instrumento de exploração de dados quantitativos. Para a sondagem de dados qualitativos servimo-nos dum guião com perguntas semi-abertas que nos permitiram conduzir as diferentes entrevistas.

Para a análise dos quantitativos utilizamos uma estatística básica com ajuda do programa SPSS, versão 11.5. Mas resolvemos cingir o nosso levantamento em frequências, excluindo, deste modo, todo os dados relativos à média, mediana, moda, máxima, mínima e desvio padrão.

⁵ Seleccionamos aleatoriamente sete (7) Universidades e em cada uma dela dirigimos o nosso questionário unicamente a uma turma do primeiro ano, mais precisamente aos estudantes presentes na turma a quando da passagem do questionário aplicado.

Iº Parte

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cap. I.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA: DEFINIÇÃO E EXPLICITAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS E ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO.

Introdução

Neste capítulo apresentamos os conceitos fundamentais do tema em análise. Com efeito, não poderíamos falar de Educação para a Cidadania Democrática sem antes definir as noções de: educação, cidadania, democracia e de forma conclusiva a da escola como lugar por excelência duma educação sistematizada e formalizada. Ao longo de cada incursão definicional procuramos fazer um enquadramento epistemológico dos conceitos no sentido de tornar cada vez mais explícita a sua relação com o tema em relevo – Educação para a Cidadania Democrática.

1. Educação

No seu “Dictionnaire de la Langue Pedagogique”, Foulquié (1992) mostra que a etimologia da palavra «educação» remete-nos à raiz latina cujo entendimento vai em duas direcções: a primeira é a da «dux-ducis» que significa: guia ou chefe, de onde resulta o «ducere» que descreve o exercício de conduzir, comandar, guiar, chefiar, etc. e a segunda é a dos compostos «educere» que determina a acção de conduzir para fora de e «educare» que é o acto de criar, formar, instruir, etc. Deste modo, educar é, para Foulquié, um processo que consiste e deve consistir na preocupação de ajudar a criança ou o educando a sair do seu primeiro estágio, isto é, ajudar a que nela se venha a manifestar ou actualizar o que possui virtualmente (Foulquié *apud*. Mialaret, 1996: p.10).

Parece muito explícito que Foulquié coloca mais ênfase no « dux – ducis e ducere» enquanto acto de conduzir para fora de, e relega para o segundo plano o « educare » referentes ao exercício de criar, alimentar, formar ou instruir. É esta perspectiva também defendida pelo sociólogo Durkheim (1911) que nos apresenta a educação como uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social. Ela tem por missão, suscitar na criança um certo número de estados físicos, intelectuais, emocionais e morais que dela reclamam tanto a sociedade política no seu conjunto quanto o meio social ao qual se destina duma forma muito particular.

Transparece aqui uma das características quase comuns a todos os sistemas educativos onde o assento do processo educativo recai fundamentalmente sobre a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações ainda imaturas para a vida social (Morandi, 2006:p.20).

A relevância de «educare» em detrimento de «dux-ducis...» não indicia qualquer corte epistemológico, nem desprimor desta perspectiva em relação àquela. Porque, como diz Furetière, cuidar, criar e alimentar as crianças não impede a implementação da maiêutica socrática. Todavia, os verbos empregues, expressam o nível de cuidado necessário, da parte do educador, para cultivar o espírito dos educandos, quer para a ciência quer para os bons costumes e hábitos passíveis de configurar os seus “modus vivendi e procedendi”.

De facto, a educação, como no-lo diz, a Liga Internacional da Educação Nova, consiste na criação de condições susceptíveis de favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões dos educandos e de cada pessoa a partir dela própria. (apud. Morandi, 2006:p.20). Assim, a grande preocupação da educação deve incidir sempre mais no desejo e na estratégia de extrair as reais e latentes habilidades do educando e não tanto em inculcar nele aquilo que a sociedade quer, como aliás, tem sido na maioria dos casos. Porque, ensinar, como diz Freire (cfr. 1996: p.33) exige respeito aos saberes dos educandos. Esta é a consciência e a responsabilidade dum pedagogia fundada na ética e no respeito pela dignidade e autonomia do educando. Nesta perspectiva, a educação enquanto processo de ensino e aprendizagem deve ser vista como uma oportunidade de convivência amorosa com os educandos na postura curiosa e aberta que assumem e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem-se como sujeitos sócio-histórico-culturais mas sempre autónomos, isto é, cada um como realidade única, singular, irrepitível e insubstituível, mas em relação com o outro.

Esta postura docente ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo pelo professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão ficando superados. Assim, formar é muito mais do que um simples treinar o educando no desempenho de destrezas, formar é despertar para a socialização. Aqui, a pedagogia da autonomia apresenta-nos elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana (cfr. Freire, 1996: p.12).

É de realçar, que as perspectivas de Foulquié e de Freire têm estado a ganhar muito espaço nas análises mais recentes sobre a educação pelo facto de coincidirem com a maiêutica de Sócrates. Método em cujo objecto primário da educação assenta na capacidade de despertar nas crianças ou nos educandos as qualidades intrínsecas neles e úteis à harmonia social; um método que ao educador reserva sobretudo o papel de orientador ou facilitador. Cabe, portanto ao educador a responsabilidade de discernir os métodos mais adequados e susceptíveis de ajudar as crianças a

encontrar nelas próprias qualidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal como para o desenvolvimento social. Pois, o homem, como diz Aristóteles, enquanto distinto dos deuses e das bestas, é um ser social, isto é, um ser com os outros, para os outros e pelos outros. Portanto, útil e indispensável para o desenvolvimento social. E, como já o dissemos, citando Platão, a convivência social não é nenhum “status quo” para o ser humano, ela é sim uma obra da educação e aprendizagem permanentes.

Na verdade, a educação constitui, incontestavelmente, uma componente intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social. Daí que os seus métodos e focos de interesse devem ser permanentemente revistos e adaptados às novas realidades socio-políticas. Deste ponto de vista, é imperioso e sensato concluir que a educação sempre foi e será para os seres humanos uma necessidade existencial, integradora e emancipadora. Mas ao mesmo tempo também, um desafio permanente quer para os educadores, quer para os educandos porquanto carece de uma contextualização e adaptação aos momentos, às mutações e estruturas sociais emergentes no sentido de produzir e propor vias de resoluções dos problemas mais candentes da comunidade (local, regional, nacional ou internacional).

Por esta razão, Mialaret (1996:14) sugere que o conceito educação seja pensado mais enquanto binómio “educação-produção” do que como “educação-sistema”. Pois, hoje a educação escusa-se a ser um simples processo de clonagem de informações e conteúdos que tende a sufocar a capacidade de imaginação, criatividade e iniciativa do educando incapaz de dar um passo além do apreendido. Como diria Pièrre Bourdier, o binómio “educação-sistema” produz educandos condenados a navegar apenas na zona de rotinas. Ao passo que o binómio “educação-produção” desafia a educação a assumir a natureza de um processo capaz preparar o educando para a vida, despertando nele potencialidades e competências que lhe permitam adaptar-se num contexto específico de mutações sociais. Esta noção de educação-produção cujo fim é preparar os jovens ou os educandos e facilitar a sua adaptação para a vida real numa comunidade específica constitui o desiderato da ECD que nos propomos analisar. Porque se, por um lado, a educação é uma das actividades comuns a todas as sociedades humanas do ponto de vista do funcionamento e desenvolvimento dos indivíduos, por outro lado, ela é uma acção contextual e constantemente renovável pela dinâmica da evolução histórica e geracional dos povos de acordo com os seus respectivos sistemas de organização social (cfr. Morandi, 2006: p.20).

Hoje, mais do que nunca, a ideia de que a educação tem uma dimensão social ou política tem sido sustentada por vários estudiosos. Paulo Freire, por exemplo, definiu-a como uma acção política. É neste contexto que falamos da educação para a cidadania enquanto forma específica de viver na polis. Aqui, a especificidade da nossa cidadania é a democracia. Importa, contudo,

sublinhar que a plurissematicidade deste conceito de “cidadania” afasta a possibilidade de uma definição única, clara e objectiva capaz de proporcionar o seu entendimento universal e atemporal. Urge, no entanto, a necessidade de definir os contornos teóricos e práticos daquilo que entendemos por cidadania no contexto da democracia moderna, a fim de explicitarmos também as peculiaridades de uma educação que seja adequado para os cidadãos chamados a viver em sociedades democráticas.

Nos dias que correm, parece cada vez mais consensual a afirmação do papel central da educação na preparação dos cidadãos para o futuro e na construção de um elo de ligação entre as comunidades locais e internacionais. As múltiplas e constantes mutações de que o mundo tem sido sujeito requerem de soluções e decisões reflectidas, acertadas e concertadas. Isto, confirma, de per se, a importância da escola enquanto sistema educativo com vista à construção comum de um mundo melhor (Cfr. Beltrão/Nascimento, 2000: p.26) Já em 1997, a União Europeia apontava o conhecimento como a chave para o próximo milénio. Hoje, o sistema educativo está montado também para fins políticos, isto é, como um sistema capaz de contribuir de maneira eficiente na organização da polis graças a sua capacidade de influenciar na formação da consciência e da qualidade dos cidadãos em função do modelo social preconizado. Trata-se da educação para cidadania, conceito que passamos a explicitar no ponto seguinte.

2. Cidadania

O termo derivado da palavra latina «civitas» se refere ao conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito enquanto membro duma determinada sociedade. Henriques et al. (2000:45) dizem que a cidadania consiste na pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política. Ela é compreendida como estatuto de um membro duma comunidade política à qual deve lealdade em troca da obtenção de segurança e de direitos políticos. Importa, contudo, reafirmar que o conceito em análise é plurissemântica, vale dizer que o seu justo significado depende muito do sistema político vigente e da maturidade política dos cidadãos.

2.1. A noção da cidadania na tradição grego-romana

Na antiguidade o primeiro entendimento deste conceito provinha da sua raiz etimológica em expressa originária do latim «civitas-cidadão» designava um estatuto político do homem livre, por conseguinte, a cidadania era uma prerrogativa dos homens considerados livres em oposição às mulheres e escravos tidos como bens animados do homem livre, as crianças enquanto cidadãos em devir, os velhos enquanto cidadãos eméritos e os *metheci* ou estrangeiros. (Cfr. Aristóteles, 1998:187)

Dalmo Dallari (apud. De Santana, 2011: p.19), defende que a cidadania, no contexto da Grécia antiga, expressava um conjunto de direitos que conferiam ao homem livre a possibilidade de participar activamente da vida, dos negócios e do governo da cidade ou seja, das decisões políticas. A privação deste estatuto político era sinónimo de marginalização, exclusão e inferiorização do indivíduo dentro do grupo social. Os cidadãos eram os únicos indivíduos com o direito de opinar sobre o rumo da via social e, na sua maioria eram proprietários de terras. A cidadania configurava, deste modo, uma espécie de aristocracia. Resende (apud. Bernardes, 1995) conclui que a cidadania era, para os gregos, um bem inestimável pois a sua plena realização passava naturalmente pelo seu privilégio de participar activamente da vida social e política da cidade.

No início da evolução ateniense somente uma classe de cidadãos exercia a plenitude de cidadania. Foi apenas a partir das reformas de Clístenes em 509 a.C. que a cidadania estendeu-se a todo homem ateniense, que inclusive poderia aspirar e exercer qualquer cargo de governo (Bernardes *apud.* De Santana, 2011: p.22).

Em Roma, a cidadania era entendida como capacidade de exercer direitos políticos e civis. A cidadania romana era também um apanágio de homens livres, contudo, nem todos os homens livres eram considerados cidadãos. Pois, os homens livres eram distinguidos em categorias como: os *patrícios*, categoria atribuída aos descendentes dos fundadores da cidade de Roma e os *plebeus*, categoria atribuída aos descendentes de estrangeiros. Como se pode concluir, a cidadania romana era um privilégio dos patrícios que gozavam de todos os direitos políticos, civis e religiosos contrariamente aos plebeus que apesar de ser homens livres não gozavam do estatuto de cidadãos. Após a reforma do Rei Sécúlio Túlio, os plebeus conseguiram aceder ao serviço militar e a outros direitos políticos. Mas em 450 a.C. com a elaboração da Lei das Doze Tábuas, foi assegurado aos plebeus uma maior participação política, e conseqüentemente o estatuto de cidadãos de pleno direito. (De Santana, 2011: p.23).

2.2. A nova hermenêutica do conceito de cidadania na Idade Moderna

Porém, a Idade Média ofuscou por completo a noção da cidadania ao criar uma sociedade de classes: a do clero, dos nobres e do povo. Foi apenas, na Idade Moderna, com Rousseau, Montesquieu, Diderot, Votaire... que a referida noção foi retomada com acuidade no âmbito da luta pela ampla participação popular na gestão da “res publica” pela abolição de classes em nome da igualdade e liberdade como direitos fundamentais do homem. É precisamente por este facto que Marcos Sílvio de Santana (cfr. 2011:p.1), advoga que a história da cidadania sempre se confundiu com a história das lutas pelos direitos humanos.

Na sua óptica, o conceito da cidadania tem sido um grande referencial entre as conquistas da humanidade, através do esforço e sacrifício daqueles que lutam incansavelmente por um mundo mais justo, onde haja mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e colectivas. Existe, portanto, uma relação muito estreita entre a cidadania e a luta pela justiça social, seja ela de natureza comutativa, distributiva ou correctiva, pela democracia e outros direitos fundamentais asseguradores de condições dignas de sobrevivência (cfr. De Santana, 2011: p.19).

É preciso referir que nos contextos democráticos, o entendimento do conceito da cidadania tem evoluído muito significativamente nestas últimas décadas. Pois, se num passado não muito longínquo, a cidadania foi reduzida à conquista de direitos fundamentais materializados sobretudo na capacidade de eleger ou de ser eleito como diz um ilustre pensador: «desde o advento do Estado liberal de direito, a base da cidadania refere-se à capacidade para participar no exercício do poder político mediante o processo eleitoral.

Assim, a cidadania activa no contexto liberal derivou da participação dos cidadãos no moderno Estado nação, implicando a sua condição de membro de uma comunidade política legitimada no sufrágio universal, e, portanto, também a condição de membro de uma comunidade civil atrelado à letra da lei» (cfr. Barbelet *apud*. De Santana, 2011: p.26), hoje a cidadania supera a esfera do simples sufrágio universal e engloba um conjunto de valores cívicos, morais, sociais e políticos que determinam os direitos e os deveres de qualquer cidadão tal como: o direito à vida, a opinião, à justiça, ao emprego, à associação... e o dever de não deitar lixo na via pública, não fumar em espaços públicos, não dizer asneiras em lugar público, não apoderar-se dos bens públicos, não se furtar dos impostos e das suas responsabilidades, respeitar a integridade física, moral e psicológica de outrem, não exigir gorjetas para a prestação de serviços oficialmente remunerados...

Portanto, a cidadania hoje, é mais do que um estatuto legal do cidadão, ela é uma virtude, um valor em permanente construção, um valor que se constrói e conquista e, meta ansiada pelos teóricos de estados democráticos de direitos onde a liberdade, a justiça, a igualdade e a

responsabilidade desenham o horizonte dos direitos e deveres de cada um e de todos os cidadãos, sejam eles nacionais ou residentes. Trata-se de um estatuto jurídico-político que não se compadece com as pertenças individuais a determinadas línguas, religiões, etnias, classes económicas ou categorias sociais (cfr. Henriques et all. 2000: p.45).

Para José Murilo de Carvalho, a cidadania é o exercício efectivo e pleno de direitos políticos, civis e sociais como: o direito à liberdade de expressão, direito de organizar e participar de associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores e partidos políticos, o direito a um salário justo, a uma renda mínima e a condições para sobreviver, o direito a um pedaço de terra para plantar e colher, o direito de votar e ser votado, enfim, uma liberdade completa que combina igualdade e participação numa sociedade ideal. Conclui-se, portanto, que a garantia de direitos e deveres de forma justa e equilibrada constitui a condição “sine qua non” para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos e para o vislumbrar duma sociedade de bem-estar social.

Esta perspectiva supera aquelas que consideram a cidadania como sinónimo de nacionalidade, isto é, como um simples estatuto legal de qualquer indivíduo enquanto membro dum determinado país. (cfr. Kymlicka, 1998: p.4). Pois, a epistemologia hodierna apresenta a cidadania como um ideal normativo e substancial de pertença e participação numa comunidade política e, por conseguinte, um exercício eminentemente humano na medida em que o homem é um animal político por antonomásia.

Contudo, a praxis da cidadania não é dada “a priori” como um dom infuso nos homens. Ela é um processo, um desafio, um caminho que pressupõe uma educação. E, em contextos pluralistas a educação para a cidadania se torna simultaneamente complexo e imprescindível para uma justa interpretação e materialização do verdadeiro significado dos direitos e deveres individuais. Aliás, a cidadania é uma realidade complexa e multidimensional, que deve ser concretizada em função do espaço político e histórico concreto que lhe serve de referência.

A cidadania democrática, por exemplo, refere-se concretamente à participação activa dos cidadãos no sistema de direitos e responsabilidades característico de sociedades democráticas. Em termos mais restritos, a cidadania consiste na inserção do indivíduo no espaço político e na participação dos cidadãos nas instituições sociais. Na perspectiva do Estado, a cidadania significa lealdade, integração e serviço em benefício da colectividade. Mas do ponto de vista do indivíduo o termo cidadania traduz-se por liberdade, autonomia, participação e controlo político dos poderes públicos. (cfr. Fonseca, 2000: p.43). Assim, a quem dirige exige-se lealdade e sentido de serviço, a quem é dirigido o sentido de trabalho e de vigilância e, a todos, responsabilidade.

Nas democracias, os direitos de participação, no seu sentido mais profundo, assumem uma forte relevância na medida em que o desafio é a consecução duma boa sociedade construída através

do suporte mútuo e da acção colectiva, pretensão que exige de cada cidadão e de todos consciência renovada, determinação e compromisso de participar, de controlar ou fiscalizar, envolver-se e ser envolvido nos espaços de tomadas de decisões (cfr. Carvalho, et all. 2005: p.17). Eisenstadt (2000:7), aproxima a interpretação e o entendimento da cidadania activa ou participativa à dimensão teórica da democracia tal como concebida pelos modernos. Hoje, o cidadão activo não é aquele simples espectador do cenário político e vota (cfr. Walzer, 1996: p.165) ou o mero consumidor de políticas forjadas (cfr. Boyte e Kari, 1996), o cidadão no sentido pleno da palavra é aquele indivíduo profundamente envolvido na multiplicidade de contextos da vida que faz a realidade sócio-política.

Com efeito, o artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, arquitectou a estrutura epistemológica da concepção moderna e democrática da cidadania. A luz deste artigo, o termo cidadão passou a designar o habitante da cidade no exercício da sua cidadania, ou seja, membro da comunidade enquanto detentor de deveres e direitos fundamentais que configuram a sua participação activa e plena na organização da “res socialis”. A cidadania faz dos cidadãos sujeitos de deveres e de direitos opondo-os aos sujeitos contemplativos, passivos, omissos e absorvidos por si e para si próprios. A cidadania é a qualidade do cidadão livre, responsável e activo, é o amadurecimento duma consciência social que se compreende como parte dos problemas sociais pelo simples facto da sociedade ser uma “res publica” e não uma “res privato”. Este é o entendimento ideal dos Estados democráticos modernos. Por isso é imperioso recorrer à tradição epistemológica deste conceito para tentar perceber o seu real significado e tornar cada vez mais explícita a temática em análise.

Como se pode inferir, a assumpção da identidade de cidadão requer, por parte do Estado, a promoção duma educação para a cidadania a fim de garantir o entendimento comum necessário entre os membros da mesma sociedade do ponto de vista da interpretação conceptual. É nesta perspectiva que apreendemos de T.H. Marshall na sua «Citizenship and Social Class, (1950)», a tese segundo a qual, o culminar do ideal de cidadania é o Estado- providência social-democrata. Pois, ao garantir direitos civis, políticos e sociais a todos, o Estado-providência garante também um entendimento comum dos direitos e deveres pela educação e assegura que todos os membros da sociedade participam plenamente na vida comum e harmoniosa da sociedade. Conclui-se, deste modo, que a noção da cidadania activa e responsável não coabita com regimes monárquicos, oligárquicos, escravagistas, aristocratas e centralizadores que por natureza excluem a possibilidade da participação activa e responsável dos cidadãos.

Importa, no entanto salientar, que embora o conceito de cidadania tenha sido discutido a partir de vários campos disciplinares, foi Marshall (1950) que contribuiu decididamente para a sua

afirmação enquanto grelha explicativa dos direitos legais ou civis que remetem para as liberdades individuais (o direito à propriedade privada), políticos (exercício do poder de eleger e de ser eleito) e sociais (que apelam para a segurança económica e social). A estes direitos, aquiesce Marshall (apud. Carvalho et al. 2005: p.14), correspondem também uma série de obrigações (como pagar imposto, cumprir o serviço militar...). Neste mesmo diapasão, alinha Janoski (1998) quando considera a cidadania como a pertença dos indivíduos num Estado-Nação com direitos universalistas passivos e activos, configurando a cidadania activa determinados direitos como o de participação na vida política e a cidadania passiva os direitos de existência que não dependem da competência do sujeito para exercer determinada influência, mas garante, dentro de certos limites, uma igualdade processual (como o acesso aos tribunais) e substantiva (Carvalho, 2005:15). Esta concepção moderna da noção de cidadania é típica de estados democráticos, nosso objecto de reflexão no ponto subsequente.

3. Democracia

3.1. Perspectiva etimológica e complexidade do conceito

O termo “democratia” (Das Neves/Tomás, 2011: p.8) de raiz grega significa governo ou poder do povo. Este termo existe na história da humanidade há cerca de 25 séculos. Do ponto de vista da sua compreensão teórica, o conceito parece apresentar uma grande unanimidade definicional enquanto «governo do povo». Mas a sua aplicação ou praxis tem sido um verdadeiro campo de batalha dos contrários (Enciclopédia Verbo (1999). A prática de princípios democráticos não é um “status quo”, mesmo em sociedades com uma longa tradição democrática. A sua predicação num determinado estado carece sempre duma análise crítica e permanente do conjunto de normas, valores e comportamentos políticos, económicos e culturais preconizados para a prossecução duma vida comunitária justa e susceptível de garantir o desenvolvimento sustentável e estabilidade nacional (cfr. Carvalho et al., 2005: p.42). Por conseguinte, falar da democracia sempre foi, é e será sempre muito complexo por causa das múltiplas interpretações a que tem sido sujeita apesar da sua concisão conceitual do ponto de vista do seu aspecto etimológico.

Gallie (apud. Arblaster, 1988: p.16) por exemplo, considera a democracia como um conceito contestável e crítico enquanto norma ou ideal pelo qual se põe à prova a realidade e se verifica que ela é carente. (cfr. Arblaster, 1988: p.19). De facto, a palavra grega “democratia” traduzida para o português como “democracia” vem de dois vocábulos gregos «demos», que significa «povo» e

«kratos», que quer dizer «poder», constituindo o seu significado etimológico de «poder do povo ou poder popular». Contudo, estes dois termos, «demos e kratos» são polissémicos ou seja, são detentores de vários significados. Com efeito, «demos» pode significar um conjunto de cidadãos vivendo dentro de um determinado aglomerado ou cidade – estado; bem como pode significar também «população, ralé ou camadas mais baixas do ponto de vista da sua posição social». Ao passo que «kratos» significa, como já o dissemos, «poder ou governo» (cfr. Arblaster, 1988: p.27). Esta ambiguidade inerente à própria natureza etimológica dos termos constitutivos do conceito de democracia, tem uma grande importância quer para a apreensão do seu significado e da sua história, quer para a construção da definição específica do horizonte que determina o justo entendimento que um determinado estado deve dar-lhe.

Importa, no entanto, sublinhar que o binómio «poder popular» pode se revestir de um sentido positivo enquanto equivalente dum afirmação de um profundo respeito pelo sentir e querer do povo como verdadeiro soberano. Todavia, pode também esconder uma realidade equívoca e falsa que culmine numa redundância inútil que esconde vontade e tendências déspotas. (cfr. Veiga, 2005: p.339). Seja como for, não restam quaisquer dúvidas de que na raiz de todas as possíveis definições de democracia, por mais refinadas e complexas que sejam, permanece sempre a ideia do poder popular, dum situação em que o poder e, talvez também, a autoridade permanecem ao povo, o que em si, define a ideia da soberania popular. Assim, a democracia como conceito não remete unicamente para a forma de governo ou de escolha de um governo. Ela evoca um modo de ser e de estar ou de se organizar dum sociedade. (cfr. Arblaster, 1988: p.21).

3.2. Do antigo ao hodierno entendimento do conceito da democracia

Na antiguidade muitos intelectuais consideravam a democracia, enquanto forma de ordenamento de magistraturas, no seu sentido original de governo do povo ou governo de acordo com a vontade da maioria do povo, como má e fatal para a liberdade individual e para todo o encanto de uma vida civilizada. (Macpherson, 1966: p.1). Porque a maioria era pobre e, por conseguinte, a democracia passava a ser compreendida como governo dos pobres, da população, das massas ou dos piores em comparação com a oligarquia⁶ ou aristocracia⁷ (Aristóteles, 1998: p.282). Transportada para o âmbito de governo de homens livres em oposição aos escravos e “methecus”, a

⁶ Governo dum maioria rica que cuida fundamentalmente dos interesses da classe rica.

⁷ Governo dum minoria rica considerada como virtuosos, nobres, notáveis ou melhores.

democracia enquanto conceito continuava ambígua no contexto grego porquanto os homens livres eram categorizados como já referimos no ponto anterior.

Falando sobre a época clássica, Lincoln apresenta uma definição da democracia como um «governo ou poder do povo, pelo povo e para o povo mas excluída da classe dos regimes considerados de toleráveis por Aristóteles. Mas passados vários anos, a democracia tornou-se uma coisa boa (cfr. Macpherson, 1966: p.1). Pois, a democracia enquanto liberdade e igualdade entre os indivíduos do mesmo estado representa o conceito que, não obstante as inúmeras divergências concepcionais, consubstancia-se sempre na ideia de poder como apanágio do povo.

António Ferreira Gomes (*apud*. Veiga, 2005: p.340), afirma que a soberania do povo é essencial e imprescindível à democracia. Limitar essa soberania por um acto positivo e voluntário, delimitar o que pode ser e não ser no futuro objecto da soberania popular, fixar em constituição os termos e limites de toda e qualquer futura constituição, enfrear o poder legislativo do povo legitimamente representado, tudo isso é essencialmente antidemocrático e constitui a negação frontal da democracia. Hoje, a democracia é cada vez mais entendida como uma das ideias mais duráveis em política, um dos grandes ideais políticos e tende a ser um “ethos, cultura ou residência” dos modernos. Mackenzie (1975:103), por exemplo, afirma que hoje é praticamente impossível não dar à democracia o nome do regime aprovado porque o conteúdo que faz o actual significado deste conceito espelha uma condição governativa que merece aprovação.

Mas, para que a democracia seja realmente um poder do povo, para o povo e pelo povo é imprescindível que o povo possua uma liberdade efectiva de escolher os seus delegados ou legítimos representantes e os meios concretos e adequados que lhe assegure uma participação efectiva e o controlo do poder. Pois, o povo, delega mas não aliena nem renuncia a sua soberania. De facto, a soberania do Estado democrático deriva de uma relativa alienação da soberania popular, que nomeia e constitui seu órgão político supremo, investindo-o simultaneamente do direito de legislar e de obrigar todos ao cumprimento de suas leis.

Mas essa alienação da soberania popular ao estado relativiza-se pelo próprio limite da constituição; pelo direito universal de crítica; pelo controlo popular dos seus actos; pela exigência, em certos casos, de referendun popular ou de consultas plebiscitárias ou ainda outras que possam vir a ser criadas (cfr. Rouanet, 2007: p.261). Hoje o simples facto de um governo ser eleito pelo sufrágio universal do povo ou dos cidadãos poderem eleger e ser eleitos não representa em si só uma garantia democrática. Aliás, «quando em 1933 Hitler se tornou chanceler da Alemanha, fê-lo através dum processo constitucional normal e como dirigente do partido que mais votos populares conseguiu nas eleições para Reichstag» (Arblaster, 1988: p.12). Por isso, é que faz todo sentido afirmar, como Hannah Arendt, que os governos em sistemas democráticos são detentores da

soberania quando estão de mãos dadas com o povo e perdem-no quando este se afasta deles por incumprimento de promessas, injustiças sociais...

Karen O'shea (2003:7), reforça este sentido da democracia afirmando que esta, hoje, é mais do que um sistema político ou seja, uma simples forma de ordenamento de magistraturas. Ela é uma forma de viver em conjunto numa comunidade. Tanto é assim que o entendimento tradicional da democracia como forma de governo e de sistema político baseado no papel, assaz limitado, dos cidadãos como eleitores foi posta em causa pela ideia duma democracia participativa que confere ao cidadão o poder de fiscalizar, de escolher e de opinar sempre que necessário. A democracia já não se esgota num simples procedimento formal de eleição, de decisão ou de método de governação de grupos sociais.

Aliás, o dia-a-dia tem mostrado inequivocamente que as democracias formais tendem a preservar e reproduzir as desigualdades sobre os interesses colectivos (Carvalho et all., 2005: p.42). É precisamente na sequência deste raciocínio que Gomes (*apud.* Veiga, 2005:341), julga que o «referendum» constitui a expressão máxima da vontade popular em qualquer democracia sã e séria. A exclusão deste precioso recurso e instrumento de manutenção duma efectiva soberania popular não ocorre sem a quebra da democracia. Por isso, realça o autor, nenhuma constituição democrática pode julgar o referendum, é o referendo que deve julgar as constituições em regimes democráticos. Em democracia não existe poder dos governantes nem para os interesses particulares ou minoritários, o poder em democracia é do povo, para o povo e pelo povo ao serviço do bem comum e da colegialidade. É assim que uma das grandes peculiaridades da democracia é o respeito pela pessoa, pelos seus direitos fundamentais e pela sua liberdade.

Entenda-se pelo conceito pessoa, o pluralismo e as diferenças sociais na maneira de pensar, de viver e de projectar a sociedade para um único fim – o bem-estar individual e colectivo. Logo é uma utopia sonhar uma democracia autêntica sem a consciência do pluralismo social nem a capacidade de aceitação e respeito pelas diferentes maneiras de encarar a realidade, de sentir e organizar a sociedade. Este entendimento, não é algo dado, a priori, aos indivíduos que fazem as sociedades que enveredam pela democracia, por isso carece duma educação. Uma educação capaz de tornar a democracia numa cultura, num *modus vivendi* e *procedendi* dos estados que a abraçam.

Este é o grande desafio da educação para a cidadania democrática, permitir que os educandos, em geral, e as novas gerações, em particular, aprendam a transformar os princípios democráticos em práticas quotidianas, em hábito e modo de ser e de estar individual e colectivo,

pela contribuição da escola. Pois, muitos Estados dizem-se democráticos mas a sua estrutura mental dos seus cidadãos é indubitavelmente “estatocrática”⁸ e “partidocrática”⁹.

De facto, a ambiguidade já inerente ao próprio âmbito etimológico do conceito de democracia e a dimensão pluriperspectiva no plano interpretacional tornam o conceito mais desafiador no contexto da sua aplicação social enquanto regime político. Isto torna também premente a necessidade do seu enquadramento na grelha dos conteúdos programáticos e curriculares das escolas. Só isto permitirá às novas gerações a posse duma clara, objectiva e actual noção da democracia e, fará com que cresçam aprendendo e vivendo democraticamente. Pois, a democracia hoje deve ser entendida como consciência nacional, gestão partilhada, promoção de direitos, conhecimento dos deveres e engajamento colectivo no desenvolvimento nacional.

A democracia é irredutível a um simples discursos nem a precários métodos para a escolha de governantes, a democracia é praxis vivenciada no quotidiano. Trata-se dum valor sócio-político que carece duma dinâmica de aprendizagem. E o facto de a instalação em qualquer estado do mundo, desde os primeiros momentos do seu aparecimento, ter sido sempre consequência duma luta de classes entre os poderosos e os sem poderes, entre os pobres e os bem-nascidos e nunca resultado de uma vontade livre e espontânea dos cidadãos, mostra sem qualquer equívoco que os seus artífices e defensores nem sempre foram impregnados duma cultura adequada para o desafio que a própria democracia constitui para qualquer sociedade pluralista. (cfr. Arblaster, 1988: p.29). Daí, a necessidade de uma educação para democracia no sentido de conhecer e aprofundar os princípios que, traduzidos na prática propiciam o ambiente democrático.

Urge, portanto, aprender a conceber a democracia na dimensão política horizontal das interacções sociais, onde as pessoas se relacionam diariamente, umas com as outras, de formas a criarem as suas condições de vida. Deste ponto de vista, a democracia não é apenas uma organização política formal vista na esfera do Estado e na relação política vertical entre governantes e eleitores. Ela é, sobretudo, uma forma de vida, uma acção política em aberto, levada a cabo por pessoas na complexidade das relações e dos processos locais, regionais e globais (cfr. Carvalho, 2005: p.40). A democracia requer que as pessoas partilhem da consciência de que a cooperação é a condição “sine qua non” para tomar decisões e gerar condições de vida apropriada para todos num espírito de colegialidade e acções sociais. Mas acima de tudo, exige um sentido de pertença a uma comunidade (cfr. Wenger, 1998. apud Carvalho, et al., 2005: p.43).

⁸ Entendemos por estatocracia a tendência de olhar para o poder político como um monopólio inquestionável do estado com agravante de confundir o estado a indivíduos concretos.

⁹ Entendemos por partidocracia a tendência de diluir o poder do estado no poder do partido.

Neste sentido, não é excessivo reiterar que a interiorização de princípios da cidadania e da democracia e a sua respectiva aplicação prática, de maneira espontânea, carecem de uma educação sustentada, quer no seu aspecto formal, quer no seu aspecto informal. Foi, precisamente esta convicção que fez com que vários países da Europa no acto da elaboração das suas reformas curriculares convergissem na ideia de que a educação formal, administrada na escola, pode e deve contribuir para a apreensão dos ideais cívicos e democráticos da sociedade.

Este desafio de educar para uma cidadania democrática é muito mais forte em contexto de sociedades super hierarquizadas e fechadas onde qualquer discussão aberta e desapaixonada pode representar um forte atentado contra a dignidade, a honra e poder do superior hierárquico. Estas sociedades do tipo arcaico ou pelo menos as mentalidades do homem daquelas sociedades existem ainda hoje. Como diz Legros (2001: 31) estas sociedades assentam-se num princípio de diferenciação natural que se funda num princípio hierárquico, a saber, no princípio de uma diferença natural entre os outros e nós, de um lado, aqueles que são naturalmente outros diferentes de «nós», porque naturalmente superiores, isto é, os heróis de outrora, as potências fundadoras de outros tempos e de outro lado, aqueles que são outros distintos «nós» porque naturalmente inferiores, aqueles que não participam da nossa excelência, das nossas virtudes, comunidade, população, partido, aldeia, tribo ou grupo linguístico, parafraseando um pouco o Antropólogo Claude Levi-strauss (1973: pp.383-384).

No âmbito da ECD, a escola é um dos maiores e mais influentes espaço de socialização e educação, por isso, pode ser o parceiro privilegiado para a garantia da maturidade da democracia assumindo o papel de educar, com programas concretos e especificamente orientados para uma cidadania democrática, para que as novas gerações aprendam o que é realmente a democracia para vivê-la correctamente na prática. Este é o caminho para o futuro da verdadeira democratização dos estados. De facto, não basta querer a democracia, é preciso conhecer os seus princípios fundamentais e materializar a sua aplicação em termos práticos. Convenhamos, portanto, que a escola é a instituição mais indicada para a consubstanciação e expansão da educação e cultura democráticas. Porque, a educação, como diz Elias (2008: 26), é uma das primeiras e talvez a mais importante referência que se associa com o conceito de escola ou de instituição educativa. Importa, contudo, referir que a educação, no seu “lactu sensu”, supera o horizonte do recinto escolar. Mas enquanto processo formal e sistemática, a educação identifica-se mais com o contexto escolar do que com qualquer outro contexto. Diga-se, no entanto que as perspectivas educativas que a escola tem vindo a assumir ao longo dos tempos são bastante diversificadas. Vamos, no capítulo a seguir expor dois modelos escolares e mostrar a sua respectiva adequação ou inadequação com o perfil cívico e ético da ECD.

Cap. II.

DA PRAXIS DA ESCOLA TRADICIONAL À PERCEPÇÃO HODIERNA DA ESCOLA

Introdução

A escola não é uma realidade natural ou universal, ela é uma instituição, isto é, uma realidade convencional, um local de fundamento que institui o aluno tanto em sua pertença quanto em seus saberes. É o local que simboliza a realização da missão de educar, de formar e desenvolver uma actividade social específica e socializante para além de ser também lugar de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de competências de vária ordem e de união de todos os membros duma sociedade. Trata-se dum espaço historicamente instituído para educação e instrução, por isso, portador duma cidadania, duma laicidade de ensino e dum conjunto de valores orientados ao respeito, à dignidade da pessoa humana e ao desenvolvimento social. É o termo genérico aplicado à educação infantil e ao ensino básico e médio e a qualquer formação estabelecida e sistematizada como local social, funcional e histórico e fazer pedagógico e organização de unidades de saberes (cfr. Morandi, 2006:p.21). Do ponto de vista formal, a escola é a oficina mais especializada para a formação de cidadãos em sociedades de conhecimento.

1. A praxis da escola tradicional

A escola tradicional revelou-se ao longo dos séculos como um lugar de transmissão dos conhecimentos e experiências adquiridos aos indivíduos ainda desprovidos de qualquer conhecimento e de qualquer experiência de vida. Daí, a unilateralidade do movimento característico do processo de ensino e aprendizagem, onde o professor, enquanto depositário de conhecimentos, sabe tudo e passa a sua riqueza, científica, religiosa, cultural, política e intelectual ao aluno que tudo ignora. Num tal cenário é lógico que o clima seja de veneração, admiração, obediência, silêncio, temor e tremor perante o único detentor do saber na sala.

É também digno de referência que a escola tradicional tinha concentrado toda a sua estratégia funcional na autoridade do professor, o único garante da ordem e da estabilidade da

turma, guia providente sobre quem repousava o incontestável poder de decisão, o qual determinava as formas de organização, de aproveitamento do tempo e as modalidades de distribuição de tarefas (cfr. Albulescu, 2011:p.9). A direcção daquela escola era excessivamente centralizada e fundada sobre uma ordem bastante rígida, uma obediência não dialogada, sanções irreversíveis e imposições de regras de conduta e do curriculum único e obrigatório que não tinha em conta as particularidades e tendências individuais dos alunos. A curiosidade e espontaneidade dos alunos eram facilmente confundidos a impertinência e desrespeito às regras e por conseguinte, susceptíveis de penalizações severas. A figura do chefe, isto é, a do director ou do professor, era percebida como uma figura de um indivíduo capaz de atitudes implacáveis e intolerantes perante a conduta não gregária¹⁰ dos alunos. Os professores eram chamados a exercerem um controlo contínuo e rigoroso, sem qualquer condescendência às violações do regulamento. E estes, por suas vez, sacralizavam e dogmatizavam os seus conhecimentos, opiniões e decisões, considerando de sacrílego quem os questionasse e duvidasse da sua validade absoluta. (Albulesco, 2011: p.12).

Lotto (1990 apud. Péres, 2000: p.103) criticando o modelo da escola tradicional afirma:

as escolas são simultaneamente burocracias, sistemas com uma variável conexão interna, contextos para a interpretação individual, palcos políticos, fontes de culturas e subculturas, anarquias organizadas e instrumentos de dominação.

Esta praxis da escola tradicional era, sem dúvida, propiciadora duma mentalidade conformista, duma adaptação passiva ao ambiente social, dum posicionamento acrítico movido pelo medo de reprovar e de ser expulso da escola. O pior é que condicionava, a “posteriori”, a capacidade de inserção e duma participação activa do cidadão na sociedade. Este quadro normativo e factual da escola tradicional suscita a seguinte cogitação: se admitimos que este ambiente como aquele no qual foi formada a geração de muitos actuais professores e líderes escolares, qual é o possível grau de dificuldade com que se confrontam para se ajustarem à dimensão normativa e factual duma escola democrática e das actuais exigências sociais inerentes a democracia?

Pois, para lá do modelo educacional que define a performance das suas lentes de contacto com a realidade social, está também outro elemento não menos importante na agudização desta crise de mudança do paradigma como diria Thomás Khun na sua “Structure of Cientific Revolution”, trata-se do conflito geracional. Na verdade, muitos princípios caducos e regentes do modelo tradicional, transportados para a escola hodierna, chocam inevitavelmente com as

¹⁰ Conduta não gregária é aquela que sai da lógica comportamental que caracteriza o modo de proceder da comunidade tal como imposta pela hierarquia. É a forma própria de ser e de estar das ovelhas perante o sinal do pastor.

concepções modernas da escola e da sociedade. Na sociedade tradicional, por exemplo, o professor era o único mestre, detentor por excelência da sabedoria e autoridade inquestionável com todos os poderes sobre o educando (podia bater, expulsar, castigar, reprovar...quando quisesse). Hoje, as fontes de conhecimentos já estão ao alcance de todos, o educando já pode questionar e debater com o mestre, caiu em desuso o princípio “*magister dixit*” ou seja, o mestre disse e ponto final. Deste sobredito pode se inferir que a educação para uma cidadania democrática é uma condição “*sine qua non*” para o advento duma democracia efectiva enquanto cultura existencial conducente ao verdadeiro estado democrático e de direito.

As novas gerações devem aprender, na teoria e na prática, que a autoridade não é sinónimo de autoritarismo. Ela é simplesmente firmeza, competência e eficácia na acção que não se compadece com repressões arbitrárias, mas apoia-se no consentimento e não no constrangimento, nem na severidade rígida. A autoridade existe apenas em ambiente de indivíduos livres e responsáveis. Certo é, que a responsabilização excessiva, em detrimento da liberdade, conduz a ditadura, do mesmo modo a liberdade excessiva, em detrimento da responsabilidade, pode descambar num caos; mas a ausência destas duas noções é, em si mesma, uma negação da autoridade (cfr. Albulescu, 2011: p.14). O professor deve fundar a sua autoridade na competência, no domínio dos conteúdos, na eficácia da sua acção, na profundidade dos seus conhecimentos, na humildade e na sua capacidade de resolver os conflitos. Alias, quanto mais as suas ideias, normas ou directrizes concorrerem para a obtenção do consentimento dos alunos, mais autentico se torna o exercício da sua autoridade.

Importa, portanto, que a autoridade do professor deixa de constituir uma ameaça para o aluno, mas uma orientação permanente e eficaz que assegure a aprendizagem deste, uma orientação que determine a autonomia do seu pensamento, das suas iniciativas e desperte nele o espírito de cooperação e a confiança de decisões autónomas. Agindo com firmeza, flexibilidade e abertura à pluralidade de ideias e das acções, o professor pode contribuir significativamente na formação de personalidades dinâmicas, criativas e capazes de responder às exigências complexas de sociedades democráticas. Este é o horizonte conceptual da educação e da escola do século XXI.

2. A percepção hodierna da escola

2.1. A escola como uma instituição resultante de mutações sociais

As instituições escolares são sempre produtos sociais, por isso, são constantemente sujeitos a um conjunto de circunstâncias ou de mutações sociais que definem a própria realidade social numa determinada época da história. (cfr. Elias, 2008: p.26).

As mais recentes mutações ditaram o novo entendimento da escola, doravante percebida como uma instituição social cuja vocação consiste em educar e preparar os indivíduos para a sua inserção nos “*modus vivendi et operandi*” da sua comunidade local, regional, nacional e, quiçá, internacional; para o mundo do trabalho, proporcionando-lhes condições de desenvolvimento pessoal e social, de modo a compreenderem o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, simultaneamente local e global (cfr. Albuлесcu, 2011: p.27). Mas como já o dissemos, hoje já não se pode falar em educação formal e sistemática sem fazer recurso à escola. E como instituição que nasce e se desenvolve na sequência de necessidades educativas e sociais, a sua missão consiste em acompanhar as mutações sociais e o grau de exigência e de interesse social que as caracterizam. Por isso é que Venâncio e Otero (2003) sustentam a ideia de que todos os movimentos de reforma, sejam eles globais ou parciais nos sistemas educativos visam sempre aperfeiçoar o sistema em si, melhorando as qualidades de serviços prestados e tentar responder as novas exigências sociais.

Os mesmos autores, citados por Elias (2008:27) explicitam a sua tese mostrando que na década de 60, do século XX, a escola preocupava-se mais com os princípios de igualdade de acesso à educação. Tratava-se duma fase subsequente a segunda guerra mundial. Naquela fase da história a exigência era de encontrar estratégias e metodologias que possibilitassem o desenvolvimento e a reconstrução socioeconómica das comunidades. E o lema da escola era mais educação e mais riquezas.

Mas nas décadas de 70 e de 80, o interesse da escola incidiu nos próprios actores educativos, fundamentalmente, nos alunos e professores. Por ter sido uma época marcada pela luta da valorização dos recursos humanos e promoção de igualdade social e de oportunidades. Na década de 90, o interesse escolar deslocou-se para a equidade na distribuição de recursos e no acesso às oportunidades de desenvolvimento e de sucessos, e na redefinição dos níveis de responsabilidade dos estados e das comunidades locais. Nos finais do século XX, a globalização da economia, a aceleração do processo científico e tecnológico e a afirmação da sociedade de informação

prenderam as atenções da escola enquanto sistema educativo chamado a lidar com as novas formas de analfabetismo e de exclusão social.

Hoje, é óbvio que o advento de estados democráticos e de direito em contextos de sociedades pluralistas e abertas, desafiam a escola a conceber planos e estratégias que ajudem os cidadãos a aprender, a encarnar e a viver no seu quotidiano os princípios fundamentais da democracia que se quer uma cultura estatal e não uma simples forma de ordenamento de magistraturas (regime político). Por isso, Vieira (1999:68) advoga que hoje, a escola enquanto instituição educativa, deve conceber estratégias que facilitem, não somente o reconhecimento e a aceitação de diferenças mas também que façam com que as diferenças sejam compreendidas como ponto de partida para uma dinâmica de criações novas, de inovações, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e obstáculos ao enriquecimento pela troca. Porque a escola enquanto comunidade e parte integrante e influente da sociedade, pelo enquadramento que lhe é conferido, sobretudo pela Lei de Bases do Sistema Educativo, é chamada a participar no processo do desenvolvimento social, preparando e capacitando os indivíduos para as novas exigências sociais (Elias, 2008:32). Muitos estudiosos consideram, neste sentido, a escola como a única instituição social detentora da chave do futuro, pois, funcionando num registo de universalismo, estará habilitada a fornecer as bases essenciais de uma educação para a cidadania democrática.

De facto, a escola aberta e comprometida com a educação para a cidadania democrática, é aquela que compreende que os seus educandos não são entidades passivas; é aquela que percebe a urgência de experimentar itinerários pedagógicos que salientam o papel activo dos alunos, estimulam a reflexão sobre si próprios, impulsionam o contacto com o diferente, desafiam os dogmas estabelecidos e promovem a emergência de uma consciência moral cívica e política crítica (cfr. Fonseca, 2000: pp.45 – 46).

Starkey e Tibbits (1996), no seu “Human rights education in school” (apud.Fonseca, 2000: p.44), aproximam a educação para os direitos do homem a educação para a cidadania democrática. Para a sua concretização, apontam uma série de competências necessárias para o aluno tais como: competências intelectuais que lhe permitam entre outras capacidades, defender as suas opiniões pacificamente com argumentos lógicos, sólidos, coerentes e convincentes mas fundados na honestidade e no respeito pelo outro, identificando os estereótipos e competências sociais que lhe permitam reconhecer e aceitar as diferenças sociais e assumir responsabilidades. É precisamente neste sentido que a ECD é também uma educação para os valores.

Hoje, a escola tem vindo a manifestar também uma forte preocupação por uma ética de intersubjectividade, suscitando uma aprendizagem e vivência baseadas nos valores, normas e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura axiológica. A escola tem procurado

assumir o desafio de criar condições para a implementação de conteúdos e metodologias que concorram para a construção de comunidades capazes de reproduzir as condições de vida social, onde o aluno aprenda a viver em sociedade, convivendo na diferença (Fonseca, 2000: p.14). Este papel manifesto de socialização dos alunos, cuja incidência repousa na preocupação da formação de uma consciência cívica, que a escola enquanto instituição procura assumir, encontra-se legitimada por um conjunto de razões mais abrangente, tais como a necessidade de contribuir para a inserção plena e normalizadora dos indivíduos na sociedade, combatendo o alastramento de problemas susceptíveis de ameaçar a coesão social, como sejam a violência, a ausência de respeito pelos direitos humanos, o racismo, o tribalismo, o regionalismo ou qualquer outra forma de discriminação (cfr. Fonseca, 2000: p.16).

O projecto da educação para a cidadania no contexto escolar deve transcender qualquer tentativa de redução de esforço de educação cívica a uma série de funções associadas a transmissão de conhecimentos úteis para a vivência, de acordo com um determinado projecto ideológico. Pois, na óptica de Fonseca (2000: p.17), educar para a cidadania ultrapassa o plano didáctico e exige que se defina uma compreensão mais alargada do próprio conceito de cidadania que seja condizente com a realidade colectiva dos tempos actuais. Assim, diz o autor (2000:19), a especificidade das escolas democráticas passa pela sua capacidade de assumir os desafios sociais como são:

- Educar para a diversidade, as diferenças e o multiculturalismo criando condições teóricas e práticas que ajudam o educando a perceber que o exercício da cidadania pressupõe também reconhecimento, respeito e cultura de diferença;

- Forjar mecanismos para um combate acérrimo do fenómeno crescente de exclusão social de todo género, a começar pela iliteracia até a ausência de protecção à velhice;

- Estimular, nos educandos, um exercício pleno e efectivo de cidadania;

- Reforçar a educação para os valores humanos, transcendentais, ético-morais, cívicos, sociais, políticos, patrióticos e ecológicos através de um programa de acção educativa;

- Promover a consciência de uma identidade transnacional sem qualquer renúncia ao patriotismo, aos símbolos e às narrativas da nação a que se pertence;

- Despertar a cultura de defesa dos direitos das crianças e dos mais idosos, de participação mais global da mulher no funcionamento das estruturas sociais, de assegurar uma distribuição mais equitativa dos recursos entre os cidadãos, urbanos e rurais, e garantir um efectivo acesso à educação inicial a todas as pessoas e à educação ao longo da vida a todos os que o desejarem.

Vale dizer que a escola deve dedicar uma atenção especial àqueles temas que formam um programa de acção com potencial para o tipo de cidadãos adequados ao contexto dos estados democráticos de direito. Trata-se de architectar uma sociedade na qual a criança e o jovem devam

efectivamente ser integrados evitando a presença de espectadores a espera de um tempo e de uma oportunidade para poder intervir na organização da vida comunitária sem uma prévia educação nem preparação. (cfr. Fonseca, 2000: p.20). O sucesso, hodierno da escola passa pela adopção de estratégias que propiciam a aquisição de conhecimentos e competências directamente ligados à temática da educação para a cidadania. O acento colocado na dialéctica entre o conhecimento e a competência representa a simbiose requerida entre a teoria e a prática como desafio escolar no contexto de estados democráticos e de direito. Seria, na verdade, absurdo se a escola se limitasse a transmitir valores morais e cívicos sem criar condições para a sua materialização pelas crianças e jovens e, avaliar as suas consequências quer singularmente quer colectivamente, ou falar da importância da lei no âmbito nacional se o próprio regulamento da escola é desconhecido pela grande maioria dos alunos (cfr. Fonseca, 2000: p.21).

2.2. A escola como lugar de socialização por excelência e de transformação da mente e da consciência social

O que acima ficou dito, deixa bem patente a importância da escola, quer como garante do processo de integração dos indivíduos num espaço mais aberto e abrangente, quer como veículo de valores, conhecimentos e competências indispensáveis para o desenvolvimento económico, científico, sócio-político e cultural das comunidades. O aspecto multicultural cada vez mais acentuado nas comunidades levanta um grande desafio para a escola do século XXI, chamada a preparar os seus educandos para a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipa, ao reconhecimento, respeito e aceitação de diferenças.

É a escola convidada a ajudar os alunos a perceberem que a diferença não é uma barreira. Não obstante a necessidade da preservação das raízes culturais, políticas e religiosas de cada um, todos são chamados a adquirir uma flexibilidade adaptativa, capaz de ver na diferença uma riqueza e não um estigma. É neste sentido que o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, afirma que «o grande desafio que se coloca à Escola do séc. XXI, e no qual os professores têm um papel fulcral que é o de criar condições para que todos e cada um de nós, nos escutemos uns aos outros, tornando-nos verdadeiramente vizinhos» (cfr. Albulescu, 2011: p.29). A escola deve converter-se numa comunidade de vida e a educação deve conceber-se como uma contínua reconstrução da experiência. Uma comunidade de vida democrática e construtora duma experiência baseada no diálogo, no contraste e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode inscrever-se no entendimento mútuo, no acordo e nos projectos solidários (cfr. Bernstein, apud. Péres, 2000: p.103). Deste ponto de vista, a melhor escola, tal como a melhor

cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Assim, quanto menos homogênea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar as personalidades que se formam através da reflexão crítica e comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquia (cfr. Touraine, apud. Péres, 2000:103). Aliás, o ambiente heterogêneo e complexo feito de alunos, professores, funcionários, pais e outros agentes educativos de carne e osso, diferentes e desiguais, com balizas e parâmetros envolvidos em processos de tensão, ambivalência, conflito e negociação dão à escola o rosto da sua identidade. (cfr. Peres, 2000: p.104). Uma identidade que deve ser entendida como uma unidade na diversidade. Pois, a permeabilidade a valores, princípios, atitudes e comportamentos dos diferentes actores do processo educativo será um sucesso somente com a interacção de todos os stakeholders¹¹.

De facto, a escola enquanto sistema de ensino deve ser vista como um serviço social chamado a desempenhar complexas funções no seio da comunidade. Dentre elas, está obviamente, a de formar os alunos como cidadãos. Esta tarefa constitui, em si mesma, um grande desafio para a escola que deve adaptar os seus projectos curriculares às muitas e rápidas mudanças sociais proporcionadoras de uma nova forma de ser, de estar e de encarar a vida em sociedade (Albulescu, 2011: p.5). É dado assente que as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo suscitaram uma nova problemática para a educação, que é cada vez mais chamada a concentrar a sua atenção e actividade a volta de um conjunto de valores tidos hoje como prioritários para qualquer sistema de ensino, sobretudo em contextos de estados democráticos e pluralistas, nomeadamente: democracia, participação, responsabilidade, tolerância, cooperação, comunicação, ect. (cfr. Albulescu, 2011: p.7).

Na verdade, é o desenvolvimento teórico e os procedimentos práticos destes princípios que fazem o “corpus curricula” da nova proposta educacional chamada: ECD. E isto explicita mais a tese segundo a qual a escola não é, nem deve ser entendida como uma entidade estática e neutra, ela é fruto das dinâmicas sociais. Vale dizer que a escola é fundamentalmente produto das mutações sociais. Barroso (1993:18) corrobora esta ideia mostrando que a escola não nasceu exnihilo, nem tão pouco é uma invenção do estado. Isto implica dizer que a escola enquanto lugar por excelência de transformação da mente e da consciência social deve ser uma instituição autónoma e não refém de qualquer ideologia política. Ela pode tornar-se um espaço e um tempo privilegiados na busca de respostas adequadas às interrogações formuladas pela sociedade multicultural em que vivemos. (cfr. Peres, 2000: p.104).

¹¹ “Stakeholder’s” significa parceiros.

Conclui-se portanto que a escola do século XXI deve-se transformar num espaço de defesa das práticas de cidadania e de democracia (cfr. Morandi, 2006: p.28). Ou seja, cada instituição de ensino hoje, é chamada a ser uma escola de vida pluralista facilitadora da convivência harmónica de todas as correntes culturais ou sociais, lugar onde os mestres e os discípulos possam irmanar-se sem renunciar às suas concepções, e as novas gerações aprendam a conviver e a respeitar a pluralidade e a igualdade. Em suma, a escola do séc. XXI deve ser uma escola para a formação de uma humanidade plural, crítica, criativa e fraterna. Este é o imperativo categórico para a sobrevivência do género humano e sobretudo da raça negra ou simplesmente do continente africano. Para tal, o poder público, guardião universal do pluralismo, deve orientar a educação no sentido de um conjunto de directrizes básicas formuladas mediante procedimentos democráticos por consultas universais aos corpos docentes e discentes (Rouanet, 2007: p.261).

2.3. A escola como “key provider”, isto é, vanguarda da ECD

A escola deve ser vista como lugar por excelência, o “key provider” da ECD, na medida em que permite um aprendizado sistemático da cidadania fundado no conhecimento científico; facilita a assimilação de práticas tipicamente democráticas desde a tenra idade (participação, cooperação, colectividade, negociação, representatividade, gestão da coisa pública...); se posiciona como uma instituição de interesse público sujeita à prestação de contas e controlo público; se compreende como um espaço da lei onde vários interessados trabalham e vivem juntos respeitando as prerrogativas e limites de cada um; se afirma como instituição autónoma do ponto de vista organizacional e de gestão (cfr. Bîrzea et al., 2005: p.26). Ela pode se resumir no ensino e na aprendizagem de objectivos e processos jurídicos e democráticos. Trata-se de uma espécie de alfabetização e instrução que visa o domínio de regras de vida pública para tornar os indivíduos lúcidos, clarividentes, desenvolvendo conhecimento e compreensão, pensamento crítico e uma análise autónoma, independente, acima de qualquer influência local, nacional, europeu ou global (cfr. Bîrzea et al., 2005: p.26).¹².

Como é sabido, a escola hoje define-se fundamentalmente pelas pessoas que nela trabalham, convivem, aprendem e ensinam, e pela sua inserção e naturalização na comunidade local. Ela tende cada vez mais a abrir-se à comunidade, desenvolvendo projectos educativos comuns e adequados ao

¹² **Eis a versão original de onde parafraseamos o conteúdo plasmado nesta referência:** EDC is a form of literacy, aiming at coming to grips with what happens in public life, being lucid, enlightened, developing knowledge and understanding, critical thinking and independent judgement of local, national, European, global contexts.

contexto e às necessidades reais e actuais da comunidade. Assim a vida na escola deve ser uma espécie de projecto que se vai construindo com base nos currícula e projectos concretos desenhados colaborativamente pelas pessoas que nela habitam e pelos diferentes parceiros. (cfr. Peres, 2000: p.126).

A escola deve transformar-se num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitem a construção de projectos de si e dos outros, um lugar onde a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam postas em prática e a heterogeneidade cultural não seja entendida como uma patologia, mas, ao contrário, como parte integrante do humano e riqueza social, considerando cada indivíduo como um ser original, singular e diferente. Como se pode perceber, o projecto da escola do século XXI procura consagrar as práticas democráticas na escola como garante dos direitos humanos, condição de possibilidade do consenso e resolução de conflitos, de inclusão e participação de todos, permitindo a cada um o seu desenvolvimento pessoal e colectivo. Desta feita é mister, diz Santos Guerra (1994: p.156) que cada actor educativo perceba a escola como: um espaço onde se constrói criticamente o conhecimento; um espaço onde se desenvolvem convicções democráticas; um espaço aberto ao meio; um espaço onde se desenvolvem actividades enriquecedoras.

De facto, o grande desafio da escola não está na sua habilidade de falar da democracia, mas sim, na sua capacidade de desenvolver princípios, práticas e acções democráticas que permitam ao educando desenvolver uma cultura democrática, que facilite um aprendizado vivencial da democracia. Ou seja, o educando deve aprender os princípios democráticos vivendo-os no seu quotidiano escolar. Pois, como observou Saviani (2009:44), nas épocas em que se falou tanto em democracia no interior da escola, ela apresentou-se menos democrática, mas quando menos se falou de democracia na escola, mais notórias foram as construções de uma ordem democrática no seu interior.

Para fazer face a esta insuficiência registada pela história, a ECD procura desenvolver um modelo educativo em que os princípios democráticos ultrapassam a simples esfera conceitual da democracia para alcançar a sua esfera existencial, isto é, um contexto em que os princípios não sejam apenas inteligíveis no plano duma cognoscibilidade teórica, mas que se traduzam no «*modus essendi et operandi*» dos educandos nos mais variados contextos da vida social, desde o local ao nacional e do nacional ao internacional. Mas tudo isto pode ser um mero vazio se a escola não se comprometer em fazer dos seus recintos e salas de aulas um espaço, que em si mesmo, é condição concreta onde se aprende e se vive a cidadania e onde os princípios norteadores deste modelo educativo são, graças as práticas cívicas e a abertura dos seus dirigentes e gestores, interiorizados

nas estruturas cognitivas e emocionais de todos os intervenientes no processo educativo (Beltrão/Nascimento, 2000: p.53).

Cap. III.

GÉNESE, OBJECTIVO E PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA DEMOCRÁTICA

1. Génese e fim da ECD

A preocupação para a ECD é de matriz Europeia e entrou no léxico académico nas décadas de 80 e de 90. Carolina Carvalho *et al* (2005: p.13) reportam-nos o seguinte a este respeito: “ao longo da década de 80 e início da década de 90, a maioria dos países europeus, Portugal incluído, desencadeou reformas educativas que colocavam uma particular ênfase na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens através de áreas curriculares designadas por formação pessoal e social”. E Campos (1991) acresce que as diversas reformas curriculares, embora privilegiando a transversalidade, na formação pessoal e social, visavam também dar resposta a um conjunto de preocupações sociais que reconheciam a crescente incidência de problemas juvenis, a fragilização do papel socializador e educativo das famílias, a emergência de novos problemas de vida e que assumiam ser da competência da escola a intervenção na sua prevenção ou na capacitação dos jovens para os afrontar com mais civismo e humanismo.

A década de 90, foi profundamente marcada pelas questões inerentes à participação social e cívica dos cidadãos e nos últimos anos da década de 90, o conceito da cidadania invadiu o discurso educacional, num movimento análogo ao que vinha acontecendo noutras ciências sociais e humanas e nos discursos políticos. Fica aqui a ideia de que a educação é um factor incontornável para a estabilidade e desenvolvimento das nações. Nesta ordem de ideias, a escola é chamada a ser o garante duma análise imparcial do real significado dos conceitos entre o seu aspecto teórico e a sua aplicabilidade, como diria Habermas (1999), no seu “Droit et démocratie, entre faits et normes”. Foi no interior da sua consciência de ser um espaço favorável duma análise crítica, avaliação e reavaliação permanentes da sua acção e do dinamismo social que a escola europeia retomou na década de 90 o conceito de cidadania que muitos especialistas já davam por resolvido por Marshall.(cfr. Van Steenbergen, 1994 apud. Carvalho, et al., 2005 : p.13). Enquanto a prática apresentava ainda um profundo desinteresse e apatia políticos transgeracionais, um forte incremento de fenómenos de intolerância a todos os níveis, o racismo, a xenofobia e a diluição de laços de solidariedade social (cfr. Carvalho, et al. 2005: p.14), factos que em si ditavam a emergência dum projecto de pedagogia centrado numa educação para a cidadania nos discursos educacionais e nos documentos orientadores da política educativa no final da década de 90.

Para consolidar este dado histórico, fizemos também recurso ao Albulescu que no seu artigo intitulado: “L’éducation pour une citoyenneté démocratique au niveau du curriculum scolaire en Roumanie”, afirma que a preocupação pela EDC começou na década de 90 na Romênia, quando em 1993 o Sistema de Ensino daquele país decidiu integrar a problemática da EDC nos seus programas curriculares. A decisão tinha sido tomada na sequência das resoluções saídas da Convenção de Chefes de Estados da União Europeia realizada nos dias 8 e 9 de Outubro de 1993 em Viena. De referir que as directrizes saídas daquela Convenção foram adoptadas pela Conferência de Ministros Europeus da Educação que aconteceu em 1994 em Madrid. O documento produzido na ocasião da referida Conferência se propunha ser uma aceção consensual para um conceito de educação que se assume como:

- Um posicionamento contra aquele que nega os valores da democracia como: o extremismo caracterizado pela xenofobia, racismo, violência...
- Uma preocupação pela vida pessoal dos indivíduos em relação aos contextos sociopolíticos.

Uma via para o desenvolvimento da sociedade democrática pelo encorajamento da reflexão crítica, de admissão de soluções não violentas aos conflitos.

É digno de realce que a temática da ECD adquiriu neste século XXI uma proeminência considerável pelo interesse que tem despertado no Conselho da Europa e em cada um dos seus Estados membros, daí a abundância de literatura a sua volta. Segundo, O’Shea (2003: p.5) o primeiro projecto que apareceu sobre esta temática, entre os anos de 1997 e 2000, procuravam explorar os conceitos e as práticas típicas duma educação para a cidadania democrática. O referido projecto foi materializado mediante um conjunto de dispositivos criados como investigação e estudo, conferências e workshops e criação de espaços de apoio à cidadania. Em 2001, com o resultado satisfatório do primeiro esboço, avançou para o segundo projecto que foi explorado até 2004. Nesta segunda fase, os peritos consideraram a elaboração de políticas próprias para a promoção e desenvolvimento desta vertente educativa como prioridade. Importa referir que foi no ano de 2001 que se realizou o primeiro Seminário Internacional sobre as políticas da ECD e enquadramentos regulamentares, a par da nomeação de coordenadores nacionais de ECD em cada um dos Estados membros do Conselho da Europa.

2. A finalidade última da ECD

O fim da ECD é a formação e o desenvolvimento de competências, promoção de conhecimentos, de valores cívicos e morais, qualidades humanas, atitudes e interacções que permitam ao cidadão a participar de uma forma activa e esclarecida na vida pública, isto é, a participar nas eleições, quer como eleitor quer como elegível e ser capaz de intervir em questões sociais no sentido de influenciar as decisões políticas, defender os seus direitos e exibir comportamento adequado e responsável na sociedade.

O projecto da ECD visa a materialização da intuição social de J. Dewey (1990) que entende a democracia participativa não como uma simples forma de governação mas como um modo de vida, uma cultura, uma forma de viver baseada numa experiência comunicada e partilhada onde governantes e governados aprendem a deliberar em conjunto os problemas e projectos de interesse colectivo, onde as tomadas de decisões são reservadas aos destinatários directos das consequências dos actos governativos. Pensar a sociedade a partir deste pressuposto pressupõe escolarização, educação, formação e informação de todos os cidadãos, dotando-os de conhecimentos, de sentido de liberdade e responsabilidade, de capacidade crítica e de cultura jurídica. De facto, é uma grande ilusão pensar num estado democrático sem formar ou educar os cidadãos para a cultura democrática.

Logo, o futuro e a sustentabilidade duma democracia factual passa necessariamente pela escola. Este é o grande desafio da escola do século XXI. Desafio para a escola por que a assimilação de uma cultura democrática transcende a esfera de simples conhecimentos e mecanismos democráticos. Ela requer sobretudo o cultivo de novas competências e atitudes, a aquisição de valores éticos e humanos capazes de humanizar a pessoa, o mundo e as acções individuais e colectivas, capacidade de dialogar e de reconhecer que a razão está do lado do tu e não do eu, capacidade de reconhecer e de assumir as suas faltas, o sentido da comunidade, o amor à verdade e pela verdade, a coragem de se emendar, de mudar e de renunciar às atitudes menos dignas e menos dignificantes, o compromisso de tomar decisões responsáveis, de assumir responsabilidades na comunidade, de fazer prova de solidariedade, de subsidiariedade, de confiança, de testemunhar uma certa flexibilidade no trato com os outros e o respeito para com as suas culturas, assim como a capacidade de saber encontrar soluções dos seus problemas pela via pacífica.

Percebe-se que a educação para a cidadania é irreduzível a um simples mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos cívicos, políticos e sociais que definem o campo da cidadania. Ela deve ser sobretudo, um processo de formação de cidadãos capazes de

julgar com o espírito crítico e criativo o meio social em que estão inseridos, empenhando-se na sua transformação progressiva. (cfr. Carvalho et al., 2005: p.19). Importa aqui sublinhar que este projecto não procede de uma matriz utópica na medida em que contempla momentos teóricos circunscritos em todos os aspectos da aprendizagem e momentos práticos que abarcam todo o dinamismo da vivência dos alunos de acordo com os princípios de uma cidadania democrática. É neste contexto que Carvalho et al. (2005: p.18) observam que restringir o papel da escola na transmissão de informações (políticas e outras) corresponde a uma simplificação do papel da escola na medida em que representa o lugar e o contexto de interacção (quer dentro da sala de aula, quer fora dela) com uma estrutura de poder e de participação particular que providencia oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações, tanto formais como informais.

Aliás, se consideramos que um dos objectivos fundamentais da ECD é promover a participação cívica e democrática dos alunos no seu dia-a-dia na escola, então devemos também considerar urgente a criação de um clima laboral facilitador de interacções informais e a promoção de experiências de acção, integração e oportunidades que propiciem uma vivência e convivência democráticas, susceptíveis de engendrar atitudes e comportamentos adequados ao civismo requerido num estado democrático de direito. Enquanto espaço plural e multicultural, mas ao mesmo tempo de interacção comunicativa, a escola deve ser um espaço de tolerância, de abertura, cooperação, acolhimento, aceitação mútua e respeito, mas também de confronto, competição, crítica, autoavaliação e heteroavaliação.

Conclui-se, portanto, que o aprofundamento teórico de princípios cívicos associados à praxis cívica constitui a garantia para a passagem necessária da educação para a cultura duma cidadania democrática. É neste sentido que muitos especialistas em desenvolvimento moral e social das crianças e adolescentes defendem a escola como o meio mais adequado para a aprendizagem da cidadania democrática (cfr. Pureza, 2000. apud. Carvalho et al., 2005: p.23). É fundamental realçar que o sucesso deste projecto cívico da escola passa também pela criação de espaços abertos e inclusivos ou assembleias envolventes¹³ reservadas para o debate de problemas ou questões inerentes à vida da escola e das turmas.

¹³ Que incluam todos os actores educativos, nomeadamente: alunos, professores, directores, pais e encarregados de educação, comunidade circunvizinha e os demais funcionários e parceiros da escola.

3. Uma perspectiva definicional da ECD

A ECD se nos apresenta como um conjunto de princípios, práticas e atitudes cujo fim primário é a formação dos jovens e adultos com vista à participar activamente na vida da polis, pela aceitação e prática dos direitos e deveres inerentes à vida social. Segundo Albuлесcu (2011: p.12), a ECD pode se realizar: nos momentos, lugares e ocasiões onde os alunos podem tomar iniciativas fora das actividades de ensino propriamente ditas; na vida escolar quotidiana, mais precisamente em todas as situações criadas pela escola enquanto meio social e de convívio, com regras colectivas, conflitos interpessoais, momentos e ocasiões de cooperação; nas aulas propriamente ditas, no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas com objectivos característicos da sociedade democrática. Deste ponto de vista, a ECD é irredutível a uma disciplina escolar, a qualquer outra actividade intra ou extra curricular, a um domínio de conhecimentos, a uma forma de acção social, a um tipo de educação sinónimo da educação para os direitos humanos, a uma educação política ou para as elites. Ela é um mega objectivo de políticas educativas concebido na perspectiva de um aprendizado contínuo que subordina todas as dimensões supra-mencionadas. Um mega projecto que visa a melhoria do governo da escola, a prática do ensino e aprendizagem, o bom desempenho da escola e a garantia duma geração preparada a viver a democracia. (cfr. Bîrzea e tal., 2005: p.13)¹⁴. Por isso é que deve também passar necessariamente pelo domínio conceitual de certas noções como: organização do Estado, órgãos de soberania e seu modo de funcionamento, direitos e deveres dos povos, as diversas formas de participar na gestão da república. (cfr. Beltrão/Nascimento, 2000: p.54)

A ECD deve envolver todas as disciplinas do curriculum e toda a vida da escola por se tratar duma questão metacurricular. Ela requer a integração de valores próprios, engaja todos os interessados ou parceiros (stakeholders), pressupõe um trabalho de cooperação entre todos os

¹⁴ ...As an approach to improve both educational governance, and teaching and learning practices and performance in schools.

actores educativos (Bîrzea e tal., (2005:18)¹⁵. A materialização dos princípios fundadores da ECD é uma garantia para o sucesso da qualidade da educação e do sistema educativo, dois conceitos profundamente entrelaçados. Mas pode ser também garantia duma democracia efectiva a médio e longo prazo. De facto, a encarnação na escola de princípios como: partilha de responsabilidade, transparência na gestão da escola, apresentação de contas, a capacidade de diálogo, a descentralização do poder de decisão, a exaltação da meritocracia...preceitos basilares da ECD, constituem, por si só, a garantia da qualidade educacional e da sustentabilidade da própria democracia (cfr. Bîrzea et al, 2005: p.19). Aliás, destes princípios emanam outros tantos também inerentes à natureza da ECD tais como: cidadania activa, educação cívica, educação para os valores éticos, morais e espirituais, educação política, educação para a cidadania, educação social, educação sobre os direitos humanos...(cfr. Bîrzea et al, 2005: p.22)¹⁶

4. Perspectiva metodológica da ECD

Em termos metodológicos, a ECD promove uma análise crítica, que em si, constitui inevitavelmente uma porta aberta para uma aprendizagem activa, definida como um processo de aprender praticando, ou seja, um processo no qual o educando já não é tido como um simples receptor passivo e absorvente de conhecimentos, mas como um agente activo e determinante no processo de ensino e aprendizagem (cfr. O'Shea, 2003. p.14). Deste ponto de vista, a ECD privilegia os métodos de levantamento comum de ideias, também conhecido como chuva de ideias (brainstorming), jogos de representação de papéis, debates, discussão e trabalho em projectos no sentido de proporcionar ao estudante reais oportunidades de pensar, actuar e reflectir. Trata-se duma aprendizagem activa que se quer fundamentalmente cooperativa.

Entenda-se por aprendizagem cooperativa toda a aprendizagem que permite que os indivíduos aprendam em conjunto, através de trabalhos e projectos comuns. É uma aprendizagem a partir dos outros e com os outros, uma aprendizagem nuclearmente interactiva onde a dinâmica de grupo desempenha um papel preponderante. Uma tal educação, não pode não conferir aos educandos competências e incentivo para aprender a enfrentar os seus problemas juntos, a reflectirem com os outros e a expressar-se da melhor maneira possível por causa da interacção ou

¹⁵ Eis o extracto original do texto: EDC is integrated in all subject of the whole curriculum and in school life. In other words, EDC is more than a curriculum subject. It implies the infusion of EDC values, involves all stakeholders, and therefore requires collaboration work within the whole school.

¹⁶ Eis o texto original da citação: These include, among others, active citizenship, civic education, political education, citizenship education, social education, human rights education...

do debate permanente entre colegas. A reflexão crítica e livre ajuda o educando a dar sentido à acção. Sem esta actividade reflexiva no seu quotidiano, o educando pode perder a oportunidade de desenvolver a sua própria compreensão das coisas. O projecto da ECD influencia inquestionavelmente na formação de cidadãos preparados para coexistir ou coabitar com os outros na diferença e no respeito das tão variadas opiniões, condição “sine qua non” para uma ética de intersubjectividade, alicerce da harmonia entre os indivíduos e garantia da paz social. De salientar que a aprendizagem cooperativa não anula, de modo algum, a aprendizagem individual, antes pelo contrário garante um equilíbrio entre o individual e o colectivo. Importa aqui referir que na ECD reconhece-se claramente que o conhecimento, as atitudes e os valores só fazem sentido na vida quotidiana pessoal e social, quando se traduzem em capacidades de acção, que incluem a capacidade de viver e de trabalhar com os outros, de cooperar, de se empenhar em iniciativas conjuntas, de resolver pacificamente os conflitos (cfr. O’Shea, 2003: p.22).

A ECD não caminha também sem avaliação, seja ela hetero ou auto avaliação. Ela constitui o momento crucial do processo de ensino e aprendizagem. Ela consiste numa reflexão crítica, aberta e imparcial sobre o que foi feito no sentido de projectar o que pode ser feito para o melhoramento do desempenho, quer individual quer colectivo. Este é um exercício bastante envolvente, afecta o educando, os educadores e todos os “stakeholder”. A avaliação visa revisar os objectivos, as finalidades, as metas preconizadas e os resultados alcançados. Ela vai da sala de aulas até ao nível mais elevado da acção política. (cfr. O’Shea, 2003: p.14). Desta feita, falar em ECD é falar de práticas educacionais que envolvem vários temas e métodos orientados para o aprendizado da democracia que, enquanto cultura, carece inevitavelmente de um processo de endoculturação e de aculturação para a sua necessária integração e assimilação.

No âmbito da ECD a experiência do educando é o ponto de partida do processo de aprendizagem. O aluno deve ser o centro de todas as atenções, pelo que a sua singularidade deve ser tida em conta na elaboração dos programas curriculares. Ou seja, os programas devem ser concebidos com vista a utilidade prática do aluno enquanto ser integral, abarcando os seus interesses como indivíduo, como trabalhador e como cidadão (cfr. O’Shea, 2003: p.6). Transparece, portanto, de forma evidente que a elaboração de programas curriculares no âmbito da ECD comporta um empenho manifesto em criar enquadramentos de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades reais dos educandos de acordo com o seu contexto social e a sua comunidade concreta.

Enquanto orientação educacional, a ECD é uma mais valia que visa promover os princípios humanizantes da democracia (dignidade humana, igualdade, solidariedade, não discriminação,

pluralismo social e o espírito da lei) através dum sistema educacional. (cfr. Bîrzea e all., 2005: p.24).¹⁷

A ECD atribui igual importância ao conhecimento, aos valores, às atitudes e à capacidade para a acção e participação numa sociedade democrática e multicultural. Aliás, a participação é uma das características peculiares da ECD. É participando que cada indivíduo, a seu nível, ocupa e garante o seu espaço na sociedade e contribui para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento social. Ela pressupõe e exige, da parte dos indivíduos, vontade, capacidade de se comprometer uns com os outros e todos com a comunidade (cfr. O'shea, 2003: p.20). Ciente desta necessidade, a ECD procura oferecer ao educando, não só, oportunidades de participar de forma activa, mas também de desenvolver competências em matéria de participação sobretudo nos processos públicos de tomadas de decisões.

Assim, não seria supérfluo afirmar que a ECD é também um projecto dum formação ou educação para a paz, se entendemos a paz como empenho e competência na resolução pacífica de conflitos ou como capacidade de ultrapassar os problemas ou as diferenças sociais de forma construtiva. É assim que a ECD procura promover processos democráticos na sala de aula, abordando questões relacionadas com o poder e o abuso de poder, fomenta os hábitos de escuta e de diálogo como condição de possibilidade para as soluções consensuais (cfr. O'shea, 2003: p.20).

Desta forma, a ECD ajuda o educando a perceber que a cultura democrática transcende o simples âmbito de exercício do direito de voto, pois implica uma participação a todos os níveis da vida social, incluindo o debate, a luta contra os preconceitos, a contestação das desigualdades, do fanatismo seja ele de que natureza for, da militância cega, de demagogias, do oportunismo e o compromisso para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Não há, nem pode haver democracia sem a capacidade de aceitar e reconhecer os outros como parceiros importantes e indispensáveis para o engrandecimento da sociedade e sem a vontade de os considerar, efectivamente, como seres de direito e co-responsáveis na gestão da polis.

Daí seu vivo interesse pelas múltiplas e interrelativas perspectivas de aprendizagem envolvendo: a educação cívica, a educação para os direitos humanos, a educação intercultural, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação global, a educação para a média, etc. (cfr. Bîrzea e tal., 2005: p.26)¹⁸. É, por conseguinte, responsabilidade e desafio de

¹⁷ Eis a ideia parafraseada no texto: As an educational aim, EDC is value-oriented in the sense that it promotes democratic and human rights principals and values (such as human dignity, equality, solidarity, non-discrimination, pluralism and the rule of law) throughout the whole educational system.

¹⁸ Este é o extracto do texto parafraseado: EDC skills and competencies give equal importance to knowledge, values and attitudes and the capacity for action and participation in a democratic and multicultural society...EDC is achieved through multiple, interconnected learning approaches such as civic education, human rights education, intercultural education, education for peace, education for sustainable development, global education, media education, etc.

qualquer escola que queira abrir-se ao projecto da ECD, procurar fazer do seu clima e contexto laboral um ambiente de aprendizagem e uma situação onde a ECD acontece. Neste contexto, o professor é convidado a encarnar todos os princípios e regras fundadores da ECD supra mencionados, a fim de que com as suas atitudes, hábitos e virtudes seja capaz de influenciar, de maneira positiva, o comportamento dos seus alunos a aprenderem a aprender e a aprenderem a viver a democracia a partir da sua essência. A escola é, deste ponto de vista, o ambiente e a situação propícia onde a ECD tem tudo para se tornar realidade. (cfr. Bîrzea e all., 2005: p.27)¹⁹.

Conclui-se, portanto, que a ECD é a concepção e divulgação de práticas e actividades orientadas para munir o educando de melhores ferramentas que lhe permitam participar activamente na vida democrática, assumindo e exercendo os seus direitos e responsabilidades na sociedade. Percebe-se, deste modo, que o fim imediato da ECD é prático e social. A ECD é uma aprendizagem de como tornar-se cidadão e de como viver numa sociedade democrática, Bîrzea et all. (2005: p.24) defendem precisamente esta tese quando afirmam: «*EDC means learning how to become a citizen and how to live in a democratic society*».

Assim, a ECD assume-se como: uma experiência de formação permanente; uma escola de vida cujo fim último é preparar os indivíduos e as comunidades para a vida cívica e participação política; processo de aprendizagem de respeito pelos direitos e aceitação de responsabilidades; lugar de reconhecimento e promoção de valores culturais e diversidade cultural; um aprendizado social, na sociedade, a cerca da sociedade e pela sociedade, como nos dizem (Bîrzea e tal., 2005:26), «*EDC is a social learning in society, about society and for society*».

5. Peculiaridade da ECD

Não nos parece supérfluo repetir que a ECD é um projecto educacional assente nos princípios e nos valores, nos direitos humanos, no respeito pela dignidade humana, no pluralismo, na diversidade cultural e no primado da lei sobre os indivíduos, sejam quais forem (cfr. O'shea, 2003: p.8). Notemos que apesar da utilidade de categorizar os direitos humanos em gerações, a EDC tem procurado promover uma compreensão integrada dos direitos humanos atribuindo idêntica importância a todas as categorias (direitos civis, políticos sociais, económicos e culturais). Deste modo, a ECD procura reequilibrar a tendência antiga que considerava determinados direitos mais importantes que outros. Aliás, a pedra de toque da ECD é a promoção de um genuíno respeito e apreço pela diferença – princípios cruciais para o entendimento de conceitos de pluralismo e

¹⁹ Eis a ideia parafraseada: The school context is in fact a set of learning environments and situations where EDC happens.

multiculturalismo, que hoje representam um imperativo categórico na constituição de sociedades modernas.

A ECD se funda numa regra de ouro que passa pela criação de condições efectivas para que a diferença seja saudada e aceite com naturalidade, sem qualquer fingimento nem hipocrisia, a nível das comunidades, sejam elas locais, regionais, nacionais ou transnacionais e, os preconceitos e estereótipos contrariados pelo sentido da essência antropológica onde a inteligibilidade da “ipseidade” pressupõe necessariamente a “alteridade”²⁰. Conclui-se, portanto, que pela sua especificidade, a ECD, ocupa-se do indivíduo e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e colectivas e das condições de vida em conjunto. Trata-se dum projecto cujo fim é a promoção de práticas tendentes a propiciar o desenvolvimento de comunidades empenhadas com as relações humanas genuínas. (cfr. O’Shea, 2003: p.10). Não se trata duma utopia, trata-se tão-somente de um vislumbrar do sentido obrigatório para a subsistência do género humano. Pois a realidade duma sociedade cada vez mais global e globalizada impõe-nos a necessidade de pensar numa educação capaz de ajudar as crianças a aprender a conviver na diferença, compreendendo-a como uma riqueza e não como um obstáculo para a realização pessoal.

É também vocação da ECD criar condições para a promoção duma cultura democrática forte e efectiva, quer no seu aspecto teórico ou conceptual, quer no seu aspecto pragmático ou factual, através de práticas educativas promotoras do respeito pela lei e pelos direitos humanos e do sentido de participação efectiva na vida da comunidade. A ECD assume-se desta forma como uma espécie de cultura cujo fim é tornar os indivíduos capazes de desenvolver projectos colectivos em prol da comunidade. Assente no respeito pelas diferenças e na participação inclusiva dos cidadãos, a ECD concebe e desenvolve modelos educativos com capacidade de contribuir para a maturidade social do indivíduo, o fortalecimento da coesão social, compreensão mútua, tolerância e solidariedade entre os cidadãos.

Karen O’Shea (2003: p.11) entende que a ECD é um conjunto de práticas e actividades desenvolvidas como uma abordagem ascendente que procura ajudar crianças, jovens e adultos a compreenderem a importância duma participação activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades. Esta participação activa, é crucial para a promoção e o reforço de uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso com os valores fundamentais da diferença e do Estado de direito.

O’Shea reforça ainda a sua ideia sustentando que a ECD empenha-se em proporcionar, ao longo da vida dos indivíduos, oportunidades de aquisição, aplicação e divulgação de conhecimentos,

²⁰ As expressões em itálico remetem-nos à ideia dum “eu” que se compreende unicamente na sua relação com o “tu”.

competências e valores ligados aos princípios e aos processos democráticos, numa grande variedade de enquadramentos de ensino e aprendizagem formais e não formais. Na perspectiva da ECD a escola deve ser o espaço de cidadania. Entenda-se por espaço de cidadania um conjunto de projectos locais de base, que procuram promover, materializar e consolidar os princípios da moderna cidadania democrática explorando as diferentes formas de participação dos cidadãos na gestão da polis, combatendo a exclusão e projectando uma mudança social. Parece-nos muito sensato dizer que a ECD é uma forma inovadora de resgate da dignidade humana e, conseqüentemente, do seu reconhecimento na escala de prioridades axiológicas. Esta ideia encontra um forte respaldo no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem quando afirma: “[...]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 noção da igualdade aqui evocada constitui, sem dúvida, o trampolim para as outras virtudes intrínsecas a ECD.

A ECD tem preconizado um conjunto de práticas susceptíveis de suscitar comportamentos capazes de reforçar a consciência e a vivência efectivamente democráticas. Ela considera a acção como um princípio fundamental para o desenvolvimento duma cidadania activa. É com ela que o educando se torna apto de ir além da dimensão cognitiva, através da utilização das suas próprias capacidades numa dinâmica de auto-superação permanente (cfr. O’shea, 2003: p.13). Para isso, o domínio dos acontecimentos sociais, o sentido de análise e a sensibilidade humana são condimentos necessários para uma educação activa. Ciente deste pormenor, a ECD integra no seu plano curricular as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) para permitir que o educando esteja a par dos problemas que ocorrem nas instituições, nas comunidades (locais, nacionais e internacionais) e aprenda a reflectir criticamente sobre eles e a propor soluções à luz dos valores humanos e morais, sem descartar o rigor científico próprio dum ambiente académico. Este exercício pressupõe a diversificação de fontes de informação vista, nesta perspectiva, como um direito inalienável do cidadão. Torna-se, portanto evidente que o projecto da ECD passa pela formação de cidadãos comprometidos com a veracidade dos factos e com a dignidade da pessoa humana resultante da consciência da igualdade entre os humanos e do sentido da justiça social. A ECD pressupõe o conhecimento de direitos e deveres individuais e colectivos, por isso, defende a extensão de noções básicas do direito em todas as classes, e o sentimento de pertença que implica saber aquilo a que pertencemos, quer seja a nível cultural, histórico, político, social ou económico. Primeiro a nível local, regional ou estatal e depois a nível planetário.

3.1. O compromisso da escola com a democracia no âmbito da ECD

É também preocupação da ECD procurar desenvolver no educando a capacidade de observar e de emitir uma análise crítica. Isto é premente na medida em que a ECD se apresenta como processo através do qual o educando é incentivado e apoiado para desenvolver e utilizar competências evidenciadoras dum pensamento crítico. Este é, na nossa óptica, o grande compromisso da escola com a democracia, a formação duma consciência crítico-social, que consiste num olhar neutro e imparcial, crítico e objectiva sobre as questões sociais de forma mais profunda e descomplexada (O'shea, 2003:14). Um tal projecto pressupõe uma série de competências que incluem: uma grande capacidade de leitura, de investigação, interpretação, apresentação e reflexões, formação duma opinião própria e condições de expressá-la sem qualquer constrangimento, um conhecimento básico sobre os níveis de poderes existentes na sociedade, o modo como as instituições públicas funcionam e o domínio das regras de vida colectiva e seus respectivos objectivos.

Tudo isto carece na óptica de Fonseca (2000:44-45), de um programa educativo orientado para os direitos humanos, que inclua as principais categorias de responsabilidades, obrigações, direitos e deveres, as várias formas de participação na gestão da vida social, as diversas tipologias de injustiças, desigualdades e discriminação, sem omitir os principais acontecimentos e figuras da história e a sua história de envolvimento na luta pelos direitos do homem ao longo dos séculos, as principais declarações e convenções existentes sobre os direitos do homem, pressupostos indispensáveis para uma educação para cidadania democrática.

O facto de estarmos num mundo bastante complexo e marcado por várias e rápidas mutações originantes de enormes dificuldades por partes dos indivíduos, em termos de referências seguras, de coerência individual e colectiva na tomada de decisões, de um discernimento mais cuidado nas escolhas e construção de uma sólida da identidade psicossocial reforça ainda mais o papel iluminista da escola (Cfr. Beltrão/Nascimento, 2000: 54). Neste contexto, a ausência de fundamentos axiológicos e humanísticos impossibilita a descoberta de padrões de vida significativos e dignificantes da acção humana e humanizadores do homem, enquanto ser social.

De facto, quando a escola educa para a cidadania e democracia privilegia os aspectos éticos sobretudo no âmbito da tomada de decisões concernente a vida da escola. Outrossim, primar pelos exemplos de boas práticas ambientais, de modo a permitir que os alunos compreendam a importância do equilíbrio entre as necessidades sociais e as individuais. Pois, a qualidade da educação em todas as suas dimensões: humana, ético-moral, espiritual, técnico-científica, intelectual é a chave para qualquer desenvolvimento social e humana (Beltrão/Nascimento,

2000:28). É, portanto, óbvio que a educação é um processo, a priori, ligado a valores porque o fim último da educação é possibilitar a vida boa entre os humanos e garantir o desenvolvimento integral das comunidades. Logo, os valores humanos, éticos e morais tipicamente sociais reivindicam a precedência na escala de valores visados pelo processo educativo. A tarefa geral e permanente da escola em contexto democrático deve consistir numa aposta pela educação para a tolerância, o respeito e a aceitação do outro diferente de mim. É nesta óptica que Beltrão e Nascimento (2000:48), afirmam: «educar para a cidadania implica fomentar o espírito de solidariedade assente no respeito pela diversidade cultural e na consciência de que é a sobrevivência comum que está em causa».

3.2. Valores cruciais para a formação de carácter, segundo Thomas Lickoma

A educação para os valores envolve também a componente da formação de carácter, que segundo Thomas Lickoma (apud. Beltrão/Nascimento, 2000:58), consiste num conjunto de valores operativos, valores fundamentais, nomeadamente: a consciência moral, o sentimento moral e o comportamento moral. A primeira categoria pode se desdobrar em outras tantas como: a preocupação de questionar de forma permanente e sistemática a rectidão ou não das suas vontades, atitudes e acções com aforismos como: até que ponto o meu agir é mesmo correcto; Conhecimento dos valores, ou seja, a necessidade de compreender o real significado e importância dos valores que sou chamado a viver, através de um discernimento individual e colectivo permanente; O questionamento permanente do alcance e do conteúdo (em que consiste) da minha liberdade, responsabilidade, honestidade, integridade, felicidade, ect; A capacidade de aceitar os outros, isto é, o cultivo da consciência da diversidade que faz a riqueza existencial. Trata-se de um exercício que requerer que se chegue a percepção de que a alteridade (o outro) é o critério e condição para a valorização da ipseidade (o eu).

Contudo, a educação para os valores não exclui o aspecto crítico que caracteriza a educação para a cidadania. Isto significa que os ditames da moral, “faz o bem e evite o mal”, não devem ser impostos ao aluno de maneira inquestionável e irreflectida. Pois, o aluno chamado às exigências morais deve perceber inequivocamente o real significado dos seus actos e as vantagens inerentes a sua existência e cumprimento. É fundamental que o aluno saiba pessoalmente responder a seguintes perguntas: por que é importante cumprir uma promessa? Por que é que não se deve furtar? Por que é importante fazer da melhor maneira possível as suas tarefas? Porque é importante cultivar a solidariedade? Porquê honrar sempre com compromissos? Porquê primar sempre pela verdade? A

descoberta convincente do valor das respostas mais acertadas a estas perguntas ajuda o aluno a saber tomar decisões sábias, justas e humanas, ou ainda, a saber definir-se ou posicionar-se perante as múltiplas propostas e correntes que tendem a deixar o homem moderno indeciso, inseguro, cego e sem carácter ou personalidade perante as vicissitudes da vida. Na verdade, saber escolher e manter a firmeza nas escolhas feitas, saber discernir para poder fazer as melhores e as mais acertadas opções e ser consequente e responsável, isto é, capaz de assumir as opções bem e mal sucedidas é sinónimo de maturidade. Aqui, o autoconhecimento é indispensável enquanto predisposição de indagar constantemente as suas potencialidades e limitações através de um exercício de auto-avaliação. Pois não é possível compreender os outros se não nos compreendemos nós próprios.

A segunda categoria se desdobra também em outras tantas como: a consciência moral constituída por duas dimensões, uma cognitiva que permite o conhecimento do certo e do errado, e uma emocional que permite sentir a obrigação de fazer o que é certo; A auto-estima como capacidade de se aceitar tal como se é, isto é, como um indivíduo singular e concreto com defeitos e qualidades e diferente dos outros. Pois, quem se aceita tal como é, auto-valoriza-se e consegue também valorizar os outros; A empatia, isto é, a capacidade de sair de si para abraçar o outro, acolher o outro como um outro eu (*alter-ego*), ou ainda, sentimento de simpatia pelo outro e de aproximação do outro é uma condição indispensável para a convivência sadia.

O amor pelo bem, este princípio representa a chamada moralidade do desejo que é muito mais consistente do que a moralidade do dever. Pois, quem ama o bem sente o prazer de o praticar, ao passo que quem faz o bem porque deve é um tanto ou quanto constrangido. O outro valor não menos importante é o autocontrolo, pois, o ser humano embora criado para o bem, é muito mais propenso ao mal, ele nem sempre adere de modo simples ao comportamento ético e aos imperativos morais, por isso, é chamado a exercer um controlo permanente às suas mais variadas tendências e atitudes. A humildade é o verdadeiro caminho para o querer agir correctamente. É a consciência das próprias limitações e imperfeições, é a capacidade de se pôr em causa, numa abertura aos outros e à mudança, sem perder a sua auto-estima.

A terceira categoria abarca três estádios, designadamente: A competência, entendida como capacidade de transformar os juízos e os sentimentos morais em acções. Ela requer das seguintes qualidades: saber ouvir, ser capaz de comunicar os seus pontos de vistas respeitando os dos outros, aprender a trabalhar em conjunto para a obtenção de soluções colectivas e de interesse ou benefício comunitário. Isto requer de uma boa educação da vontade que, em si, é a capacidade de querer e praticar o bem escolhido, resistindo às tentações de pôr o amor pelo bem e o dever acima do impulso momentâneo. A vontade é assim entendida como o centro da coragem moral. Da vontade nasce o hábito que determina a virtude ou o vício. Ora, o desenvolvimento de bons hábitos faz

virtuosos e automatizações adequadas, isto é, comportamentos e reflexos humanamente aceitáveis e desejáveis sem esforços.

Nesta senda de estimular valores sociais, a ECD procura desenvolver no aluno e nos agentes educativos uma grande sensibilidade pelas camadas mais vulneráveis da sociedade como garantia para um desenvolvimento mais abrangente, sustentável e harmonioso da sociedade. Esta aposta confirma o desiderato dos defensores da ECD segundo o qual, no século XXI a educação escolar já não deve ser visto como apanágio da elite ou dos especialistas, mas sim como uma responsabilidade e direito de todos os membros da sociedade (Beltrão/Nascimento, 2000:30). Importa, contudo, referir que o trabalho conjunto e envolvente e as tomadas de decisões consensuais preconizadas pela ECD não excluem de maneira alguma a presença de espertes em matéria e estratégias educativas. Assim, para garantir a colaboração e não a intromissão dos pais e outros “stake holders” em áreas que pouco dominam, é imprescindível uma educação cívica e moral e uma ética da discussão racional. Mas esta mesma educação deve ser também extensiva aos especialistas para que aprendam a prestar uma profunda atenção às sugestões empíricas dos pais, analisá-las e criticá-las minuciosamente com vista às decisões mais acertadas para o maior bem colectivo.

Se é verdade que o enorme número de alunos por turma, as precárias condições didáctico-pedagógicas que caracterizam a grande maioria das nossas escolas, as dificuldades de adaptar os planos e as práticas lectivas aos diferentes grupos que fazem a complexidade das nossas turmas condicionam sucesso da acção da escola, também não é menos verdade que a planificação unilateral dos especialistas e criação de planos curriculares e práticas pedagógicas unicamente segundo aquilo que os professores e os técnicos do Ministério julgam importantes para o aluno constitui um factor determinante do insucesso escolar e um forte atropelo de princípios norteadores duma educação para uma cidadania participativa. Aliás, a imposição dos nossos próprios valores aos outros pode se constituir numa criação de condições propícias para a sua negação. Enquanto formadora de cidadãos de hoje e de amanhã, a escola é chamada a adequar as suas estratégias educativas ao novo paradigma social abraçado pela sociedade, no sentido de aproximar o discurso democrático aos comportamentos e práticas democráticas. Este é o grande desafio da escola em contextos democráticos.

3.3. Proposta de um plano laboral no contexto da ECD

Parece, portanto evidente de que os bons resultados que a escola procura, em termos de um contributo valioso na preparação de cidadãos adaptados ao contexto democrático, passam também

pela concepção e implementação de planos de trabalho que envolvem os sectores interessados, nomeadamente, os educadores, os pais, professores, a comunidade e todos os especialistas e responsáveis pela mudança. Tal como referem Beltrão e Nascimento, há que alargar a luta a todos os actores educativos para poder vislumbrar o sucesso da acção educativo (2000: p.32). Vale dizer que a escola deve preparar os alunos em particular e todos os seus parceiros em geral a aprenderem a assumir a diversidade e a pluripertença como uma riqueza. E a perceberem que a educação para o pluralismo não é apenas uma forte barreira contra a violência, mas também um princípio activo de enriquecimento cultural e cívica das sociedades contemporâneas (cfr. Beltrão/Nascimento, 2000: p.32). Desta feita, educar para a cidadania democrática, segundo Beltrão e Nascimento (2000: p.49), significa conceber planos e práticas educativas que permitam o desenvolvimento de competências e saberes, normalmente associados à:

- *Educação política* que se refere aos modos de funcionamento do Estado e da gestão pública do poder político;

- *Educação cívica* relativa à padrões culturais e comportamentais que possibilitam a integração e participação do indivíduo no tecido social;

- *Educação para os valores* que tem a ver com o desenvolvimento e clarificação de valores pessoais que permitam e justificam o compromisso social dos indivíduos;

- *Educação para o carácter* que passa pela injeção nos planos curriculares e no convívio dentro do recinto da escola, de princípios que facilitam o desenvolvimento da responsabilidade, do comportamento e do sentido ético dos valores, objectivos e processos sociais.

Quando Rathos et al. (1978), na mesma óptica, identificam quatro aspectos sobre os quais deve incidir a educação para os valores:

- *Clarificação dos valores* que, partindo de uma reflexão sobre os aspectos da vida individual e colectiva, ajude o educando a desenvolver a capacidade de análise e argumentação no confronto entre o que se pensa e sente, e aquilo que se faz e se vive criando deste modo uma escala de valores.

- *Aceitação dos outros* que é uma provação a tolerância face à diferença, o reconhecimento da ambiguidade dos procedimentos humanos e da alteridade que os sustenta, a compreensão mútua e a desconstrução de preceitos e estereótipos.

- *Reflexão compreensiva sobre os valores* para estimular nos alunos a necessidade de reflectir sobre as suas escolhas e acções no confronto com as dos outros. Cada aluno deve ser iniciado a aprender a analisar e a criticar os seus desejos e acções fazendo-se por exemplo as seguintes perguntas: Como é que eu devo agir para resolver este problema? Com que espírito crítico aceito o que vi e ouvi? Como é que respeito as convicções dos outros? Que tipo de escolhas tenho feito? Quais são os tipos de motivações que animam as minhas opções e deliberações?

- *Fortalecimento das capacidades e competências pessoais* que se materializam na maturidade integradora de princípios próprios e dos outros com vista a uma atitude mais coerente, humana e duradoura resultante de melhores escolhas e decisões propiciadoras duma convivência social sadia.

Kuhlberg (apud. Beltrão/Nascimento, 2000: p.55), por seu turno, propõe uma educação para os valores assente no desenvolvimento do juízo moral do educando, através da estimulação das estruturas de raciocínio, ao invés da imposição de valores predeterminados.

Não querendo abrir um espaço de polémica sobre as consequências da perspectiva liberalista de Kuhlberg (1985), considera-se oportuna a sua asserção segundo a qual o desenvolvimento moral do jovem implica a sua inserção num contexto de aprendizagem, potenciador do raciocínio e da argumentação sobre a justiça e o confronto dos pares com perspectivas distintas, oportunidades de descentração, responsabilização e envolvimento, num clima de escola democrático, norteado pelos princípios da equidade e da justiça. Kuhlberg teoriza uma escola como uma comunidade justa baseada no contrato social e na igualdade dos direitos individuais, levando à participação efectiva dos alunos na gestão administrativa, disciplinar e pedagógica e, de servir de uma espécie de viveiro para uma cultura democrática no plano comunitário.

Todos os pilares acima apresentados, atestam que o projecto da ECD é propiciador dum desenvolvimento sustentável, na medida em que visa melhorar continuamente a qualidade de vida dos membros da comunidade reduzindo as possíveis causas de divisões e garantir a coesão social (cfr. O'shea, 2003: p.19). Neste sentido, a ECD se estabelece nestes pilares mas ao mesmo tempo transcende-os na medida em que procura integrá-los no desenvolvimento pleno e activo em todos os aspectos característicos da convivência humana.

Trata-se de uma educação global que, segundo Reibeiro (1993), pressupõe competências básicas de comunicação e aprendizagem na área do desenvolvimento intelectual e científico, na área da auto-realização, do bem-estar físico-emocional, na área do desenvolvimento social, na área da educação para cidadania e formação cívica e moral, no âmbito da informação e orientação vocacional, na área da criatividade e da educação artística. (apud. Beltrão/Nascimento, 2000: p.49). Contudo, é fundamental referir que o mais recomendável para a escola não são tanto os discursos

sobre a democracia. Ela precisa, sobretudo, de desenvolver, no âmbito prático, um conjunto de princípios e acções democráticas que permitam ao educando desenvolver uma cultura democrática, que facilite um aprendizado vivencial da democracia. Ou seja, um contexto onde o educando aprenda os princípios democráticos vivendo-os no seu quotidiano escolar.

4. O desafio duma educação para a cidadania democrática a partir da Constituição da República de Angola

Em Angola o desafio para a EDC emana da Lei Constitucional e da própria Constituição da República que consagram Angola como um estado democrático e de direito. De facto, os princípios democráticos plasmados nestes instrumentos de natureza jurídica, acima referenciados, configuram a exigência e o desafio nacional de apostar numa educação para cidadania democrática como condição “sine qua non” para a sustentabilidade deste nobre projecto duma Angola que se quer um estado democrático e direito. A Lei nº 23/92, de 16 de Setembro já espelhava o desejo duma Angola democrática, justa e aberta ao progresso social e ao desenvolvimento económico e humano, e por conseguinte sustentável e propiciador de condições materiais e espirituais capazes de conferir mais dignidade ao homem e mulher angolanos. Isto aparece muito bem explícito no primeiro e segundo parágrafos do artigo 1º da mesma Lei que diz:

A república de Angola é uma Nação soberana e independente que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz, justiça e progresso social...A República de Angola é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados (Lei nº23/92: p.13).

O ponto 2, do artigo 3º traz nesta mesma perspectiva um outro “in put” acrescentando que: «O povo angolano exerce o poder político através do sufrágio universal periódico para a escolha dos seus representantes, através do referendo e por outras formas de participação democrática dos cidadãos na vida da Nação» (Lei nº23/92: p.13).

A conversão deste quadro normativo em realidade vivida carece naturalmente de uma educação em conformidade com o projecto da democratização nacional plasmado na Constituição da república de Angola. Ora, a educação necessária para o efeito é a ECD.

O artigo 28º reforça o sobredito no 3º ponto com o seguinte teor: «todos os cidadãos, maiores de dezoito anos...têm o direito e o dever de participar activamente na vida pública, votando e sendo eleitos para qualquer órgão do Estado...». Mas o 20º exalta os conceitos de respeito e dignidade da pessoa humana considerando que o Estado, angolano no caso, respeita e protege a pessoa e dignidade humanas. Pelo que todo o cidadão tem direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade, dentro do respeito devido aos direitos dos outros cidadãos e aos superiores interesses da Nação angolana. A lei protege a vida, a liberdade, a integridade pessoal, o bom nome e a reputação de cada cidadão. Aliás, o legislador, no artigo 32º realça que:

O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a efectivação dos direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente, no ensino, na formação profissional...(Lei nº23/92:13: p.18).

Parece-nos, entretanto, muito estranho que o legislador nesta parte do texto não tenha mencionado a Igreja de maneira explícita como fez com a família e com a escola.

É também digno de realce que a Constituição da República de Angola, vista e aprovada pela Assembleia Constituinte, ao 21 de Janeiro de 2010, consolida todos os princípios supra citados a partir dos primeiros artigos plasmados nos princípios fundamentais com sequências em todo o resto do documento. No artigo 1º dos Princípios Fundamentais da C.R.A²¹, lemos o seguinte:

Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária de paz, igualdade e progresso social (CRA, 2010: p.5).

Obviamente que o povo terá uma vontade mais esclarecida com uma forte capacidade de contribuir significativamente para o progresso social se for preparado para tal. Ou seja, se for educado de acordo com o plano de desenvolvimento nacional numa forma consciente, crítica e aberta. O artigo 2º, nos seus pontos 1 e 2 reforça a ideia de uma nação conjecturada pelos angolanos nos seguintes termos:

²¹ C.R.A. significa Constituição da República de Angola.

A República de Angola é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa...promove e defende os direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo quer como membro de grupos sociais organizados, e assegura o respeito e a garantia da sua efectivação pelos poderes legislativo, executivo e judicial, seus órgãos e instituições, bem como por todas as pessoas singulares e colectivas (CRA, 2010: p.5).

Tudo isto passa por uma garantia de um exercício duma cidadania livre e crítica, activa, consciente e cívica com está previsto no Artigo 40 da lei acima referida:

Nº1. Todos têm o direito de exprimir, divulgar e partilhar livremente os seus pensamentos, as suas ideias e opiniões, pela palavra, imagem ou qualquer outro meio, bem como o direito e a liberdade de informar, de se informar e de ser informado, sem impedimento nem discriminações; O nº 2 defende a inalienabilidade do que vem estipulado no nº 1 nos seguintes termos:

Nº2. O exercício dos direitos e liberdade constantes do número anterior não pode ser impedido nem limitado por qualquer tipo ou forma de censura; Todavia, o nº3 aponta os limites do exercício dos já referidos direitos.

Nº3. A liberdade de expressão e liberdade de informar têm como limites os direitos de todos ao bom-nome, a honra e à reputação, a imagem e à reserva da intimidade da vida privada e familiar, a protecção da infância e da juventude, o segredo de Estado, o segredo de justiça, o segredo profissional e demais garantias daqueles direitos, nos termos regulado pela lei (CRA,2010:18)

Todos estes princípios aqui apresentados e outros tantos presentes, quer na Lei nº23/92, quer na CRA de 2010, atestam inequivocamente a vontade política e o querer da República de Angola em assumir as rédeas da democracia, como uma forma de organização social ou regime capaz de realizar os anseios mais adequados ao génio do povo angolano. Contudo, pensamos que a consciência de que o conhecimento e a passagem destes princípios à prática carece de uma educação para a cidadania democrática. Parece-nos que a consciência da inevitabilidade da escola na consecução desta meta é a justificação da presença destes mesmos pressupostos ou dispositivos legais na Lei de Bases do Sistema Educativo da República de Angola.

De facto, o primeiro capítulo da referida Lei de Bases nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001, ao definir a educação, seu âmbito e objectivos refere que:

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas (Lei de Bases, 2001: p.1).

Este parágrafo evidencia a preocupação do governo de Angola em garantir às crianças angolanas e não só, uma educação propiciadora de condições necessárias para uma cidadania criativa, e participativa em todas as esferas da vida social. O segundo ponto da parte em análise coloca o acento no cultivo ou formatação da consciência democrática dos cidadãos, isto é, procura enquadrar a educação para a cidadania no contexto político específico de Angola que é a democracia. O ponto em referência diz que:

O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social (Lei de Bases, 2001: p.1).

É precisamente neste âmbito que a nota introdutória refere que a presente Lei de bases é consequência das profundas mutações que têm vindo a marcar a história das sociedades pós-modernas nas suas mais diversificadas transições que, em si, impõem ao sistema educativo angolano uma necessidade de readaptação com vista a responder de forma satisfatória aos novos desafios e exigências cujas estratégias de superação abrem as portas do progresso económico, social, político e humano da sociedade angolana.

As alíneas *a* e *b* do artigo 3º reforçam ainda a preocupação de uma educação para a cidadania democrática com todas as suas peculiaridades, tal como lemos nos objectivos gerais da educação em Angola que estabelecem, entre outras ideias as seguintes:

A educação visa desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País (Lei de Bases, 2001:2).

Importa, no entanto, referir que o artigo 6º apresenta o conceito da educação democrática de maneira muito explícita indicando que a educação preconizada na Lei de Bases «tem carácter

democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

O artigo 15º tratando dos objectivos do subsistema de ensino geral faz menção a muitos elementos constituintes da ECD, tal como: garantia de uma formação integral, uma educação assente nos valores morais, cívicos e mesmo religiosos e patrióticos e outras competências facilitadoras da adaptação das novas e velhas gerações às novas exigências sociais, cuja principal é, em nosso entender a própria democracia. Nas alíneas *a*, *b* e *c* do já referido artigo podemos ler que os objectivos gerais do subsistema de ensino geral visa:

a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas; b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências; c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional» (Lei de Bases, 2001:2).

O artigo 18, na sua alínea *b* fala em criação de condições que visam aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização. O reforço desta afirmação vem da alínea *d*, do artigo 32º que apresenta um projecto educativo susceptível de “contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais”. (Lei de Bases, 2001:2). E para complementar a intenção plasmada no artigo anterior, a alínea *c*, do artigo 36º coloca o realce numa educação capaz de preparar e assegurar o exercício de reflexão crítica e da participação na produção. Ficou, portanto muito patente que a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano apresenta elementos suficientes para uma educação para a cidadania democrática cabe agora à escola implementar o projecto de forma clara, objecto e explícito.

IIº Parte

EXPLORAÇÃO DO NÍVEL DE INFORMAÇÃO E DE PRÁTICAS CONFIGURADORES DUMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM ALGUMAS ESCOLAS DE LUANDA

Introdução

Na segunda parte do trabalho, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada na vertente do estudo de caso, cujo fim foi explorar o nível de adequação existente entre a literatura universal disponível sobre o assunto em análise, e a sua divulgação e aplicação no contexto local das escolas de proveniência dos estudantes das Universidades que escolhemos aleatoriamente, à guisa de amostra. Este exercício ajudou-nos a inferir, na sequência de um estudo diagnóstico de auscultação, o provável grau de divulgação e de aplicabilidade dos princípios fundamentais da ECD, e permitiu-nos também deduzir a resposta sobre questão hipotética que nos colocamos no princípio das nossas buscas, cuja síntese é: *«a educação para a cidadania democrática é um dado adquirido (status quo), ou é ainda uma necessidade e desafio para a escola angolana do século XXI?»*

Por razões metodológicas começamos por formular o problema da nossa investigação e emitimos uma possível hipótese que foi infirmada pelos dados recolhidos. Em seguida apresentamos os objectivos, justificamos a metodologia utilizada e os instrumentos seleccionados com vista a facilitar o alcance de resultados preconizados. Finalmente definimos a nossa população e seleccionamos a amostra.

1. Formulação do problema e emissão da hipótese

Esta dissertação fundamentou-se numa pergunta que, em si, constitui o problema pelo qual procuramos encontrar uma solução. Com efeito, a nossa questão de fundo foi: *«Os conhecimentos teóricos veiculados e as práticas democráticas vividas no interior de algumas escolas de Luanda são ainda tão insignificantes a ponto da educação para a cidadania democrática ser ainda uma necessidade e um desafio para a escola angolana do século XXI?»* A esta pergunta apresentamos em termos hipotéticos a seguinte resposta: *Os conhecimentos teóricos e as práticas democráticas vigentes nas escolas de proveniências dos estudantes seleccionadas neste estudo descartam a possibilidade da educação para a cidadania democrática ser ainda uma necessidade e um desafio para a escola angolana do século XX*

2. Objectivos preconizados

Em função da questão formulada, identificamos os seguintes objectivos, que em si determinam o âmbito das secções utilizadas, quer no questionário quer no guião das entrevistas:

- * Sondar o nível de informação, sobre a ECD, disponível nos recintos das escolas de proveniência dos estudantes seleccionados e no ambiente circunvizinho das referidas escolas.
- * Explorar o nível de divulgação de princípios e práticas democráticas presentes na Lei de Base do Sistema educativo angolano e na Constituição da República de Angola.
- * Sondar o nível de conhecimento ou o domínio conceptual de que dispõem os actores educacionais angolanos (directores, professores, alunos, encarregados de educação, comunidade em geral) em matérias da educação para a cidadania democrática.
- * Verificar o nível de interesse dos agentes educativos (alunos, professores, Directores, pais, encarregados, comunidade e media) em promover e divulgar os princípios básicos e fundamentais da ECD.
- * Inquirir, a partir do clima vivido na escola, dentro como fora das salas, entre professores e alunos e, os demais intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, o nível de práticas democráticas ou relativas à ECD levados a cabo no dia-a-dia da escola.

3. Justificação da metodologia e escolha de instrumentos

A preocupação de alcançar resultados com pouca margem de erro impeliu-nos a optar por uma investigação estabelecida numa metodologia mista, ou seja, um estudo produzido a partir duma combinação das abordagens quantitativa e qualitativa. Partimos do pressuposto de que os dois tipos de métodos não são antagónicos mas complementares, ou melhor, os dois em conjunto, como diz Shulman (1981), constroem um mosaico metodológico que se estabelece como o mais estimulante campo de investigação aplicada no âmbito de ciências sociais. No mesmo diapasão alinham Huberman e Miles (1991), que defendem a inexistência de qualquer oposição entre o quantitativo e o qualitativo, pois, o campo das decisões epistemológicas, ontológicas e metodológicas em investigação, permitem um “continuum” no qual se situam as várias opções do pesquisador. Este interesse pelo método misto cresce com os depoimentos de Cook e Reichard (1997) que o consideram como sendo o mais adequado para a investigação científica, sobretudo em ciência sociais, na medida em que permite a complementaridade dos dados perspectivados através de diferentes modos de análises.

E como é lógico, era inevitável o recurso ao questionário e ao guião das entrevistas como instrumentos apropriados para a recolha de dados. De salientar que a elaboração do questionário foi feita em atenção aos objectivos preconizados contando sempre, como é óbvio, com o auxílio do guião das entrevistas. De facto, não obstante o questionário, ser um instrumento que permite a obtenção de um grande número de dados num curto espaço de tempo e possibilitar também a recolha de informações específicas e úteis, em muitas circunstâncias ele requer de um guião de entrevista para os detalhes e aprofundamento de certos aspectos do estudo.

É algo para dizer que as entrevistas sempre foram determinantes na colmatação das lacunas provocadas e deixadas pela natureza de perguntas fechadas que, em si, pouco ou quase nada nos oferecem em termos de opiniões. Best (1981:159) confirma isso mesmo quando diz: «a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. A razão é que as pessoas, geralmente preferem falar do que escrever». Ghiglione e Matalon (1997:13) realçam ainda a importância do método qualitativo considerando que «a entrevista é particularmente indicada para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, coisas que ficam imperceptíveis senão pela explicitação do entrevistado». Contudo, os dois métodos juntos permitem testar da melhor maneira possível a questão e hipótese inicialmente levantadas como pretexto para a sua posterior confirmação ou infirmação. Por isso, fizemos uso de perguntas fechadas às turmas interrogadas de acordo com a escala de Likert e de perguntas semiabertas aos professores-estudantes entrevistados.

4. Escolha da população e definição das amostras

A nossa população foi constituída por sete (7) Universidades escolhidas aleatoriamente entre as cerca de catorze (14) existentes a nível da cidade de Luanda. Neste universo populacional, elegemos uma (1) turma do primeiro ano de cada Universidade seleccionada como amostra representativa.

No que tange à validação do nosso questionário e guião das entrevistas recorreremos a duas turmas de 12º ano onde aplicamos o questionário e a dois professores e ao mesmo número de delegados a quem entrevistamos. De mencionar que as duas escolas que serviram de controlo para a aplicabilidade do nosso instrumento de trabalho foram escolhidos aleatoriamente. De referir que a amostra com a qual trabalhamos, na perspectiva quantitativa, foi composta por todos os estudantes dos primeiros anos seleccionados e presentes na sala de aula no momento da aplicação do questionário. O critério de selecção das Universidades baseou-se na possibilidade e facilidade de acesso que as mesmas nos garantiam ou por leccionarmos nelas ou por termos nelas algum amigo

Docente. Assim, responderam as nossas questões, 203 (65%) estudantes dos quais 91 (29%) do sexo masculino e 112 (36%) do sexo feminino num total populacional de 311 estudantes, tendo sido anuladas 12 (3.8%) questionários pelo preenchimento incompleto e equívocos na selecção de respostas, 30 (9.6%) questionários voltaram em branco e 66 (21%) sumidos.

Eis de forma mais resumida o quadro descritivo do contexto em que foi aplicado o questionário:

Quadro 1. T.Q significa: total de questionários

T.Q. Enviados	T.Q. Respondidos/ Válidos		T.Q. Anulados		T.Q. Perdidos
311 = 100%	203 = 65%		42 = 13%		66 = 21%
	Masculinos	Femininos	Mal preenchidos	Não preenchidos	
	91 = 29%	112 = 36%	12 = 3.8%	30 = 9.6%	

Legenda: T.Q. total de questões

Os 203 respondidos satisfatoriamente constituem os 100% da amostra produtora de dados que dividimos em dois blocos, nomeadamente o da faixa etária e o da profissão categorizada em professor e não professor. Entre eles, 153 apresentaram uma idade compreendida entre os 18 aos 34 anos, perfazendo 75.4% e 50 entre os 35 aos 51 anos, perfazendo 24.6%. 60 foram identificados como professores, perfazendo 30.5% e 143 como não professores, perfazendo 69.5%.

Quadro 2. T.Q.V. significa: total de questões válidas

Categorização da amostra produtora de dados			
T.Q.V: 203 = 100%			
Faixa etária dos inquiridos		Classificação profissional dos inquiridos	
Dos 18 – 34 anos	Dos 35 – 51 anos	Estudantes professores	Estudantes não professores
153	50	60	143
75.4%	24.6%	30.5%	69.5%

Legenda: T.Q.V: Total de questões válidas.

É importante referir que os dados presentes no quadro 2 resultaram de 7 Universidades diferentes, com incidência apenas numa turma de 1º ano de cada Universidade seleccionada.

Outrossim, os 7 professores entrevistados também foram seleccionados de entre os estudantes professores identificados nas já citadas Universidades, nas turmas do 3º ano. Dentre eles, 5 são homens e 2 mulheres, por falta de disponibilidade mostrada pelas mulheres em ser entrevistadas. Cada um deles lecciona em ponto diferente dos outros, e em escolas públicas e privadas, católicas e não católicas, dado este que já nos garante um certo conforto na busca de equilíbrio em relação aos resultados alcançados. Dos dois quadros supramencionados saltam-nos a vista a predominância da presença feminina nas nossas escolas, a grande presença de jovens com idade compreendida entre os 18 aos 34 anos e a suplantação de estudantes professores pelos não professores.

5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

5.1. O questionário

Já o dissemos que fizemos recurso à escala de Likert como paradigma para atingirmos os objectivos que nos propusemos para esta segunda parte do nosso estudo. Com efeito, o nosso questionário foi dividido em 5 secções: a primeira, isto é, a secção A, visou tão-somente explorar as características individuais dos inquiridos como é o caso do sexo, idade e profissão, tal como aparece no quadro 2. As restantes secções foram constituídas por 8 perguntas em cada categoria para apurar apenas um dado, como é o caso de: 1. *o nível de informação* de que dispõem os inquiridos sobre a E.C.D. (secção B); 2. *o nível de conhecimento* dos inquiridos sobre a E.C.D. (secção C); 3. *o nível de interesse* dos actores educacionais sobre a E.C.D. (secção D); 4. *o nível de práticas* relativas ao E.C.D. existentes nas escolas de proveniência dos inquiridos. Respeitamos, por um lado, os pressupostos teóricos da escala de Likert e por outro, criamos condições viáveis para a obtenção de uma grande margem de probabilidade para a fiabilidade dos resultados alcançados.

De referir que inicialmente validamos o questionário a partir de duas turmas da 12ª classe onde os inquiridos apresentavam características bastante semelhantes aos traço da nossa população alvo a quem se destinava, em definitivo, o nosso questionário. Deste exercício de validação do questionário, conseguimos apreender algumas limitações inerentes às perguntas, quer pela observação dos inquiridos, quer pelos equívocos em que mergulharam os nossos inquiridos. Todas estas dificuldades ajudaram-nos na reformulação e afinação do questionário.

5.2. A entrevista

Tomamos como pretexto a afirmação de Bisquerra (1989:103) que considera a entrevista como “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”, para afirmar que a nossa entrevista tem uma finalidade prática que visa aprofundar e elucidar mais a objectividade dos resultados alcançados com o questionário. Aliás, é importante referir que, hoje, muitos metodólogos consideram a entrevista como uma das ferramentas muito útil no âmbito das investigações enquadradas em ciências sociais. Optamos por uma entrevista semidireccionada ou semidirigida como dizem Quivy e Campenhoud (1992), cujo objectivo é permitir aos entrevistados explorarem de forma flexível e aprofundada os seus relatos para mais precisão, focalização, objectividade e sustentação verbal de certos aspectos relevantes para uma melhor explicação da sua posição sobre o assunto em questão. Por isso é que, do ponto de vista qualificativo, tem merecido a unanimidade de ser, enquanto técnica de investigação, um dos meios mais eficazes para aprofundar as questões exploradas no questionário.

Eis o quadro que espelha de maneira muito sucinta as fases de recolha de dados, os objectivos e os diversos momentos da referida recolha de dados, para além dos instrumentos utilizados para o efeito.

Quadro 3. As diversas fases de recolha de dados

Fases	Objectivos	Processo	Instrumentos	Tipo de análise
1 ^a Recolha quantita- tiva	<ul style="list-style-type: none"> - Sondar o nível de informação, sobre a ECD, disponível nos recintos das escolas de proveniência dos estudantes seleccionados e no ambiente circunvizinho das referidas escolas. - Explorar o nível de divulgação de princípios e práticas democráticas presentes na Lei de Base do Sistema educativo angolano e na Constituição da república de Angola. Sondar o nível de conhecimento domínio conceptual de que dispõem os actores educativos angolanos (directores, professores, alunos (cf. P. 58) 	<p>Aplicação de um questionário fechado baseado na escala de Likert</p>	<p>Questionário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise estatística básica através do programa SPSS, versão 11.5 mas confinada apenas na exploração de frequências, tendo por razões metodológicas dispensado a apresentação de: média, mediana, moda, máxima, mínima e desvio padrão.
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar todos os objectivos 			<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo das entrevistas, categorização

Recolha qualitativa	acima preconizados com o auxílio dos instrumentos usados na recolha qualitativa	- Aplicação de uma entrevista com perguntas semi-abertas	Guião de entrevista	de dados e análise de conteúdo
----------------------------	---	--	---------------------	--------------------------------

1. Apresentação e análise de dados quantitativos

1.1. Secção B: Nível de informação sobre a ECD

Como é óbvio nesta parte apresentamos e analisamos o nível de informação de disponível na sociedade sobre a E.C.D., tal como visto pelos nossos inquiridos. Posteriormente procuramos enquadrar os resultados alcançados nos princípios defendidos na fundamentação teórica no sentido de confirmarmos ou infirmar a hipótese orientadora deste estudo. Para não fugirmos da lógica funcional da escala de Likert, agrupamos 8 perguntas para cada secção em função das respostas dadas, e isto nos permitiu encontrar uma frequência e uma percentagem relativas a cada secção enquanto um todo. Assim na secção B tentamos perceber se o nível de informação disponível sobre a ECD é aceitável ou não. Na sequência desta busca nos deparamos com o seguinte quadro de resultados:

Quadro 4. Resultados da secção B:

Tipo de respostas	Frequência	Percentagem
Discordo plenamente	96	47,35%
Discordo parcialmente	37	18,28%
Nem concordo nem discordo	21	10,46%
Concordo parcialmente	35	17,42%
Concordo plenamente	11	5,66%

Dos **203** que responderam favoravelmente ao nosso questionário, cerca de **96** estudantes *discordou plenamente* no conjunto das **8** perguntas desta secção; perfazendo, deste modo uma frequência global de **96** o que corresponde a cerca de **47,35%**; uma média de **37** estudantes *discordou parcialmente*, produzindo uma frequência de **37** e uma percentagem **18,28%**; **22** estudantes *nem concordaram nem discordaram*, garantindo assim uma frequência de **21** e uma percentagem de **10,46%**; **36** estudantes *concordaram parcialmente* com o conjunto de questões colocadas e produziram uma frequência de **35** e uma percentagem de **17,42%**; e por fim, apenas **12**

estudantes *concordaram plenamente* proporcionando uma frequência de **11** e uma percentagem de **5,66%**.

Do ponto de vista analítico e hermenêutico, percebemos que uma grande maioria, isto é, cerca de 47% dos nossos inquiridos mostrou que as informações sobre a E.C.D. não são suficientemente vulgarizadas e, portanto não constituem matéria do domínio público. Esta percentagem pode ainda crescer considerando a posição de todos quanto de maneira tímida (os que discordaram parcialmente), isto é, os 18% que acabam por confirmar de maneira parcial o nível de insuficiências existentes em matéria da divulgação de informações relativas à E.C.D. dentro, nos arredores e nas áreas residenciais das escolas dos nossos inquiridos.

1.2. Secção C: O nível de conhecimento sobre a ECD

Esta secção visou explorar o nível de conhecimento da comunidade académica sobre a E.C.D. tal como constatado pelos nossos inquiridos. Eis os resultados encontrados para esta secção.

Quadro 5. Resultados da secção C:

Tipo de respostas	Frequência	Percentagem
Discordo plenamente	70	34,35%
Discordo parcialmente	45	22,29%
Nem concordo nem discordo	36	17,67%
Concordo parcialmente	37	17,98%
Concordo plenamente	16	7,69%

Podemos aferir que dos **203** que responderam favoravelmente ao nosso questionário, uma média de **70** estudantes *discordou plenamente* no conjunto das **8** perguntas desta secção; perfazendo, deste modo uma frequência global de **69,75** e uma percentagem de **34,35 %**; uma média de **45** estudantes *discordou parcialmente*, produzindo uma frequência de **45,25** e uma percentagem **22,29%**; **36** estudantes *nem concordaram nem discordaram*, garantindo assim uma frequência de **35,87** e uma percentagem de **17,67%**; **36** *concordaram parcialmente* com o conjunto de questões colocadas e produziram uma frequência de **35,5** e uma percentagem de **17,98%**; e por fim, apenas **16** *concordaram plenamente* proporcionando uma frequência de **15,62** e uma percentagem de **7,69%**.

Analisando, percebemos que cerca de **34%** dos nossos inquiridos atestou a existência de um grande déficit de conhecimentos relativos à matéria da E.C.D. Os poucos que já ouviram falar sobre o assunto não dispõem de ideias claras sobre a E.C.D., pelo menos, do ponto de vista conceitual. Esta percentagem pode ainda ser reforçada com os **18%** daqueles que concordaram parcialmente.

1.3. Secção D: o nível de interesse sobre a ECD

Esta secção visou explorar o nível de interesse da comunidade académica sobre a E.C.D. tal como constatado pelos nossos inquiridos. Eis os resultados encontrados para esta secção.

Quadro 6. Resultados da secção D

Tipo de respostas	Frequência	Percentagem
Discordo plenamente	59	28,94%
Discordo parcialmente	37	18,34%
Nem concordo nem discordo	40	19,58%
Concordo parcialmente	46	22,78%
Concordo plenamente	21	10,34%

Podemos aferir que dos **203** que responderam favoravelmente ao nosso questionário, uma média de **59** estudantes *discordou plenamente* no conjunto das **8** perguntas desta secção; perfazendo, deste modo uma frequência global de **58,75** e uma percentagem de **28,94 %**; uma média de **37** estudantes *discordou parcialmente*, produzindo uma frequência de **37,25** e uma percentagem **18,34%**; **40** estudantes *nem concordaram nem discordaram*, garantindo assim uma frequência de **39,75** e uma percentagem de **19,58%**; **46** *concordaram parcialmente* com o conjunto de questões colocadas e produziram uma frequência de **46,25** e uma percentagem de **22,78%**; e por fim, apenas **21** *concordaram plenamente* proporcionando uma frequência de **21** e uma percentagem de **10,34%**.

Concluimos aqui que cerca de **28%** dos nossos inquiridos certificou inequivocamente que o interesse pela E.C.D. a nível das comunidades académicas e, mesmo no seio dos agentes educativos é ainda bastante ínfima.

1.4. Secção E: O nível de práticas democráticas nas escolas

Esta secção visou classificar o nível de práticas relativas à E.C.D. existentes nas escolas dos nossos inquiridos como bom, aceitável ou péssimo. Eis os resultados encontrados para esta secção.

Quadro 7. Resultados da secção E

Tipo de respostas	Frequência	Percentagem
Discordo plenamente	56	27,78%
Discordo parcialmente	27	13,49%
Nem concordo nem discordo	28	13,69%
Concordo parcialmente	51	25,32%
Concordo plenamente	40	19,70%

Pode-se verificar que dos **203** que responderam favoravelmente ao nosso questionário, uma média de **56** estudantes *discordou plenamente* no conjunto das **8** perguntas desta secção; perfazendo uma frequência global de **56,4** e uma percentagem de **27,78 %**; uma média de **27** estudantes *discordou parcialmente*, produzindo uma frequência de **27,4** e uma percentagem **13,49%**; **28** estudantes *nem concordaram nem discordaram*, garantindo assim uma frequência de **27,8** e uma percentagem de **13,69%**; **51** *concordaram parcialmente* com o conjunto de questões colocadas e produziram uma frequência de **51,4** e uma percentagem de **25,32%**; e por fim, apenas **40** *concordaram plenamente* proporcionando uma frequência de **40** e uma percentagem de **19,70%**.

Do ponto de vista analítico, deduzimos que cerca de **28%** dos nossos inquiridos certificou a quase inexistência de práticas referentes a E.C.D. nas escolas de onde provêm. Cifra este que é reforçado pelos **25%** de estudantes que concordou mas de maneira parcial.

1.5. Conclusão analítica de dados recolhidos

Os resultados aqui expostos mostram-nos claramente que a educação para a cidadania democrática constitui uma matéria nova para a nossa realidade e um campo pedagógico por se explorar ainda.

E como apologista de que a maturação da consciência democrática é uma questão mais educativa do que política, estamos deveras convencidos de que uma tal educação não pode não constituir uma grande necessidade e desafio para um país que procura e sonha dar passos significativos em matérias de democracia, quer no plano teórico como no prático.

Ora, se admitimos que o enraizamento da cultura democrática na nossa realidade é ainda um sonho, então é sensato concluir que o mais prudente é apostar nas novas gerações, ensinando-os a aprender e a viver a democracia, ou seja, aprender a fazer a experiência da vida democrática no maior espaço social de coabitação das diferenças por excelência, isto é, a escola. Pois, os adultos, isto é, os políticos actuais enquanto oriundos de regimes ditatoriais e totalitárias terão sempre enormes dificuldades em integrar, de maneira desapaixonada e efectivas, as práticas democráticas no seu espaço de exercício de poder ou de discussão aberta e inclusiva, por serem já, no mais fundo do seu subconsciente, determinados pela mentalidade dos regimes que os formataram.

Para se evitar a previsibilidade do ditado popular, “tais país – tais filhos”, torna-se mister fazer apelo a escola para que assuma o compromisso de educar as novas gerações na perspectiva da educação para a cidadania democrática a fim de garantir a consecução da cultura democrática enquanto meta que nos propusemos alcançar. De facto, não pode haver democracia sem saber viver no respeito pelas diferenças, sem uma consciência do outro com quem sou chamado a construir a história do país pelo princípio de participação a todos os níveis, sem uma clara percepção de que dirigir é exercer uma determinada função social com consciência e responsabilidade e, ao mesmo tempo, compreender que os demais estão lá, não apenas como dirigidos mais como participes e fiscais da minha acção enquanto gestor da coisa pública. Viver em democracia é perceber que somos tantos e cada um diferente do outro mas todos preocupados com um único objectivo - o bem - comum.

2. Apresentação e análise de dados qualitativos

Fizemos, nesta parte do trabalho, uma leitura analítica e descritiva dos dados recolhidos das entrevistas que concedemos a sete (7) professores - estudantes de diferentes escolas e Universidades de Luanda. Tratou-se de um conjunto de subsídios válidos para a compreensão de cada uma das categorias constantes deste inquérito que vai do *nível da vulgarização da temática da ECD às práticas democráticas vividas nas escolas* dos nossos interlocutores. Os seis (6) blocos apresentados nos anexos, como protocolo das entrevistas, representam as seis (6) categorias explorados ao longo das entrevistas.

Nesta parte do trabalho apresentamos alguns extractos das respostas dadas por cada um dos intervenientes em cada uma das oito (8) a cinco (5) subcategorias que compõem cada uma (1) das seis (6) categorias examinados. As categorias de análise foram definidas com base em cada uma das questões centrais apresentadas no protocolo das entrevistas (P.E). Convenhamos que os dados descritivos ou qualitativos aqui expostos reforçam significativamente a objectividades dos dados matemáticos ou quantitativos apresentados no ponto anterior.

Em termos metodológicos começamos por apresentar os resultados parciais de cada subcategoria em análise reforçados por alguns extractos das entrevistas e no fim, efectuamos uma análise geral de todo conteúdo examinado, independentemente das subcategorias.

2.1. Categoria B: A vulgarização da temática da ECD

Nas seis (6) subcategorias desta categoria exploramos o nível de vulgarização ou de popularidade da temática da ECD entre os actores educativos (directores, professores, alunos, encarregados de educação, funcionários escolares...). Ou seja, procuramos saber se, na opinião dos nossos entrevistados, a temática da ECD é suficientemente falado e comentado nos circuitos escolares e comunitários.

2.1.1. Quadro I – P.E²².

Frequência da categoria B (Vulgarização da ECD)

Subcategorias	Código dos Indicadores (cfr. Anexos IV)	UR	UE	UR/UE
B1 – Quando e a onde ouviu falar sobre a ECD?	1.1.1.- 1.2.1.- 1.2.2.- 1.2.3. – 1.2.4. – 1.3.1. – 1.4.1. – 1.4.2.- 1.5.1.- 1.5.2.- 1.6.1.- 1.7.1.- 1.7.2.	13	6	2,2
B2 – O tema da ECD tem sido muito falado na sua escola e comunidade?	2.1.1.- 2.1.2.- 2.1.3.- 2.2.1.- 2.2.2.- 2.2.3.- 2.2.4.- 2.3.1.- 2.4.1.- 2.5.1.- 2.6.1.- 2.6.2.- 2.7.1.- 2.7.2.	14	6	2,3
B3 – A Direcção e os Professores estão suficientemente informados sobre a ECD?	3.1.1.- 3.1.2.- 3.2.1.- 3.2.2.- 3.2.3.- 3.3.1.- 3.4.1.- 3.4.2.- 3.4.3.- 3.5.1.- 3.5.2.- 3.6.1.- 3.6.2.- 3.7.1.- 3.7.2.	15	6	2,5
B4 – Os encarregados e outros funcionários da sua escola dispõem de uma informação suficiente sobre a ECD?	4.1.1.- 4.1.2.- 4.2.1.- 4.2.2.- 4.2.3.- 4.3.1.- 4.4.1.- 4.4.2.- 4.5.1.- 4.5.2.- 4.5.3.- 4.5.4.- 4.6.1.- 4.6.2.- 4.6.3.- 4.7.1.- 4.7.2.	17	6	2,8
B5. – Quais são as razões do défice de informação sobre a ECD nas nossas escolas?	5.1.1.- 5.1.2.- 5.1.3.- 5.2.1.- 5.2.2.- 5.2.3.- 5.2.4.- 5.3.1.- 5.4.1.- 5.4.2.- 5.4.3.- 5.5.1.	12	6	2
B6. – O tema sobre a ECD é bastante comentado entre os alunos?	6.1.1.- 6.2.1.- 6.2.2.- 6.2.3.- 6.2.4.- 6.3.1.- 6.4.1.- 6.4.2.- 6.4.3.- 6.5.1.- 6.6.1.- 6.7.1.- 6.7.2.	13	6	2,2
Total		84	36	14

Legenda: UR – unidades de registo; EU – unidades de enumeração; UR/EU – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

- Os resultados inferidos da leitura das variáveis “quando e a onde” constituintes da primeira (1ª) subcategoria da primeira (1ª) categoria são elucidativos de que cerca de 57% dos inquiridos já ouviu falar sobre a ECD em Luanda, como se pode apreender nos seguintes extractos:

“Em 1992, na escola, quando o SIMPROF...” (B1E1);

“Comecei a ouvir disto depois das eleições de 1992, em Luanda...” (B1E2);

“Em 2002, no ICRA e através da Rádio Eclésia...” (B1E3);

“Há cinco (5) anos atrás, nos meios de comunicação social em Luanda...” (B1E4).

Entretanto, cerca de 43% dos entrevistados, na qualidade de professores e estudantes universitários, foi peremptório em afirmar que nunca ouviu falar neste assunto (a ECD) como se pode ler nos seguintes trechos:

²² P.E. significa protocolo das entrevistas.

“...Nunca ouvi falar especificamente sobre a ECD, ouço falar sobre a democracia, cidadania...” (B1E5);

“Acabo de ouvir agora e não tenho uma mínima noção desta temática” (B1E6);

“Nunca ouvi falar da ECD de forma sistemática...tenho ouvido falar de tema ligados com a educação, cidadania... nos meios de comunicação social...” (B1E7).

- Na segunda (2ª) subcategoria da categoria em análise que visou explorar se o tema sobre a ECD “tem sido muito falado nas escolas ou não”, pode se deprender que o tema sobre a ECD não tem sido objecto de comentário, nem de reflexão nos ambientes escolares e por conseguinte constitui uma matéria de domínio de muito pouca gente nos circuitos escolares e não só. Esta posição foi defendida unanimemente pelos nossos entrevistados na sua totalidade (100%) como aparece nos extractos abaixo apresentados:

“Fala-se muito pouco sobre a ECD a nível das escolas...” (B2E1);

“...nem por isso...” (B2E2);

“Acho que não, fala-se muito pouco sobre esta temática...” (B2E3);

“Não, nos ambientes escolares não se fala tanto sobre a ECD...” (B2E4);

“Se fosse um assunto muito falado, eu também saberia, mas ignoro o assunto...” (B2E5);

“Não, negativo, fora como dentro da escola não se ouve falar sobre este assunto...” (B2E6);

“Não tem sido muito falado...” (B2E7).

Houve quem apontou a media como sendo a principal responsável pela exígua divulgação desta matéria, como transparece nas seguintes afirmações:

“...quem tinha que divulgar isso seriam os meios de comunicação social...infelizmente...apenas uma Rádio tem divulgado um bocadinho desta matéria no seu programa Luanda Escolar, a Eclésia...” (B2E2);

- Sobre a variante “o grau de informação” sobre a ECD (terceira (3ª) subcategoria desta categoria) de que são detentores os membros da direcção e os professores da escola, podemos inferir que praticamente todos (100%) são de opinião de que aqueles responsáveis escolares não são suficientemente informados sobre a ECD. Isto pode se perceber nas seguintes passagens:

“...há pouco conhecimento sobre este tema nas escolas...” (B3E1);

“...suficientemente informados não...” (B3E2);

“Não.” (B3E3);

“Nem todos os professores são suficientemente informados sobre a ECD.” (B3E4);

“Se fossem suficientemente informados, de uma ou de outra forma, já nos dariam a conhecer...” (B3E5);

“Alguns são informados, mas do ponto de vista prático, não se faz absolutamente nada...” (B3E6);

“Não...por isso o tema não divulgado...” (B3E7).

Um deles chegou mesmo de evocar o factor transição do sistema político não democrático para o democrático como causa de falta de um conhecimento claro dos princípios democráticos e da sua consequente aplicação. A sua tese foi:

“...viemos de um sistema não democrático para a democracia e, isto faz com que muitos confundam ainda o que é exactamente a democracia e o que ela não é” (B3E1).

Transparece nestes dizeres a necessidade de uma educação social para a democracia no sentido de permitir que os cidadãos adquiram a noção mais correcta da democracia para uma justa interpretação e aplicação dos seus respectivos princípios.

- Quanto à variável “informação” dos encarregados de educação e de outros funcionários escolares sobre a ECD, se é clara e objectiva ou ainda muito confusa, pode se concluir que o 100% dos entrevistados defendeu a inexistência de qualquer informação clara e objectiva sobre o assunto no seio dos encarregados de educação e de outros funcionários escolares. Uns acharam que alguns encarregados dispõem de uma certa informação sobre esta matéria mas de forma não sistemática e objectiva. Mas outros foram mais radicais, negando a existência de qualquer informação sobre esta matéria nas já referidas categorias de actores educativos, como consta das seguintes afirmações:

“...acho que não há informação clara disponível e partilhada a volta deste tema...” (B4E1);

“...eu acredito que algumas coisas eles já vão sabendo, mas não posso dizer se de maneira clara ou não...” (B4E2);

“Não.” (B4E3);

“Não diria clara. Uns poucos têm, mas uma grande maioria não...” (B4E4);

“Eu penso que os encarregados de educação, de uma forma geral não estão nem sequer informados sobre o assunto.” (B4E5);

“Alguns encarregados têm alguma noção sobre o assunto, mas claramente não diria.” (B4E6);

“Também não.” (B4E7).

Houve quem apontou a falta de interacção activa e permanente entre a escola e a família, a família e os professores e entres estes e os alunos como sendo a causa deste grande défice de informação entre os diversos actores educativos, da base ao topo, como se pode ler: *“posso dizer que vivemos numa cidade onde não abertura entre o encarregado, o professor e a escola...”* (B4E1). Outro concluiu que a causa desta limitação de informação prende-se com o facto de os directores não dominarem o assunto, tal como no-lo afirmou: *“...nota-se que os próprios directores não dispõem de conhecimentos profundos sobre a ECD, por isso não conseguem falar sobre o assunto com muita clareza”* (B4E7).

- No exame da quinta (5) subcategoria da categoria B, os nossos entrevistados inquiridos sobre “a razão da ínfima informação” sobre as matérias relacionadas à ECD, como aliás, defenderam na subcategoria anterior, concluíram que a grande razão tem a ver com a falta de uma acção conjunta entre a educação, política e os meios de comunicação social. Todos estes sectores não têm manifestado um forte interesse e uma grande vontade em criar políticas e estratégias que incentivem a divulgação e implementação deste tipo de educação nas nossas escolas. Assim, à pergunta: o que é que, na sua óptica, tem estado a faltar para que haja mais informação sobre a ECD? Responderam:

“Primeiro interesse; segundo, acho também que a própria ideologia não tem apostado muito na educação para a democracia nas escolas...” (B5E1);

“...eu diria que tem estado a faltar é mais a vontade dos próprios membros da direcção. Por outro se próprio sistema achar por bem fazer esta divulgação numa forma mais abrangente faz...” (B5E2);

“Tem faltado interacção entre as pessoas” (B5E3);

“Esta iniciativa não deve vir unicamente dos professores mas também do Ministério que dirige o sector da educação...com a criação de workshops, seminários provinciais, municipais e escolares...” (B5E5);

“...isso passa por uma grande divulgação como se tem feito com a distribuição de camisinhas nas ruas, isto permitiria mais informação, mais conhecimento e mais consciência sobre o assunto” (B5E6);

Houve, no entanto, entrevistado que apontou outros factores, contrariamente aquilo que até aqui foi referenciado pelos demais. Segundo ele, a falta de informação sobre o tema em análise prende-se com a falta de quadros com competência de falar sobre o assunto como afirma: *“faltam pessoas preparadas que compreendam o que é isso para poder divulgar e levar a informação às escolas”* (cfr. B5E7).

- Na sexta (6) subcategoria analisamos a variável “grau de vulgaridade” da temática da ECD entre os alunos e os professores. As impressões recolhidas levaram-nos a deduzir que esta temática é muito pouco popular quer no ambiente dos alunos, quer no ambiente dos professores. À pergunta, “acha que este tema ...é bastante vulgar no ambiente dos alunos e dos professores?”, cerca de 86% dos entrevistados respondeu:

“No ambiente dos alunos, não...” (B6E1);

“Não, é raro” (B6E3);

“...não se constata nada na prática...” (B6E4);

“Nem por isso; não é vulgar tanto onde eu trabalho como professor como onde eu estudo...”(B6E5);

“Vulgar não digo, porque pouca gente conhece o tema...” (B6E6);

“...é muito parcial...” (B6E7);

Todavia, um dos entrevistados (14%) achou que já tem havido passos neste sentido, pesa embora ainda muito tímidos como deixou transparecer na sua afirmação: *“...pode ser, porque sendo estudante as pessoas preocupam-se com todos os aspectos da educação...hoje nas escolas já são criadas Associações de estudantes para tomarem conhecimento dos seus direitos e deveres...” (B6E2).*

2.2. Categoria C: Nível de conhecimento disponível sobre a ECD

Nas seis (6) subcategorias desta categoria exploramos o nível de conhecimento existente sobre a ECD, quer nos próprios entrevistados, quer naqueles com os quais lidam no dia-a-dia. Sobretudo, aqueles indivíduos, directa ou indirectamente ligados com o mundo da educação (directores, professores, alunos, encarregados de educação, funcionários escolares...). Os dados aqui apresentados reflectem a opinião dos nossos entrevistados sobre as diversas subcategorias que compõem a presente categoria.

O resultado mostra claramente que, na opinião deles, todos os actores educativos não dispõem de qualquer conhecimento objectivo e sistemático sobre o assunto em análise. Contudo, defenderam que os conceitos constituintes desta temática não são muito desconhecidos.

2.2.1. Quadro II – P.E.

Frequência da categoria C (Nível de conhecimento sobre a ECD)

Subcategorias	Código dos Indicadores (cfr. Anexos IV)	UR	UE	UR/UE
C1 – O que entendes por ECD	1.1.1.- 1.1.2.- 1.2.1.- 1.2.2. – 1.2.3. – 1.3.1. – 1.4.1. – 1.5.1.- 1.5.2.- 1.6.1.- 1.7.1.- 1.7.2.-1.7.3.- 1.7.4.	14	5	2,8
C2 – Quando começou no mundo o interesse pela ECD?	2.1.1.- 2.2.1.- 2.3.1.- 2.4.1.- 2.5.1.- 2.6.1.- 2.6.2.- 2.7.1.- 2.7.2.- 2.7.3.	10	5	2
C3 – Os alunos da tua dispõem de um conhecimento razoável sobre a ECD?	3.1.1.- 3.2.1.- 3.2.2.- 3.3.1.- 3.4.1.- 3.5.1.- 3.6.1.- 3.6.2.- 3.7.1.- 3.7.2. – 3.7.3.	11	5	2,2
C4 – Os professores dispõem de um conhecimento sólido e objectivo sobre a ECD?	4.1.1.- 4.2.1.- 4.2.2.- 4.2.3.- 4.3.1.- 4.4.1.- 4.4.2.- 4.4.3.- 4.5.1.- 4.6.1.- 4.7.1.- 4.7.2.	12	5	2,4
C5. Os meios de comunicação social têm feito mostra de um profundo conhecimento sobre a ECD?	5.1.1.- 5.1.2.- 5.1.3.- 5.1.4.- 5.2.1.- 5.2.2.- 5.2.3.- 5.2.4.- 5.2.5.- 5.3.1.- 5.3.2.- 5.4.1.- 5.4.2.- 5.4.3.- 5.4.4.- 5.5.1.- 5.5.2.- 5.5.2.- 5.5.3.- 5.5.4.- 5.6.1.- 5.6.2.- 5.6.3.- 5.7.1.- 5.7.2.- 5.7.3. -5.7.4.	26	5	5,2
Total		73	25	14,6

Legenda: UR – unidades de registo; EU – unidades de enumeração; UR/EU – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

A categoria de conhecimento é, na nossa óptica, uma das fundamentais na medida em que não se pode divulgar o que não se conhece, nem mesmo praticar com consciência o que não se conhece. Daí o nosso particular interesse por esta categoria. Do que foi possível apreender dos dados recolhidos podemos apreender que o nível de conhecimentos dos actores educativos sobre a ECD é, em termos gerais muito fraco ou exíguo. Esta posição ficou muito mais consolidada em cada uma das subcategorias analisadas de maneira parcial.

- Na primeira subcategoria onde sondamos a variável “conhecimento definicional objectivo” sobre a ECD, da parte dos nossos entrevistados, concluímos que cerca de 57% teve grandes dificuldades em apresentar uma definição sistemática e estruturada sobre a questão em análise. Contudo, deixou transparecer que não ignoram por completo todos os termos fazedores da compreensão conceitual do tema em relevo como se pode perceber nas seguintes afirmações:

“...temos que partir do termo cidadania, democracia...” (C1E2);

“Duma forma geral diria que não entendo nada...” (C1E5);

“Não tenho nenhuma definição sistemática, mas em minhas palavras diria que...” (C1E6);

“Não tenho uma definição para explicar o tema, mas a partir dos termos diria que...” (C1E7).

Não obstante esta limitação gnoseológica ou epistemológica por parte deles, todos, socorrendo-se dos diversos conceitos em presença, acabaram por apresentar uma definição, uns muito mais aproximada do que os outros como se pode notar nas seguintes afirmações:

“A ECD é a ligação entre escola-professor e professor-aluno...” (C1E1);

“Poderia definir a ECD como regras ou normas que se estabelecem numa sociedade em que todos os elementos respeitam as normas democráticas estabelecidas...” (C1E2);

“A ECD é aquela educação em que as pessoas têm liberdade de participar da vida pública sem medo de represálias” (C1E3);

“A ECD é o conhecimento que a pessoa tem...no sentido de dar o seu contributo para que a sociedade de solidifique...” (C1E4);

“Diria que é uma educação que visa dar uma formação ou despertar no aluno a educação ou a convicção sã e democrática na sala de aula e na sociedade” (C1E5);

“...é aquela educação que visa criar condições em vista do bem comum.” (C1E6);

“A ECD, é uma educação cuja referência vai para o sujeito que é o cidadão que entra no processo...onde as suas opiniões também são aceites ...” (C1E7).

Nota-se claramente aqui alguma lacuna da parte dos nossos entrevistados no que tange a uma compreensão precisa da noção da ECD.

- Na segunda subcategoria sobre “onde e quando” começou o interesse pela ECD, os nossos interlocutores deixaram bem claro que todos (100%) não dispunham de qualquer informação concreta sobre quando e a onde começou a ECD como se pode ler no texto:

“Infelizmente não tenho qualquer conhecimento sobre isso...” (C2E1);

“Não gostaria de arriscar...” (C2E2);

“...não sei...” (C2E3);

“Não tenho nenhuma ideia” (C2E4);

“Para ser sincero, não sei” (C2E5);

“Onde e quando? Não sei” (C2E6);

“Quando e a onde não saberia dizer...” (C2E7).

Tentado fundamentar a sua resposta, um dos nossos entrevistados disse todavia, ter um dia, de forma surpreendente, tido a oportunidade de ter estado num encontro onde foi aflorada a questão relativa à ECD, como nos disse: *“...era uma surpresa para mim naquela ocasião do encontro do SIMPROF”* (C2E1); e um outro na mesma linha preferiu situar no iluminismo o marco do interesse

pela ECD, como afirmou: *“Poderia socorrer-me do século do iluminismo onde aparecem alguns autores sobejamente conhecidos no mundo da educação com a ideia da escola nova contra a escola tradicional. Acho que foi aí que começou o interesse pela ECD”* (C2E7).

- Na terceira subcategoria onde examinamos a variante “grau de conhecimento” dos alunos, cerca de 57% dos nossos inquiridos defendeu que os alunos dispõem, pelo menos, de um conhecimento razoável sobre a ECD, como consta no protocolo das entrevistas na sequência da pergunta: “Achas que os alunos dispõem de conhecimento razoável sobre a ECD?”

“Sim dispõem” (C3E1);

“Dispõem sim...” (C3E2);

“Sim, dispõem de um conhecimento razoável” (C3E4);

“Razoável sim...” (C3E7).

Argumentando, um acrescentou: *“...este tema é bastante actual e faz parte do nosso dia-a-dia, porque todos estamos esperançados que a democracia se faça sentir cada vez mais para que cada um aprenda a respeitar os outros”*. O outro fez o seguinte comentário: *“razoável...porque já ouvimos falar sobre a educação e sobre a democracia...o que falta é o conhecimento aprofundado sobre o assunto”*. Porém, cerca de 42% dos inquiridos teve uma postura bastante titubeante com relação ao grau do conhecimento de que dispõem os alunos nas suas escolas sobre a ECD. Isto ficou patente nas seguintes afirmações:

“Acho que não, pois, nem eu se tenho um conhecimento sobre esta temática...” (C3E3);

“Eu acho que directa ou indirectamente não devem saber grande coisa sobre o assunto” (C3E5);

“Dizer que não dispõem de nenhum conhecimento estaria a ser injusta. Diria que alguns conhecem mas não têm nada no plano concreto” (C3E6).

- Na quarta subcategoria que versava sobre a variante “grau de conhecimento” dos professores e os demais integrantes da comunidade escolar, recolhemos opiniões diversificadas sobre a questão: “Os seus professores...dispõem de um conhecimento sólido sobre a ECD?” 29% dos questionados admitiu a existência de um conhecimento sólido, porém, é um conhecimento não sustentado ou não aplicado da parte dos actores educativos acima discriminados, como se pode ler nas seguintes passagens:

“Com certeza...Porém, o que desagrada é que os muitos comentários que surgem...morem também nos bastidores...” (C4E2);

“Alguns conhecem mas O problema está no plano prático que se tem revelado muito deficiente” (C4E6); 43% achou que o conhecimento disponível no seio da categoria de actores educativos aqui visados é apenas parcial, como se pode ler nas seguintes afirmações:

“O conhecimento não é aceitável (C4E1);

“Ouve-se muito pouco sobre este assunto (C4E3);

“Também não” (C4E5); Todavia, um inquirido (14%) foi peremptório em afirmar que os professores assim como os próprios alunos são detentores de um conhecimento sólido sobre o assunto em análise, tal como lemos:

“Sim, os professores têm...o aluno também é dotado de conhecimentos” (C4E4).

- Relativamente à quinta (5ª) subcategoria que visava explorar a variante “o conhecimento” manifestado pelos meios de comunicação social sobre a ECD, pode-se aferir que 42% dos entrevistados julgou que os meios de comunicação social não tem evidenciado nas suas abordagens e análises quotidianas, um forte domínio sobre a temática da ECD, como podemos ler:

“Os meios de comunicação social não...” (C5E4);

“Negativo. Têm mostrado um conhecimento muito superficial sobre este assunto...” (C5E4);

“De facto não têm manifestado um profundo conhecimento...falam em democracia mas não dizem o que é, onde começa e como se processa... (C5E7); Os demais, em cerca de 57%, resolveram responder a pergunta de uma outra maneira, colocando o enfoque na noção de interesse e na abertura dos media. Isto levou-os praticamente a categorizar a media em duas classes, nomeadamente, a pública e a privada, onde a característica de abertura, em certa medida, foi atribuída à media privada, considerando, por conseguinte a pública como serva da ideologia ou do sistemas, como se pode ler:

“Os meios de comunicação social têm um compromisso político. Apenas a Rádio Eclésia tem ajudado um pouco, mas não chega a todos os cantos...” (C5E1);

“Para falar dos meios de comunicação social, temos que distinguir os públicos dos privados... Nos meios públicos não encontramos muita abertura porque estão ao serviço da ideologia...São divulgados apenas aqueles elementos que o próprio sistema quer que sejam divulgados” (C5E2);

“Só a Rádio Eclésia é que tem falado sobre o assunto...” (C5E3);

“Apenas o Instituto para Cidadania – Mosaico, com o seu programa da rádio (Eclésia):

“Construindo Cidadania” procura divulgar matérias relacionadas com este tema.” (C5E4);

“...as outras rádios não o fazem porque dependem da ideologia...” (C5E5);

Entretanto, 14%, isto é, um entrevistado achou que do ponto de vista teórico os meios de comunicação social fazem alguma coisa. O problema reside na aplicação tal como aparece no extracto a seguir:

“...diria que até certo ponto sim...Mas é algo projectado nos gabinetes, mas não é materializado na prática com a aplicação dos seus conteúdos...” (C5E5);

- Os dados aqui recolhidos nesta subcategoria constituem para nós, enquanto estudiosos, uma grande preocupação na medida em que os meios de comunicação social, hoje mais do que nunca, são uma grande força, um grande veículo de educação ou deseducação social. São a instância máxima para a difusão de ideias, pensamentos e percepções libertadores ou alienadores dos cidadãos. Portanto, quanto mais autónomos forem, isto é, comprometidos única e simplesmente com a verdade objectiva e engrandecedora da nação, mais garantias oferecem para o bem comum e o desenvolvimento sustentável, doutra forma, podem ser mentores de um caos social.

Logo, a alienação da media não pode não ser uma fonte de instrumentalização social e, por conseguinte, uma porta aberta para as injustiças sociais e instabilidade nacional. Esta preocupação agudiza-se mais quando nos deparamos com o estudo relatório de Sindicato de Jornalistas Angolanos sobre o comportamento dos media aquando da cobertura das mais recentes campanhas relativas às eleições gerais de 2012, cuja cópia colocamos em anexo.

2.3. Categoria D: Nível de interesse na divulgação ECD

Nas seis (6) subcategorias explorados nesta categoria relacionada com o “nível de interesse dos actores educativos na divulgação da ECD”, pode se verificar que os nossos interlocutores defendem que quase pouco ou nada tem sido feito no sentido de fazer dos conteúdos da ECD uma matéria de domínio público. Numa altura em que o país procura envidar esforços para a consolidação do seu sistema político – a democracia, a escola e os meios de comunicação social devem ser grandes parceiros do governo na criação e promoção factual duma cultura social democrática. Daí que, os dados aqui recolhidos devem efectivamente servir duma base estratégica para repensar os reais propósitos nacionais para com a democracia.

2.3.1. Quadro III – P.E.

Frequência da categoria D (Nível de interesse na divulgação da ECD)

Subcategorias	Código dos Indicadores (cfr. Anexos IV)	UR	UE	UR/UE
D1 - A direcção da tua escola tem feito muito para a divulgação e promoção da ECD?	1.1.1.- 1.1.2.- 1.1.3.- 1.1.4.- 1.2.1.- 1.2.2. – 1.3.1. – 1.4.1. – 1.4.2.- 1.4.3. -1.5.1.- 1.5.2.- 1.6.1.- 1.6.2. -1.6.3. -1.7.1.- 1.7.2.-1.7.3.- 1.7.4.	19	5	3,8
D2. Os professores têm mostrado bastante interesse em democratizar as suas práticas pedagógicas?	2.1.1.- 2.1.2.- 2.2.1.- 2.2.2.- 2.2.3.- 2.2.4.- 2.3.1.- 2.4.1.- 2.4.2.- 2.4.5.- 2.5.1.- 2.5.2.- 2.6.1.- 2.6.2.- 2.7.1.- 2.7.2.- 2.7.3.- 2.7.4.	18	5	3,6
D3- A sua escola tem organizado actividades (conferência e workshop) no sentido de despertar mais interesse pela ECD?	3.1.1.- 3.1.2.- 3.2.1.- 3.2.2.- 3.3.1.- 3.4.1.- 3.4.2.- 3.4.3.- 3.4.4.- 3.4.5.- 3.4.6.- 3.5.1.- 3.5.2.- 3.5.3.- 3.6.1.- 3.6.2.- 3.6.3.- 3.6.4.- 3.7.1.- 3.7.2.	20	5	4
D4 – Os meios de comunicação social têm contribuído significativamente na divulgação da ECD?	4.1.1.- 4.1.2.- 4.1.3.- 4.2.1.- 4.2.2.- 4.2.3.- 4.2.4.- 4.3.1.- 4.4.1.- 4.4.2.- 4.4.3.- 4.4.4.- 4.4.5.- 4.5.1.- 4.5.2.- 4.5.3.- 4.5.4.- 4.6.1.- 4.6.2.- 4.6.3.- 4.7.1.- 4.7.2.- 4-7-3-- 4.7.4.	24	5	4,8
D5. Os encarregados de educação têm manifestado um forte interesse pela ECD?	5.1.1.- 5.1.2.- 5.2.1.- 5.2.2.- 5.2.3.- 5.3.1.- 5.4.1.- 5.4.2.- 5.4.3.- 5.4.4.- 5.5.1.- 5.6.1.- 5.6.2.- 5.7.1.	14	5	2,8
Total		95	25	19

Legenda: UR – unidades de registo; EU – unidades de enumeração; UR/EU – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

- Relativamente a subcategoria “empenho” da direcção na divulgação e promoção da ECD, que por sinal é a primeira desta categoria, cerca de 86% dos inquiridos achou que o empenho das direcções das escolas na divulgação desta temática tem sido muito deficiente ou mesmo nulo. À questão: “acha que a direcção da sua escola tem envidado muito esforço na divulgação e promoção da ECD?”, podemos colher as seguintes reacções:

“Muito pouco...” (DIE1);

“Pouco ou quase nada se faz sentir na direcção da minha escola...” (DIE2);

“Não...” (DIE3);

“Nem sempre...” (DIE4);

“Negativo...Na minha escola as coisas têm sido muito superficiais...” (DIE5);

Os argumentos esgrimidos, para justificar cada posição acima apresentada, foram bastante diversificados de acordo com o entendimento de cada um dos entrevistados. Uns encontraram a razão de ser desta pouca divulgação de informação sobre a ECD no próprio sistema educativo que conotaram de demasiado centralista e fechado, pois defendem que “...mesmo dentro da escola os

alunos mal conhecem o seu próprio regulamento interno. Os alunos não conhecem os próprios direitos e deveres plasmados no regulamento...” (D1E1) ”. Por outro lado, “os professores não têm espaço para divulgar estes temas porque os programas já vêm trabalhados e...eles acompanham a cem por cento, tudo aquilo que vem nos programas...” (D1E1).

Os outros argumentos foram no sentido de que a direcção da escola *“está mais preocupado com o bom funcionamento da escola...que o professor dê a sua aula, cumpra com os conteúdos programáticos...” (D1E2)*. O problema passa pelo facto de que os directores *“...não são eleitos mas nomeados por uma classe elite...” (D1E4)*; Um outro ainda afirmou: *“Para a direcção a direcção da minha escola ...o importante é que os professores apresentam as pautas e venham dar aulas...” (D1E6)*; O nosso último entrevistado, apesar de ter respondido positivamente à questão colocada, evocou de igual modo o argumento centralista já esgrimido pela grande maioria dos entrevistados nesta subcategoria, como podemos ler:

“Sim, a direcção tem divulgado...Mas, como sabemos no nosso país tudo é centralizado, o nosso sistema educativo é muito dependente...O meu director depende de ordens superiores, os próprios conteúdos já vêm dosificados e o professor limita-se apenas a seguir as unidades temáticas já programadas...” (D1E7).

Percebe-se claramente o desejo dos nossos interlocutores em ver associados ou incluídos todos os actores educativos no processo da concepção e elaboração de conteúdos e de outros tipos de “inputs” úteis para o melhor entrosamento e funcionamento do sector da educação.

- Sobre a variante “interesse” dos professores em democratizar as suas práticas pedagógicas, item constitutivo da segunda subcategoria, cerca de 71% dos participantes defendeu que o interesse da parte dos professores em democratizar as práticas pedagógicas tem sido patente. Contudo, nem sempre tem existido condições favoráveis para o aprofundamento deste clima democrático na academia, como se pode depreender nas seguintes afirmações:

“O interesse tem aparecido mas...” (D2E1);

“Sim...os professores actuais vão sendo mais democráticos...” (D2E2);

“Até certo ponto...” (D2E2);

“Alguns sim. Mas o Ministério da Educação...recebe professores não capacitados...e isso banaliza...” (D2E6);

“Sim, como já estive numa escola católica vi esta prática que liberaliza as relações entre o director e os professores e entre os alunos...” (D2E7).

Os outros, cerca de 29%, consideraram que este interesse em democratizar as práticas pedagógicas não se faz sentir da parte dos professores, como no-lo afirmam:

“...não” (D2E3);

“...Penso que a democratização das aulas não se verifica, um e outro, mas no geral não” (D2E5).

- Na terceira subcategoria, onde foi analisada a variante “actividades” organizadas com vista a despertar mais interesse pela ECD os resultados aferidos mostram a inexistência de quaisquer actividades nas escolas com vista a impulsionar mais interesse pela ECD, como transparece nas afirmações de todos os entrevistados:

“Muito pouco...e muitas vezes os que tratam deste tema, pouco dominam os seus conteúdos...” (D3E1);

“A minha escola não faz absolutamente nada neste sentido...” (D3E2);

“Não” (D3E3);

“Não, não tem feito isso. Até porque quando há palestras muitos não aparecem” (D3E4);

“Não diria workshop” (D3E5);

“Isto não acontece. Pelo menos desde que lecciono naquela escola ainda não aconteceu” (D3E6);

“Workshop, não” (D3E7).

- A análise da variante “contribuição” da media na divulgação da ECD, matéria da quarta(4ª) subcategoria deste bloco, levou-nos a deduzir que, na óptica dos nossos entrevistados, a media não tem feito quase nada no sentido de levar esta temática para o consumo diário e esclarecido do público. Facto, que na verdade, poderia permitir a consolidação não só de conhecimento e forte domínio de interpretação e aplicação de princípios democráticas no quotidiano e, conseqüentemente a certeza de instalação de uma mentalidade democrática entre os cidadãos. À nossa questão de sondagem foi “os meios de comunicação social têm contribuído muito para a divulgação da ECD? As respostas foram:

“Não. Talvez a Rádio Ecclesia. As outras talvez estão ainda ligadas ao passado não democrático que vivemos” (D4E1);

“A única Rádio que fala da educação, da democracia e da cidadania é apenas a Eclésia no programa Lunada Escolar...Os demais meios devem mesmo fazer um grande trabalho neste sentido” (D4E2);

“Acho que não” (D4E3);

“Não têm, se o fazem é por acaso...Somente a Rádio Eclésia com o programa Luanda Escolar é que tenta congrega os pais, alunos, directores e professores...Em todo caso, os meios de comunicação não têm feito quase nada” (D4E4);

“Negativo. Os meios de comunicação não ajudam em nada neste sentido” (D4E6);

“Praticamente não têm contribuído” (D4E7);

- Com relação à variante “interesse” dos encarregados de educação pela ECD, os indicadores ilustram que pelo menos, cerca de 71% dos nossos inquiridos é de opinião de que o grau de interesse manifestado pelos encarregados de educação em relação à temática da ECD é quase nulo, como se pode ler nos extractos abaixo:

“Não, quase nada ou pouco interesse. Os encarregados não têm manifestado interesse pela ECD” (D5E1);

“Acho que não; talvez falte alguma motivação...Se na escola não se fala nada sobre o assunto...será difícil que os encarregados falem sobre o assunto” (D5E2); Este mesmo interlocutor entendeu também que a frieza dos meios de comunicação social sobre este assunto é também uma das razões desta tamanha falta de interesse dos encarregados de educação pela temática, tal como afirmou: *“talvez falte alguma motivação por parte dos meios de comunicação” (D5E2);* Os de mais evocaram as seguintes razões:

“Não”(D5E3);

“Não, porque a maioria não está preparada nem informada. Os poucos que sabem não se interessam porque que...a escola não é autónoma, ela depende de factores externos que são a classe dominante que traça as linhas...”(D5E4);

“Não”(D5E5);

“...Tudo é planeado, tudo é escrito e elaborado a partir de cima e os professores são limitados a executar o já feito e os encarregados não têm qualquer autonomia” (D5E6);

Um dos inquiridos defendeu que os encarregados têm manifestado o interesse por uma educação assente em princípios democráticos, mas apenas *“no princípio de cada ano...sobretudo, aqueles encarregados cujos filhos ficam fora do sistema do ensino, fazem reivindicações que vão na linha da defesa duma educação democrática e inclusiva” (D5E7).*

2.4. Categoria E: O nível de práticas cívicas e democráticas testemunhadas nas escolas

Esta categoria é mais extensa deste estudo. Com as suas dez subcategorias, visou realizar um levantamento sobre o nível de práticas cívicas e democráticas implementadas nas escolas apreciadas pelos nossos entrevistados. Não deixamos também de explorar as práticas anti-democráticas que ocorrem nestas mesmas escolas, segundo a narração dos nossos interlocutores. Dos subsídios recolhidos, pode-se aferir que o nível de práticas cívicas e democráticas testemunhadas nas escolas é ainda muito incipiente.

É verdade que a filosofia educativa que marcou a realidade escolar no tempo do partido único vai ficando superado, como defenderam alguns entrevistados. Contudo, prevalecem ainda na escola, na óptica de muitos, práticas não condizentes com uma gestão democrática da escola e muito menos com princípios norteadores de um estado democrático de direito. Concluíram, deste modo, que a ECD no nosso contexto, não é ainda uma realidade. Ela é efectivamente uma necessidade e por conseguinte, um verdadeiro desafio não só para a escola como também para o país. Os extractos, extraídos da análise de cada subcategoria deste bloco, ilustram melhor a objectividade desta conclusão.

2.4.1. Quadro IV – P.E.

Frequência da categoria E (Nível de práticas cívicas e democráticas nas escolas)

Subcategorias	Código dos Indicadores (cfr. Anexos IV)	UR	UE	UR/UE
E1 – A tua escola tem sido gerida de forma democrática?	1.1.1.- 1.1.2.- 1.2.1.- 1.2.2. – 1.2.3.- 1.3.1. – 1.4.1. – 1.4.2. -1.5.1. - 1.6.1.- 1.7.1.- 1.7.2.-1.7.3.- 1.7.4. -1.7.5.	15	10	1,5
E2 – As decisões que marcam a vida da escola têm resultado de um consenso?	2.1.1.- 2.2.1.- 2.2.2.- 2.2.3.- 2.3.1.- 2.4.1.- 2.4.2.- 2.4.3.- 2.4.4. -2.4.5.- 2.5.1.- 2.5.2.- 2.6.1.- 2.6.2.- 2.6.3. -2.7.1.- 2.7.2.- 2.7.3.	18	10	1,8
E3 – Os métodos didácticos usados pelos professores propiciam um clima democrático na sala de aula?	3.1.1.- 3.1.2.- 3.1.3. -3.2.1.- 3.2.2.- 3.2.3. -3.3.1.- 3.3.2. -3.3.3. -3.4.1.- 3.4.2.- 3.5.1.- 3.5.2.- 3.5.3.- 3.5.4. - 3.6.1.- 3.6.2.- 3.7.1.- 3.7.2. -3.7.3. -3.7.4.	21	10	2,1
E4 – Os alunos mostram uma maturidade democrática na sua interacção com os professores na sala de aula?	4.1.1.- 4.1.2.- 4.1.3.- 4.2.1.- 4.2.2.- 4.2.3.- 4.2.4.- 4.2.5. -4.3.1.- 4.4.1.- 4.4.2.- 4.4.3.- 4.4.4.- 4.4.5.- 4.5.1.- 4.5.2.- 4.5.3.- 4.5.4.- 4.6.1.- 4.6.2.- 4.7.1	21	10	2,1
E5. Todos os intervenientes da vida da tua escola dão mostra de maturidade democrática?	5.1.1.- 5.1.2.- 5.2.1.- 5.2.2.- 5.2.3.- 5.2.4. -5.2.5. -5.3.1.- 5.4.1.- 5.4.2.- 5.4.3.- 5.4.4.- 5.5.1.- 5.5.2. -5.5.3. -5.6.1.- 5.6.2.- 5.6.3.- 5.7.1. -5.7.2. -5.7.3. -5.7.4.	22	10	2,2

E6. Nível de práticas democráticas na tua escola pode ser considerado como bom, razoável ou péssimo?	6.1.1.- 6.2.1.- 6.2.2.- 6.2.3.- 6.3.1.- 6.4.1.- 6.4.2.- 6.4.3.- 6.5.1.- 6.5.2. – 6.5.3. - 6.6.1.- 6.6.2. -6.7.1.- 6.7.2.	15	10	1,1
E7 – Podes enumerar algumas práticas democráticas e anti-democráticas vividas na tua escola?	7.1.1. 7.1.2. -7.1.3. -7.1.4. -7.1.5. -7.1.6. -7.1.7. -7.2.1. – 7.2.2. -7.2.3. -7.2.4. -7.2.5. -7.3.1. -7.4.1. -7.4.2. -7.5.1. -7.5.2. -7.5.3. -7.5.4. -7.5.5. -7.5.6. -7.6.1. -7.6.2. -7.6.3. -7.6.4. -7.6.5. -7.6.6. -7.7.1. -7.7.2. -7.7.3. -7.7.4.	31	10	3,1
E8 – Existe ou não um ambiente democrático na tua escola?	8.1.1. -8.1.2. -8.2.1. -8.2.2. -8.3.1. -8.3.2. -8.4.1. -8.5.1. -8.5.2. -8.5.3. -8.5.4. -8.5.5. -8.6.1. -8.6.2. -8.6.3. -8.6.4. -8.6.5. -8.7.1. -8.7.2.	19	10	1,9
E9 – A ECD é já uma realidade ou ainda uma necessidade e um desafio no contexto da escola angolana?	9.1.1. -9.1.2. -9.1.3. -9.1.4. -9.2.1. -9.2.2. -9.2.3. -9.3.1. -9.4.1. -9.4.2. -9.4.3. -9.5.1. -9.5.2. -9.6.1. -9.6.2. -9.6.3. -9.7.1. -9.7.2.	18	10	1,8
E10. Tens outros comentários?	10.1.1. -10.2.1. -10.3.1. -10.4.1. -10.5.1. -10.5.2. - 10.5.3. -10.5.4. -10.5.5. -10.5.6. -10.6.1. -10.7.1. - 10.7.2. -10.7.3.	14	10	1,4
Total		194	50	19

Legenda: UR – unidades de registo; EU – unidades de enumeração; UR/EU – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

- Na primeira subcategoria deste bloco procuramos sondar se o modelo administrativo usado nas escolas dos nossos entrevistados é democrático ou não. As reacções recolhidas ilustram claramente que cerca de 86% dos nossos interlocutores acha que o modelo de gestão e de administração em uso nas nossas escolas não é de todo democrático, como podemos apreender nas suas respostas:

“Talvez 25% por ser uma escola católica...” (E1E1);

“Acho que não, porque a maior parte das coisas feitas na escola são orientações de quem tutela o sector...” (E1E3);

“Não acho, porque a escola recebe o pacote que vem de cima...” (E1E4);

“Dentro da escola é o director que impera...os que tentam reagir contra o director ...são mal conotados...são postos de parte...” (E1E4);

“Não acho democrática, porque quando o director diz que é assim, será mesmo assim” (E1E5);

“A prática não é adequada...”E1E6);

“Regista-se ainda uma espécie de violência simbólica nas escolas...Não é democrática porque se fosse o professor buscaria outras alternativas em função do seu contexto e da sua realidade...” (E1E7);

Entretanto, 14%, isto é, apenas um admitiu a presença de um certo índice de democracia na actual gestão e administração da sua escola, como nos diz:

“Nós hoje, temos uma escola administrada com algum índice de democracia e não mais como era no tempo do partido único onde as coisas eram impostas e ninguém podia ter um ponto de vista diferente” (E1E2).

- Na segunda subcategoria tentar perceber se as “decisões”, que marcam os grandes momentos da vida da escola de cada um dos nossos interlocutores dimanam de fórum consensual como mandam as regras da democracia. Os presentes, de uma forma quase unânime defenderam que as decisões nunca foram resultado de um consenso entre os actores do sector. Quase todas elas têm tido um pendor unilateral e vertical, como podemos aferir nas seguintes reacções:

“Não...” (E2E1);

“Tudo vem da instância superior” (E2E3);

“Seria bom se as decisões fossem resultados de um consenso...” (E2E4).

“...as decisões mais radicais ligadas à vida e ao progresso da escola, a direcção reúne...e publica as conclusões e os outros lêem e conformam-se...” (E2E5);

“A minha escola tem violado os princípios democráticos...” (E2E6);

“Geralmente as decisões são tomadas unilateralmente...O director consulta os intervenientes mas no fim acaba por prevalecer aquilo que já preconizou” (E2E7);

Contudo, um reconheceu que:

“Numa primeira fase as decisões podem mesmo provir do director. Mas...tem sempre o cuidado de reunir com toda a comunidade para que seja discutidas...” (E2E2). Ou seja, admitiu a existência de um certo consenso na tomada de decisões que envolvem a vida da escola.

- Relativamente a terceira subcategoria que visava saber se os “métodos didácticos e pedagógicos” usados pelos professores na sala de aula proporciona ou não um clima democrático no interior da sala e fora dela, conseguimos aferir que cerca de 71% dos entrevistados acha que os métodos usados pelos professores não propiciam um clima verdadeiramente democrático. Isto transparece nas afirmações como:

“...não há democracia, porque os professores procuram impor-se...Nota-se ainda como já disse, aquela violência simbólica sobre os alunos...” (E3E1);

“Não, os métodos não são democráticos porque sufocam mais os alunos...” (E3E3);

“...não alteram a linha de orientação definida pelo Ministério...” (E3E4);

“...quando os professores não se actualizam...recorrem a medidas autoritárias...” (E3E5);

“Nem por isso, porque a própria escola não tem condições para que o professor trabalhe de forma aberta com os alunos...” (E3E6);

Porém, cerca de 29%, isto é, dois dos nossos entrevistados, apesar de uma certa hesitação, foram mais optimistas nas suas respostas como se pode notar nas suas afirmações:

“Sim, até certo ponto...E penso que estamos num bom caminho...Hoje, toda a metodologia usada deixa transparecer que o professor já não se assume como o único dono do saber...” (E3E2);

“...Me parece que o método tradicional já vai ficando para trás. Hoje o professor explica e permite que o aluno faça perguntas...” (E3E7).

- Com relação à quarta (4ª) subcategoria que visou examinar o “grau de maturidade democrática” dos alunos na gestão das suas relações interpessoais com os professores e colegas, pode-se concluir, na sequência das afirmações de cerca de 86% dos nossos inquiridos, que a confusão semântica do termo democracia e o desconhecimento do real e justo significado do conceito em análise tem inviabilizado a possibilidade de uma correcta interpretação das regras e princípios democráticos, quer da parte dos alunos, quer da parte dos professores. Para muitos alunos, democracia é sinónimo de permissividade ou mesmo de libertinagem. Isto pode ser lido nas seguintes afirmações:

“Os alunos mostram este desejo, mas para criar a libertinagem. Porque mal percebem a democracia e quando a percebem mal, surge a desordem...” (E4E1);

“Ainda não...Eu trabalho com adolescentes e sinto que confundem ainda muita coisa...” (E4E2);

“Não, tendem mais para a libertinagem...” (E4E3);

“...Não têm maturidade suficiente. Aliás, a própria educação é um processo, todos os dias aprendemos coisas novas...” (E4E4);

“O termo democracia, mesmo para nós professores não está ainda bem esclarecido e isto tem propiciado muita confusão na prática de regras democrática...até mesmo da parte de muitos dirigentes. Se nós estamos assim, quanto mais os nossos alunos” (E4E5);

“Sabemos que os próprios professores têm pouca informação sobre a ECD, por isso é muito complicado pensar que os alunos tenham...Portanto, não têm apresentado capacidade de uma boa interpretação de princípios de uma convivência democrática” (E4E6);

Um dos entrevistados, isto é, 14% não se sentiu capaz de emitir qualquer juízo de valor sobre a questão levantada pelo facto de trabalhar apenas com crianças, como afirmou:

“Eu trabalho com crianças, não tenho uma ideia clara daquilo que tem sido o comportamento dos adolescentes e jovens na interpretação de princípios democráticos na escola” (E4E7).

- Na quinta (5ª) subcategoria onde procuramos sondar se existe ou não uma cultura democrática nas escolas dos nossos inquiridos, deduzimos que as opiniões são bastante heterogéneas. Uns dizem que sim, outros dizem que não e outros ainda têm uma posição intermédia. Cerca de 29% dos inquiridos defendeu que alguns actores educativos dispõem de uma cultura democrática mas outros não, como se pode constatar nas seguintes afirmações:

“Nem todos...” (E5E1);

“Nem todos...Se a própria sociedade que determina os currículos...não democrática como é que a escola vai ser democrática?” (E5E4);

Mas cerca de 57% defendeu que todos os actores educativos (directores, professores, alunos, funcionários e encarregados de educação) da sua escola não dispõem de qualquer cultura democrática, como se pode ler:

“Não, isto não se faz sentir...” (E5E3);

“Diria que não...E tudo aquilo que já disse leva-me mesmo a concluir que não” (E5E5);

“Negativo...Se a temática sobre a ECD fosse muito vulgar talvez muitos tivessem condições para uma possível cultura democrática...” (E5E6);

“Muitos conhecem mas não vivem segundo os conhecimentos que têm...Por isso, acho que não existe uma cultura democrática na minha escola” (E5E7);

Apenas um, isto é, cerca de 14% admitiu que quase todos os intervenientes da via da escola se tem esforçado em cimentar a cultura democrática, como nos diz:

“Até certo ponto...todos procuram dentro do possível ser cada dia o mais democrático possível...” (E5E2).

- Na sexta subcategoria cujo teor examinado foi o nível de “práticas democráticas” existentes na escola de cada um dos nossos inquiridos pode se deduzir que cerca de 57% qualificou o nível de razoável, como podemos ler:

“Razoável...” (E6E1);

“Estamos a dar os primeiros passos...considero de razoável” (E6E2);

“É razoável. É um processo, estamos a caminhar...” (E6E4);

“Digo razoável porque a noção da democracia...não obstante parcial mas está lá” (E6E7);

Porém, cerca de 43% admitiu que o nível de práticas democráticas nas suas escolas de origem é mesmo péssimo, como se pode notar nas seguintes afirmações:

“É péssimo...” (E6E3);

“É péssimo, porque mesmo quando há diálogo é apenas uma fachada porque as decisões já vêm determinadas...” (E6E5);

“É péssimo porque a pouca informação que temos faz com que nos afundemos mais na interpretação e vivência destes princípios” (E6E6).

- Na sétima (7ª) subcategoria sobre as práticas democráticas e anti-democráticas podemos registar, entre as mais significativas, as seguintes:

Alguns casos democráticos:

“...Abertura da direcção que já dialoga com os professores para a análise de alguns casos...” (E7E1);

“O facto de o director submeter a agenda da reunião aos presentes e admitir que seja discutida e aprovada pelos presentes...” (E7E2);

“A liberalização de relações entre professores e alunos, evitando qualquer tipo de marginalização...” (E7E7);

Alguns casos anti-democráticos:

“Há seis (6) anos os mesmos coordenadores de disciplinas ganham e não são mudados quando a lei prevê apenas três (3) anos...e ninguém deve dizer nada”(E7E1);

“Não há eleições nem de directores, nem de coordenadores de disciplinas...” (E7E1);

“Os programas são elaborados sem uma prévia consulta da base, ou seja, dos professores, encarregados e alunos), tudo vem do topo e é imposto aos professores” (E7E1);

“...Falta de capacidade de escuta por parte da direcção com relação aos professores mesmo quando têm alguma ideia capaz de mudar...” (E7E5);

“A direcção tem sido uma espécie de monarquia absoluta que se esquece de que em democracia o poder é do povo...” (E7E5);

“...casos em que só o director determina e decide a expulsão de um professor ou aluno sem uma prévia auscultação da comunidade...” (E7E5);

“A imposição de disciplina aos professores (sobretudo no âmbito da mono docência) mesmo quando estes não têm domínio dos respectivos conteúdos...” (E7E5);

“...os professores que se impõem perante os alunos...” (E7E6);

“A falta de liberdade dos professores perante os pronunciamentos do director sob pena deste ficar chateado...” (E7E6);

“O excesso de soberania dos directores que se julgam como os únicos detentores de poder de decisão...” (E7E6);

“O não reconhecimento de espaço de participação de algumas camadas da escola nos momentos importantes da vida da escola...” (E7E6);

“Algumas proibições aos professores, como: não assistir televisão na sala de professores mesmo em tempo de intervalo...” (E7E6);

“...A dosificação de conteúdos pelos técnicos do Ministério...” (E7E7).

Salta aqui a vista o facto de muitos terem apresentado mais de um caso anti-democrático quando alguns não apresentaram nem sequer um caso de práticas democráticas já ocorridas nas suas escolas.

- A oitava (8ª) subcategoria visava explorar a existência ou não de um ambiente democrático nas práticas pedagógicas que caracterizam os diferentes momentos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Foi possível aferir dos entrevistados que o solicitado ambiente é quase inexistentes nas suas escolas.

Quase porque cerca de 29% dos entrevistados admitiu uma existência mas em nível ínfimo de um ambiente democrático como se pode ler nas suas reacções:

“Existe. Mesmo que um bocado débil mas existe...” (E8E2);

“Existe...Mas é parcial e não absoluto” (E8E4);

Dizíamos inexistente porque cerca de 71% dos entrevistados que não existe qualquer ambiente democrático na gestão de práticas pedagógicas nas suas respectivas escolas, como se pode notar nas afirmações a seguir:

“Pouco ou nada, porque quando os programas aparecem as reclamações dos professores não são tidas em conta...” (E8E1);

“Pouco ou nada porque...nas classes de passagem o aluno pode não saber mas o professor não deve dizer nada...” (E8E1);

“Não, porque tudo é orientado pela instância que tutela o sector da educação...Os professores seguem a risca as orientações que vêm de cima...” (E8E3);

“Não...Tudo já é orientado na escola e os alunos adaptam-se apenas ao já estabelecido...” (E8E5);

“...não temos tido fóruns académicos para revisão e avaliação de conteúdos e metodologias preconizadas pela reforma educativa...” (E8E5);

“Há conteúdos que o próprio professor não entende...prova disso tem de saltar conteúdos...os programas são impostos” (E8E5);

“Eu não diria que existe. Porque o professor limita-se em executar aquilo que recebeu de cima e o aluno também limita-se apenas em receber aquilo que lhe vem do professor” (E8E6);

“...Não existe qualquer intercâmbio entre os diversos sectores e os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem” (E8E6).

- A nona (9^a) subcategoria procurou inquirir a opinião dos entrevistados no sentido de perceber se a ECD é, na realidade das escolas que conhecem e que observam é já um dado adquirido, um “status quo”, ou ainda uma necessidade e um desafio que deve nos absorver enquanto agentes educativos. As conclusões possíveis deixaram bem patente que todos os entrevistados reconhecem unanimemente (100%) de que a ECD é efectivamente uma necessidade e um verdadeiro desafio, não só para o nosso contexto académico como também para o sociopolítico, como podemos constatar nas seguintes passagens:

“Eu penso que é um grande desafio...” (E9E1);

“...Um desafio no sentido de que queremos vê-la nos próximo tempos a dar passos mais seguros, mais significativos, mais correctos e mais objectivos...” (E9E2);

“Um autentico desafio...” (E9E3);

“...É mesmo um desafio pelo que precisamos de trabalhar todos para que seja uma realidade...” (E9E4);

“É uma necessidade e um desafio. E se for implementado quanto mais urgente, melhor...” (E9E4);

“É no meu ponto de vista uma necessidade e uma urgência. Seria muito benéfico se este tema evoluísse mais no nosso país...” (E9E6);

“É uma necessidade porque estamos ainda a viver a quem daquilo que é o sentido da democracia...” (E9E7).

2.5. Categoria F: A importância da ECD nas escolas

Esta categoria com as suas cinco (5) subcategorias ajudou-nos a perceber o grau de importância que os nossos interlocutores atribuem a ECD quando a compreendem e qualificam como uma espécie de catalisadora de grandes mudanças sociais. Na sua opinião, a efectivação da ECD nas escola contribuirá inevitavelmente no desaparecimento da cultura de medo, despertará o sentido de participação dos cidadãos e das comunidades na gestão e manutenção da coisa comum – a “res publica”, na assimilação de práticas democráticas desde a tenra idade. Por conseguinte,

contribuirá de maneira muito eficaz e seguro na consolidação da própria democracia enquanto sistema político da república de Angola, quer na sua especificidade quer na sua universalidade.

2.4.1. Quadro VI – P.E.

Frequência da categoria F (A importância da ECD nas escolas)

Subcategorias	Código dos Indicadores (cfr. Anexos IV)	UR	UE	UR/UE
F1 – A ECD pode trazer alguma mais-valia para Angola?	1.1.1.- 1.1.2.- 1.1.3.- 1.1.4.- 1.2.1.- 1.2.2.- 1.2.3.- 1.3.1.- -1.3.2.- 1.4.1.- 1.5.1.- 1.5.2.- 1.6.1.- 1.6.2.- 1.7.1.- 1.7.2.-1.7.3.- 1.7.4.	18	5	3,6
F2 – A ECD pode ser determinante na consolidação do Estado democrático e de direito?	2.1.1.- 2.1.2.- 2.2.1.- 2.2.2.- 2.2.3.- 2.3.1.- 2.4.1.- 2.4.2.- 2.4.3.- 2.4.4.- 2.4.5.- 2.4.6.- 2.4.7.- 2.5.1.- 2.5.2.- 2.5.3.- -2.5.4.- 2.5.5.- 2.5.6.- 2.5.7.- 2.6.1.- 2.6.2.- 2.7.1.- 2.7.2.- 2.7.3.	25	5	5
F3 – Pode se considerar a ECD como uma necessidade e um desafio para a nossa escola e, quiçá, para o país em pleno séc. XXI?	3.1.1.- 3.2.1.- 3.3.1.- 3.4.1.- 3.5.1.- 3.5.2.- 3.6.1.- 3.6.2.- -3.6.3.- 3.7.1.- 3.7.2.	11	5	2,2
F4 – A iniciação dos meninos a uma aprendizagem e vivência democráticas podem ser determinantes para a consolidação da democracia?	4.1.1.- 4.2.1.- 4.2.2.- 4.2.3.- 4.2.4.- 4.2.5.- 4.3.1.- 4.4.1.- 4.4.2.- 4.4.3.- 4.5.1.- 4.5.2.- 4.5.3.- 4.6.1.- 4.6.2.- 4.7.1.- -4.7.2.	17	5	3,4
F5. Algum comentário para concluir.	5.1.1.- 5.1.2.- 5.2.1.- 5.3.1.- 5.4.1.- 5.4.2.- 5.5.1.- 5.6.1.- -5.6.2.- 5.7.1.- 5.7.2.- 5.7.3.	12	5	2,4
Total		83	25	16,6

Legenda: UR – unidades de registo; EU – unidades de enumeração; UR/EU – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria.

- Sobre a questão de relevo desta primeira subcategoria concernente a possível mais-valia que a efectivação da ECD pode trazer para o país, pode se deduzir que todos (100%) os nossos interlocutores responderam positivamente e, em alguns casos com justificações bastante significativas, como por exemplo:

“Pode trazer sim, porque estamos a sair de uma sociedade de medo para a democracia...Nós os professores temos ainda a cultura do medo...” (F1E1);

“...A ECD pode trazer um bem-estar interior...O facto de saber que posso me pronunciar a vontade, exprimir as minhas ideias sem sofrer represálias...” (F1E2);

“...Os professores e estudantes que são as camadas intelectuais mais activas da sociedade estarão em altura de denunciar tudo aquilo que estiver errado e as críticas serão bem recebidas por quem de direito...” (F1E2);

“Acho que sim, porque se não aprendemos a viver a democracia, não seremos capazes de praticar actos democráticos...” (F1E3);

“Traz algo de novo sim...Os alunos estariam capazes de discutir os problemas da própria sociedade, reflectir bem sobre aquilo que recebe no pacote do conhecimento...” (F1E4);

“...Se as pessoas aprenderem a ECD a partir da base isso será bastante útil e determinante na interpretação correcta do sistema político de Angola e na sua aplicação na convivência quotidiana” (F1E5);

“Algo de novo vai trazer, sobretudo na vertente da democratização do próprio país. Se tivesse já uma grande relevância na educação teríamos já um país novo no campo da cidadania e da democracia” (F1E6);

“Da ECD resultaria o envolvimento de todos nos assunto sociais e nacionais, um ambiente de diálogo sério e aberto...eliminação de classes...uma sociedade sem discriminação...” (F1E7).

- Sobre a indispensabilidade da ECD na escola com vista a consolidar o sonho de um Estado democrático de direito, matéria de análise da segunda (2ª) subcategoria deste último bloco, os entrevistados (100%) reafirmaram a importância e a indispensabilidade da ECD, no contexto de países democráticos ou em via da democracia, como se pode constatar nos seguintes extractos:

“É indispensável...Porque se haver mais abertura, cada um pode contribuir mais para o desenvolvimento da sociedade” (F2E1);

“É evidente que sim...E se o sistema educativo atinge altos níveis de conhecimentos e práticas democráticas será fácil democratizar a própria sociedade” (F2E2);

“Sim porque se ensino uma criança a ser democrática, sê-lo-á na sua vida prática, nas suas relações com os outros “ (F2E3);

“É mesmo indispensável mas tudo depende da vontade política...Porque a ECD prepara as pessoas a participar activamente na vida social...” (F2E4);

“É muitíssimo indispensável...Eu diria que antes do país partir para o estado democrático, tinha que preparar a mente dos cidadãos a quem se destina o sistema político...” (F2E5);

“As intolerâncias políticas que se verificam ainda reflectem a falta desta educação no país...” (F2E5);

“Eu diria que sim...As pessoas estariam mais capacitadas...para receberem e implementarem na vida prática todos estes princípios e normas emanadas da ECD” (F2E6);

“É sim indispensável porque...ninguém estaria em cima da lei...” (F2E7);

- Na terceira subcategoria procuramos perceber a opinião dos nossos entrevistados sobre a ECD no nosso contexto escolar e nacional, no sentido de saber se se trata de uma necessidade e desafio ou simplesmente de um “status quo”, isto é, um dado já adquirido, uma prática já constante...Nas suas opiniões, tornaram a reforçar a ideia já avançada na análise da nona (9ª) subcategoria do bloco E, onde todos (100%) concluíram que para o contexto das nossas escolas e, quiçá do nosso país, a ECD é uma grande necessidade e um verdadeiro desafio, como se poder compreender nas seguintes afirmações:

“Sim” (F3E1);

“Sem dúvida” (F3E2);

“Acho que sim” (F3E3);

“É mesmo uma necessidade e um forte desafio” (F3E4);

“Sim, visto que tanto o séc. XX como o XXI, são aqueles séculos em que a democracia se vai implantando em toda a parte do mundo. Mas...pecam por não preparar os seus cidadãos para tal.” (F3E5);

“É uma grande necessidade porque é algo que estamos a espera...Desafio porque enquanto novidade não pode não ser um desafio...” (F3E6);

“...Um desafio...porque não temos pessoas preparadas sistematicamente para desenvolverem o assunto...É uma necessidade porque precisamos já de pôr em prática os princípios democráticos...” (F3E7).

- Na quarta subcategoria tentamos compreender se, na óptica dos nossos inquiridos, a democratização da gestão das nossas escolas e das suas respectivas práticas pedagógicas e, a consequente iniciação dos meninos a uma aprendizagem e vivência democráticas podem ser determinantes na consolidação da democracia nacional. Nesta sequência foi possível inferir que todos os nossos interlocutores acham que sim e, cerca de 87% deles fundamenta o seu sim com argumentos de razão como elucidam os seguintes extractos:

“Sim, porque criando as crianças numa cultura democrática...o amanhã democrático será mais fácil...” (F4E1);

“...De facto, a escola tem o papel e a responsabilidade da democratização do país. Apesar de ser tarefa dos políticos...a escola exerce uma forte influência...Porque a vida da escola é uma vida de intelectuais, aqueles que têm, até certo ponto, o conhecimento de tudo quanto pode contribuir pela mudança da sociedade...” (F4E2);

“Sim” (F4E3);

“Pode ser, porque quando nascemos adquirimos valores na comunidade onde vivemos, somos influenciados pela realidade e pelo contexto e transportamo-los até à idade adulta...Quando as pessoas aprendem a conviver com as outras, dialogam mas quando não aprendem exibem comportamentos e atitudes...” (F4E4);

“Sim...ajudariam os alunos a melhorar a sua convivência cívica, pedagógica e com isso, o Estado e a Sociedade em geral ganharia...” (F4E5);

“...É determinante sim...Porque...o envolvimento de crianças nesta educação...levar-nos-ia para o desenvolvimento...” (F4E6);

“Sim pode ser determinante. Porque se começam a aprender a noção da democracia a partir da base, poderão, depois de uma década, serem os grandes pilares da vivência democrática...” (F4E7).

Considerações finais

A guisa de conclusão, gostaríamos de sublinhar que o sistema de ensino tem de ser percebido como um serviço social chamado a desempenhar funções muito complexas na vida dos cidadãos. O ensino deve despertar para funções sociais, espirituais, culturais, axiológicas, intelectuais úteis para a integração dos indivíduos, enquanto cidadãos, na sociedade. Enquanto formadora de cidadãos, a escola deve adaptar os seus projectos curriculares às novas e rápidas mutações que marcam a vida social. Ora, entre as grandes mutações que intervieram no mundo contemporâneo, a que mais desafia o actual sector da educação é a “democracia” com todas as suas componentes, nomeadamente: a participação, a responsabilidade, a tolerância, a cooperação, a comunicação...conceitos que configuram o horizonte epistemológico da ECD, tema que nos propusemos analisar neste estudo.

A ECD é uma espécie de antítese às políticas que negam os valores da democracia, tais como: exclusão sociopolítica, extremismo em todas as suas vertentes, a xenofobia, o racismo, a violência em todas as suas formas...Ela afirmar-se como uma preocupação pelo reforço de princípios e políticas inclusivistas e via para a consolidação da democracia e estratégia para o desenvolvimento sustentável. De facto, no contexto dos estados democráticos e de direito, a democratização contínua e efectiva da sociedade é um processo de integração nacional e internacional que requer necessariamente de uma formação académica e social fundada nos valores éticos universalmente reconhecidos como tais. Estamos a pensar mais uma vez no bem, na justiça, na liberdade, na primazia da lei, na igualdade, no respeito pelas diferenças, na tolerância, na inclusão social, na maturidade cívica e crítica dos cidadãos, bem como nos valores inerentes à própria noção de democracia, onde o respeito pelos direitos fundamentais e inalienáveis do homem constitui o pressuposto de uma educação para socialização.

A ECD estimula a reflexão crítica, a admissão de pontos de vistas diferentes e a concepção de estratégias para uma gestão e resolução não violenta de conflitos. Como conjunto de políticas e estratégias educativas assentes sobre um sistema de valores, a ECD pode constituir-se numa forte vanguarda para o enraizamento da cultura democrática na medida em que ajuda a reforçar no educando, para além dos valores já mencionados, a repartição de responsabilidades, a intercompreensão, a capacidade de diálogo, a cultura de troca de opiniões sobre os problemas de interesse comum, a coragem de tomar decisões responsáveis, a preocupação pela formação de atitudes positivas e sentido de assumir responsabilidades no seio da comunidade. A par do desejo de

cultivar o espírito de solidariedade e de confiança, de desenvolvimento dum certa flexibilidade na relação com os outros...

Recuando um pouco até ao protocolo das entrevistas que concedemos percebemos que os nossos entrevistados reconheceram a bondade, a pertinência e a actualidade desta temática, sobretudo, no contexto dum Angola que procura afirmar-se no concerto das nações como um Estado democrático e de direito. Donde se segue que, segundo eles, o compromisso para como a ECD não deve ser uma preocupação de sujeitos individuais ou isolados mas sim, do próprio Estado. Cabe ao Estado, enquanto entidade jurídica que quer apostar na consolidação do Estado Democrático, empenhar-se também na educação cívica e democrática dos cidadãos a partir da base para melhorar o próprio sistema político que preconizou. Pois, se os alunos forem educados para a cidadania democrática a partir da tenra idade, compreenderão melhor as verdadeiras regras do sistema democrático que o país defende e o Estado não terá muitas dificuldades em educar os seus cidadãos... Como, de resto podemos ler nas afirmações dos nossos inquiridos:

“...como já referi, a democracia visa a criação de condições para o bem-estar de todos. Logo, o envolvimento de crianças nesta educação (ECD) abriria as portas e levar-nos-ia para o desenvolvimento do nosso país” (F4E6);

“Se começam a aprender a noção da democracia a partir da base, poderão depois de uma década serem os grandes pilares da vivência democrática...” (F4E7).

É também preciso dizer que evocar o conceito da cidadania é levantar a questão da justiça social assente no reconhecimento de todos como membros da mesma sociedade e sujeito de direito a título igual e, na atribuição de um ponto único de partida (position originel) fundado na noção de igualdade de oportunidades. Isto carece de uma confrontação permanente entre a *dimensão normativa*, isto é, o preconizado do ponto de vista teórico-conceitual sobre a cidadania e a democracia (na Constituição e na Lei de Bases do sistema educativo angolanas) e a *dimensão factual*, ou seja, aquilo que se vive no dia-a-dia dos cidadãos. Pois, a acentuação do antagonismo entre estas duas dimensões pode em si mesma ser reveladora da crise do paradigma «Estado Democrático e de Direito» plasmado na constituição da República de Angola. Importa aqui sublinhar que do ponto de vista teórico-legal, Angola tem todos os pressupostos de uma ECD assentes quer na Constituição, quer na Lei de Bases do sistema educativo. Mas do ponto de vista prático, este estudo revelou-nos precisamente o contrário.

Daí a necessidade e o desafio colectivo de uma luta pela superação deste antagonismo que pode efectivamente ser debelado por uma revolução epistemológica que confira à escola o real protagonismo de estimular (nas crianças) a partir da base o desejo de desejar a democracia através de atitudes e acções que superam o simples âmbito de letras mortas e de palavras vazias que

desvanecem na primeira aparição de um “tu” diferente do “eu” no pensar, no ser e no agir. Por conseguinte, não é possível crescermos, enquanto nação, em matéria da cultura democrática se a escola não assumir as rédeas da educação para a cidadania e para a democracia nas suas práticas do dia-a-dia, criando uma verdadeira simbiose entre o ensino de princípios democráticos e as práticas cívicas e democráticas interiorizadas e vividas na mais natural espontaneidade pelas crianças e por todos os actores educativos, na escola, em casa, na comunidade e no local de trabalho... Para tal, é mister que os princípios básicos de direito e deveres dos cidadãos, plasmados na Constituição, na Lei de Bases do sistema educativo e noutros tipos de diplomas legais, sejam ser administrados em todos os cursos e em todos os níveis, ponderando apenas a sua dosagem, de acordo com as idades e as exigências vitais de cada idade. As noções básicas e intermédias do direito não devem ser um apanágio exclusivo de juristas. Pois, a cultura jurídica é, em nosso entender, o primeiro fundamento da ECD.

Para o efeito, o papel da media é fundamental e, ao mesmo tempo indispensável na consciencialização e educação da população sobre os seus reais direitos e deveres e, a devida denúncia das violações quer dos referidos direitos por parte de quem quer que seja, quer dos deveres. Desta forma, a media pode contribuir no resgate da primazia da lei sobre as arbitrarias vontades individuais que, em si, configuram a cultura e a lei do mais forte em sociedade onde a lei perdeu a sua força e expressão. Aliás, esta ideia foi também defendida pelos nossos interlocutores de cuja afirmação lemos:

“...gostaria que os meios de comunicação social, sobretudo a televisão que, não só informa mas também mostra aquilo que informa no sentido de fazer um trabalho mais substancial sobre esta matéria que está ainda muito débil. (E10E1)”

Por último, temos que reconhecer que as grandes unanimidades obtidas em quase todas as subcategorias dos blocos (categorias) explorados neste trabalho mostraram de maneira muito inequívoca, de que a ECD, na nossa realidade académica e social, constitui ainda uma temática bastante ignorada e esquecida. Entretanto, necessária e desafiadora, não só da realidade académica hodierna mas também da própria era sociopolítica que o país está a viver. A análise da nona subcategoria do bloco “E” tornou ainda evidente a tese de que a ECD é, para a nossa realidade e para a nossa escola do século XXI, um verdadeiro desafio e uma grande necessidade, tanto para a escola, em particular como para a sociedade em geral. Os nossos os nossos entrevistados concluíram que a democratização do país é um grande desafio que carece inevitavelmente da viva contribuição da escola através da ECD como se pode ler no bloco “F” do nosso protocolo das entrevistas:

“Se aderimos ao sistema democrático, de facto a escola tem o papel e a responsabilidade da democratização do país...(F4 E2)”.

Assim, estamos convencidos de que as hipóteses que levantamos como pretexto para a compreensão do entendimento dos nossos interlocutores, a saber: *“Os conhecimentos teóricos e as práticas democráticas vigentes nas escolas de proveniências dos estudantes seleccionadas neste estudo descartam a possibilidade de a educação para a cidadania democrática ser ainda uma necessidade e um desafio para a escola angolana do século XXI”*, infirma-se. Pois, compreendemos que, ao fim e ao cabo, a ECD, contrariamente a nossa hipótese, é ainda uma necessidade, um desafio e mesmo uma urgência para a escola angolana do século XXI.

Referências bibliográficas

1. ALBULESCU, I. (2011). *L'éducation pour une citoyenneté démocratique au niveau du curriculum scolaire en Roumanie*. In : Trémä.revues.org/350.(<http://tremä.revues.rog/350 de 15/02/2012>).
2. ARBLASTER, A. (1988). *A democracia: Temas de ciências Sociais*. Nº7, Lisboa, Ed. Estampa.
3. ARISTÓTELES (1253). *Política: Edição Bilingue*. Lisboa, Veja Universidade, 1998
4. ASSMANN, H.(1998). *Reencontrar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Editora Vozes.
5. BÄCKMAN, E./ Bernard T.(2005). *Année Européenne de la Citoyenneté par l'Éducation pour une Gouvernance Démocratique de l'École : Apprendre et vivre la Démocratie*. DGIV/EDU/CIT (2003) 3def.
6. BELTRÃO, L./ Helena N.(2000). *O desafio da cidadania na escola*. São Paulo, Edições Presença.
7. BÎLZEA, C. (2005). *Tool for Quality Assurance of education for Democratic Citizenship in Schools*. European year of citizenship through education.
8. BOBBIO, N.(2004). *O futuro da democracia*. São Paulo, Paz e Terra.
9. DAS NEVES, D/H. L. TOMÁS (2011). *Os jovens perguntam o que é a democracia? Subsídio para a educação cívica e democrática em Angola*. Angola, C.E.P.P. (Vol. I).
10. DE SANTANA, M.S. (2011). *Cidadania*. IN Internet: <http://www.cidadania.org.br/conteúdo.asp>. Acesso em 17/11/2011.
11. DEWEY, John (1990). *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin.
12. DOS SANTOS, M. E. V. M.(2001). *A cidadania na voz dos manuais escolares*. Lisboa, Livros horizonte.
13. ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes: guia prático para a avaliação de desempenho*. Portugal, Fundação Manuel Leão.
14. ENCICLOPÉDIA VERBO: Luso-Brasileira de cultura. (1999). Nº8, Lisboa/São Paulo, Edição Século XXI, Editora verbo.
15. FREIRE, P.(1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa, Moraes Editores.

16. ----- . (1987). *Pedagogia do oprimido*. 36ªEd., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
17. ----- . (1996). *Pedagogia da autonomia*. 25ªEd., São Paulo, Paz e Terra.
18. ----- . (1999). *Ética, Utopia e Educação*. 4ªEd. Rio de Janeiro, Editora Vozes.
19. FONSECA, A. M.(2000). *Educar para a cidadania: Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto, Porto Editora.
20. GONZALEZ, E. N. et alii.(1987). *Um processo dinâmico e democrático na escola*. São Paulo, Edições Loyola.
21. HENRIQUES, M./Arlindo R. et alii.(2000). *Educação para a cidadania*. Lisboa, Plátano Editora.
22. HUNTER, I. et alii.(2000). *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte, Autêntica Ed.
23. JÚNIOR, A. D. R./Odete M. de O.(2002). *Cidadania e Nacionalidade: Efeitos e perspectivas nacionais – regionais - globais*. Rio Grande do Sul, Editora Unijuí.
24. KYMLICKA, W. (1998). *Cidadania*. In: Routledge Enciclopédia of philosophy. London, on-line (17/11/2011).
25. LEGROS, R. (2001). *O advento da democracia*. Lisboa, Instituto Piaget.
26. LEVI-STRAUSS, C. (1973). *Anthopologie structurelle*. Paris, PLON.
27. LIBÂNEO, J. C.(2003). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Edições Loyola.
28. MACKENZIE, W. (1975). *A Ciência política*. Lisboa, Livraria Bertrand.
29. MACPHERSON, C.B. (1966). *The real world of democracy*. Oxford, Clarendon Press.
30. NGULA, A.(2003). *A escolarização em África: Das grandes ilusões à pedagogia do projecto*. Roma, Edizioni Vivere in.
31. PEIXOTO, A. J.(2001). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, Editora Alínea.
32. PERES, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural, utopia ou realidade ? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural. Integração de minorias migrantes na escola*. 2ª Edição, Porto, Profedições.
33. PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto, ASA Editora.

34. POL, M.(2004). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004: Learning and living democracy*. European year of citizenship trough education. 26revl.
35. ROUANET, S.P. (2007). *Uma reinvenção da ética socialista*. In: *ética: Vários autores*. Organização de Aduato Vovaes. São Paulo, Ed. Schwarcz LTDA.
36. SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de organización escolar*. Málaga, ediciones Aljibe.
37. VEIGA, A. (2005). *A Educação hoje: A realização integral e feliz da pessoa humana*. 7ª Edição, Portugal, Editoria Perpétuo Socorro.

ANEXOS

1.Questionário

- I. **Tema:** Educação para cidadania democrática: uma necessidade e um desafio para a escola angolana do século XXI
- II. **Objectivo geral deste questionário:** sondar o nível de *conhecimento* e de *interesse* dos nossos actores escolares no que tange a educação para a cidadania democrática e as *práticas* estimuladoras duma aprendizagem e vivência democráticas nas nossas escolas.
- III. **A garantia da confidencialidade:** todas as informações prestadas no âmbito deste questionário são estritamente confidenciais. Não será reconhecer ou identificar os participantes a este trabalho na medida em que os dados recolhidos merecerão uma recolha e um tratamento estatístico e uma apresentação agregada.
- IV. **Os destinatários deste questionário:** este questionário deve ser preenchido somente por estudantes do 1º ano das Universidades que preferimos deixar no anonimato.
- V. **Como preencher o questionário:** colocando apenas um **x** no interior do quadradinho entre os cinco possíveis. De notar que neste questionário não há respostas certas ou erradas, importa apenas seleccionar o número que, segundo a sua experiência, reflecte melhor a sua opção.
- VI. **O tempo necessário para o preenchimento do questionário:** este questionário foi concebido para ser preenchido com uma duração de meia hora (30 minutos).
- VII. **O critério de inclusão e exclusão:** para o preenchimento do questionário, ficam automaticamente inclusos, todos os estudantes do 1º ano da faculdade em que o questionário circular, desde que estejam presentes na sala no momento da sua circulação. Excluídos ficam todos aqueles que não preencherem os requisitos supra anunciados.

1.1.Secção A: Características individuais dos inquiridos

Sexo: mascuo Feminino **Idade:** dos 17 – 22 ano dos 23 -26 anos

Profissão: Professor Não professor

Observação: Nas secções subsequentes escolhe a sua resposta de 1 a 5 colocando um **x** dentro de um quadradinho sabendo que o primeiro corresponde ao nº 1, o segundo ao nº2 e sucessivamente:

1. Discordo plenamente
2. Discordo parcialmente
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo plenamente

1.2. Secção B: O nível de informação de que dispõe sobre a ECD

1. Fala-se muito sobre a ECD na sua escola. -----
2. Há sensivelmente 5 anos que se fala intensamente da ECD na tua escola.- -----
3. Quase todos os colegas já ouviram falar da ECD. -----
4. Em todas as esquinas da sua escola ouve-se falar da ECD. -----
5. Os meios de comunicação social falam frequentemente sobre a ECD. -----
6. O director da tua escola nunca deixa de falar sobre a ECD. -----
7. Os professores e encarregados de educação falam incansavelmente sobre a ECD. -----
8. Os alunos entre si nunca deixam de falar sobre a ECD. -----

1.3. Secção C: O nível de conhecimento de que dispõe sobre a ECD

1. A grande maioria dos colegas sabe o significado da ECD -----
2. Os professores dominam suficientemente a problemática da ECD -----
3. Os princípios básicos defendidos pela ECD não constitui qualquer novidade para a comunidade académica -----

4. Os nossos meios de comunicação social têm ajudado bastante na divulgação de informações adequados sobre a temática da ECD ----- -

5. Os encarregados da educação revelam um forte domínio em matérias de ECD ----- -

6. A comunidade circunvizinha da escola é detentora de um conhecimento razoável sobre a ECD ---
----- -

7. A direcção da nossa escola dá mostras de conhecer a fundo os princípios da ECD- ----- -

8. Todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem da nossa escola revela um profundo conhecimento em matéria da ECD ----- -

1.4. Secção D: O nível de interesse da escola pela ECD

1. A direcção da escola tem promovido muitas actividades como conferências, work-shops e mesa redonda sobre a ECD ----- -

2. Os professores têm mostrado bastante empenho na criação de condições efectivas facilitadoras de um processo de ensino e aprendizagem mais voltada para uma ECD----- -

3. Os alunos têm organizado algumas reuniões ou actividades com vista a reivindicar uma educação mais cívica e democrática ----- -

4. Os encarregados de educação têm apresentado sugestões práticas de modo a ensentivar maior interesse pela ECD ----- -

5. Os meios de comunicação social têm insistido permanentemente na divulgação e implementação dos princípios básicos da ECD nas escolas ----- -

6. Todos os actores educacionais têm promovido debates para discutirem sobre a importância da ECD na escola ----- -

7. Todos os actores educacionais compreendem que a ECD é uma condição sine qua non para a criação duma cultura democrática necessária para a consolidação do estado democrático e de direito ----- -

8. Todos os actores educacionais manifestam um grande interesse pela democracia e procuram criar um ambiente democrático nas suas práticas pedagógicas ----- -

1.5. Secção E: O nível de práticas relativas à ECD na escola

1. A gestão e o governo da nossa escola é bastante inclusivo (depende de todos os actores educacionais) ou é demasiado exclusivo (depende somente do director da escola e do seu pequeno staff) ----- -

2. Os programas e planos curriculares utilizados na sua escola têm resultado de um diálogo franco e aberto entre todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem de cada escola. Ou seja, não dependem apenas do belo entendimento de alguns quadros do Ministério da Educação. -----

----- 1. 2. 3. 4. 5.

3. Todas as grandes decisões da vida da escola são sempre tomadas com o vivo envolvimento de todas as forças vivas da escola (Directores, Secretários, Funcionários, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de educação...) ----- 1. 2. 3. 4.

5.

4. Os professores tudo têm feito para que as aulas tenham também uma viva participação dos alunos. ----- 1. 2. 3.

4. 5.

5. A escola tem criado condições para que os professores avaliem os alunos e vice-versa, no sentido de evitar as avaliações unilaterais ----- 1. 2. 3.

4. 5.

6. Os pais e encarregados de educação têm participado activamente na vida da escola ---- 1.

2. 3. 4. 5.

7. O concelho da escola tem uma representação de todos os integrantes do processo educacional (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários, membros da direcção...) -----

----- 1. 2. 3.

4. 5.

8. Todos os integrantes do processo educativo sentem-se membros activos na gestão participada da escola ----- 1. 2.

3. 4. 5.

2. Dados quantitativos recolhidos

2.1. Secção A: Dados individuais dos inquiridos

Sobre o sexo sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	91	44.8	44.8	44.8
	Femenino	112	55.2	55.2	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

Sobre a idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-34	157	77.5	77.5	77.5
	35-51	46	22.5	22.5	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

O nível de ensino onde lecciona

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor	62	30.5	30.5	30.5
	Nao Professor	141	69.5	69.5	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2.2. Secção B: O nível de informação de que dispõe sobre a ECD

1. Fala-se muito sobre o ECD na sua escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	97	47.8	47.8	47.8
	Discordo parcialmente	31	15.3	15.3	63.1
	Nem concordo nem discordo	20	9.9	9.9	72.9
	Concordo parcialmente	45	22.2	22.2	95.1
	Concordo plenamente	10	4.9	4.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2. Há sensivelmente 5 anos que se fala intensamente da ECD na tua escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	116	57.1	57.1	57.1
	Discordo parcialmente	33	16.3	16.3	73.4
	Nem concordo nem discordo	24	11.8	11.8	85.2
	Concordo parcialmente	24	11.8	11.8	97.0
	Concordo plenamente	6	3.0	3.0	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

3. Quase todos os colegas já ouviram falar da ECED

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	70	34.5	34.5	34.5
	discordo parcialmente	45	22.2	22.2	56.7
	nem concordo nem discordo	29	14.3	14.3	70.9
	concordo parcialmente	39	19.2	19.2	90.1
	concordo plenamente	20	9.9	9.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

4. Em todas as esquinas da sua escola ouve-se falar da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	120	59.1	59.1	59.1
	discordo parcialmente	34	16.7	16.7	75.9
	nem concordo nem discordo	26	12.8	12.8	88.7
	concordo parcialmente	15	7.4	7.4	96.1
	concordo plenamente	8	3.9	3.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

5. Os meios de comunicacao social falam frequentemente sobre a ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	60	29.6	29.6	29.6
	Discordo parcialmente nem concordo nem discordo	40	19.7	19.7	49.3
		16	7.9	7.9	57.1
	Concordo parcialmente concordo plenamente	67	33.0	33.0	90.1
		20	9.9	9.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

6. O director da escola nunca deixa falar sobre a ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	discordo plenamente	96	47.3	47.3	47.3
	discordo parcialmente nem concordo nem discordo	50	24.6	24.6	71.9
		25	12.3	12.3	84.2
	concordo parcialmente concordo plenamente	23	11.3	11.3	95.6
		9	4.4	4.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

7. Os professores e encarregados de educaçao falam incansavelmente sobre a ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	discordo plenamente	97	47.8	47.8	47.8
	discordo parcialmente nem concordo nem discordo	34	16.7	16.7	64.5
		21	10.3	10.3	74.9
	concordo parcialmente concordo plenamente	42	20.7	20.7	95.6
		9	4.4	4.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

8. Os alunos entre si nunca deixam de falar sobre a ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	discordo plenamente	113	55.7	55.7	55.7
	discordo parcialmente	30	14.8	14.8	70.4
	nem concordo nem discordo	29	14.3	14.3	84.7
	concordo parcialmente	21	10.3	10.3	95.1
	concordo plenamente	10	4.9	4.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2.3. Secção C: O nível de conhecimento de que dispõe sobre a ECD

1. A grande maioria dos colegas sabe o significado da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	discordo plenamente	84	41.4	41.4	41.4
	discordo parcialmente	42	20.7	20.7	62.1
	nem concordo nem discordo	28	13.8	13.8	75.9
	concordo parcialmente	32	15.8	15.8	91.6
	concordo plenamente	17	8.4	8.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2. Os professores dominam suficientemente a problemática da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	discordo plenamente	45	22.2	22.2	22.2
	discordo parcialmente	62	30.5	30.5	52.7
	nem concordo nem discordo	37	18.2	18.2	70.9
	concordo parcialmente	44	21.7	21.7	92.6
	concordo plenamente	15	7.4	7.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

3. Os princípios básicos defendidos pela ECD não constituem qualquer novidade para a comunidade acadêmica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	61	30.0	30.0	30.0
	Discordo parcialmente	38	18.7	18.7	48.8
	Nem concordo nem discordo	48	23.6	23.6	72.4
	Concordo parcialmente	41	20.2	20.2	92.6
	Concordo plenamente	15	7.4	7.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

4. Os nossos meios de comunicação social têm ajudado bastante na divulgação de informações adequados sobre a temática da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Plenamente	49	24.1	24.1	24.1
	Discordo parcialmente	35	17.2	17.2	41.4
	Nem concordo nem discordo	43	21.2	21.2	62.6
	Concordo parcialmente	54	26.6	26.6	89.2
	Concordo plenamente	22	10.8	10.8	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

5. Os encarregados de educação revelam um forte domínio em matéria de ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	91	44.8	44.8	44.8
	Discordo parcialmente	49	24.1	24.1	69.0
	Nem concordo nem discordo	28	13.8	13.8	82.8
	Concordo parcialmente	26	12.8	12.8	95.6
	Concordo plenamente	9	4.4	4.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

6. A comunidade circunvizinha da escola e' detentora de um conhecimento razoável sobre a ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	82	40.4	40.4	40.4
	Discordo parcialmente	43	21.2	21.2	61.6
	Nem concordo nem discordo	33	16.3	16.3	77.8
	Concordo parcialmente	34	16.7	16.7	94.6
	Concordo plenamente	11	5.4	5.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

7. A direcção da nossa escola da mostra de conhecer a fundo os princípios da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	69	34.0	34.0	34.0
	Discordo parcialmente	51	25.1	25.1	59.1
	Nem concordo nem discordo	30	14.8	14.8	73.9
	Concordo parcialmente	31	15.3	15.3	89.2
	Concordo plenamente	22	10.8	10.8	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

8. Todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem da nossa escola revelam um profundo conhecimento em matéria da ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	77	37.9	37.9	37.9
	Discordo parcialmente	42	20.7	20.7	58.6
	Nem concordo nem discordo	40	19.7	19.7	78.3
	Concordo parcialmente	30	14.8	14.8	93.1
	Concordo plenamente	14	6.9	6.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2.4. Secção D: O nível de interesse da escola pela ECD

1. Os professores têm mostrado bastante empenho na criação de condições efectivas facilitadoras de um processo de ensino e aprendizagem mais voltado para uma ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	76	37.4	37.4	37.4
	Discordo parcialmente	40	19.7	19.7	57.1
	Nem Concordo nem discordo	38	18.7	18.7	75.9
	concordo parcialmente	33	16.3	16.3	92.1
	Concordo plenamente	16	7.9	7.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2. Os encarregados de educação tem apresentado sugestões práticas de modo a incentivar maior interesse pela ECD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	71	35.0	35.0	35.0
	Discordo parcialmente	41	20.2	20.2	55.2
	Nem Concordo nem discordo	35	17.2	17.2	72.4
	Concordo parcialmente	46	22.7	22.7	95.1
	Concordo plenamente	10	4.9	4.9	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

3. Os meios de comunicacao social têm insistido permanentemente na divulgação e implementação dos princípios básicos da ECD nas escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	61	30.0	30.0	30.0
	Discordo parcialmente	45	22.2	22.2	52.2
	Nem concordo nem discordo	35	17.2	17.2	69.5
	Concordo parcialmente	47	23.2	23.2	92.6
	Concordo plenamente	15	7.4	7.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

4. Todos os actores educacionais têm promovido debates para discutirem sobre a importância da ECD na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	43	21.2	21.2	21.2
	Discordo parcialmente	47	23.2	23.2	44.3
	Nem concordo nem discordo	53	26.1	26.1	70.4
	Concordo parcialmente	38	18.7	18.7	89.2
	Concordo plenamente	22	10.8	10.8	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

5. Todos os actores educacionais compreendem que a ECD e' uma condição indispensável (sine qua non) para a criação duma cultura democrática necessária para a consolidação do estado democrático e de direito

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	40	19.7	20.6	20.6
	Discordo parcialmente	28	13.8	14.4	35.1
	Nem concordo nem discordo	42	20.7	21.6	56.7
	Concordo parcialmente	51	25.1	26.3	83.0
	Concordo plenamente	33	16.3	17.0	100.0
	Total	194	95.6	100.0	
Missing	System Missing	9	4.4		
Total		203	100.0		

6. Todos os actores educacionais manifestam um grande interesse pela democracia e procuram criar um ambiente democrático nas suas praticas pedagógicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	45	22.2	22.2	22.2
	Discordo parcialmente	44	21.7	21.7	43.8
	Nem concordo nem discordo	37	18.2	18.2	62.1
	Concordo parcialmente	46	22.7	22.7	84.7
	concordo plenamente	31	15.3	15.3	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

7. A gestão e o governo da sua escola são bastante inclusivos (depende de todos os actores educacionais) ou demasiado exclusivos (depende somente do director da escola e do seu staff.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	59	29.1	29.1	29.1
	Discordo parcialmente	25	12.3	12.3	41.4
	Nem concordo nem discordo	44	21.7	21.7	63.1
	Concordo parcialmente	58	28.6	28.6	91.6
	Concordo plenamente	17	8.4	8.4	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

8. Os programas e planos curriculares utilizados na sua escola tem resultado de um dialogo franco e aberto entre todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem de cada escola. ou seja, não dependem apenas do belo entendimento de alguns quadros ME.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	66	32.5	32.5	32.5
	Discordo parcialmente	28	13.8	13.8	46.3
	Nem concordo nem discordo	34	16.7	16.7	63.1
	Concordo parcialmente	51	25.1	25.1	88.2
	Concordo plenamente	24	11.8	11.8	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

1.5. Secção E: O nível de práticas relativas à ECD na escola

1. Todas as grandes decisões da vida da escola são sempre tomadas com o vivo envolvimento de todas as forcas vivas da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	56	27.6	27.6	27.6
	Discordo parcialmente	19	9.4	9.4	36.9
	Nem concordo nem discordo	30	14.8	14.8	51.7
	Concordo parcialmente	51	25.1	25.1	76.8
	Concordo plenamente	47	23.2	23.2	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

2. Os professores tudo têm feito para que as aulas tenham também uma viva participação dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	47	23.2	23.2	23.2
	Discordo parcialmente	23	11.3	11.3	34.5
	Nem concordo nem discordo	22	10.8	10.8	45.3
	Concordo parcialmente	51	25.1	25.1	70.4
	concordo plenamente.	60	29.6	29.6	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

3. A escola tem criado condições para que os professores avaliem os alunos e vice-versa, no sentido de evitar as avaliações unilaterais.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	57	28.1	28.1	28.1
	Discordo parcialmente	27	13.3	13.3	41.4
	Nem concordo nem discordo	16	7.9	7.9	49.3
	Concordo parcialmente	61	30.0	30.0	79.3
	Concordo plenamente	42	20.7	20.7	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

4. os pais e encarregados de educação tem participado activamente na vida da escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	61	30.0	30.0	30.0
	Discordo parcialmente	35	17.2	17.2	47.3
	Nem concordo nem discordo	35	17.2	17.2	64.5
	Concordo parcialmente	44	21.7	21.7	86.2
	Concordo plenamente	28	13.8	13.8	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

5. O concelho da escola tem uma representação de todos os integrantes do processo educacional (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários, membros da direcção)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo plenamente	61	30.0	30.0	30.0
	Discordo parcialmente	33	16.3	16.3	46.3
	Nem concordo nem discordo	36	17.7	17.7	64.0
	Concordo parcialmente	50	24.6	24.6	88.7
	Concordo plenamente	23	11.3	11.3	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

Universidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Univ=A	19	9.4	9.4	9.4
	Univ=B	23	11.3	11.3	20.7
	Univ= C	25	12.3	12.3	33.0
	Univ=D	22	10.8	10.8	43.8
	Univ=E	21	10.3	10.3	54.2
	Univ=F	22	10.8	10.8	65.0
	Univ=G	22	10.8	10.8	75.9
	Univ=H	24	11.8	11.8	87.7
	Univ=I	25	12.3	12.3	100.0
	Total	203	100.0	100.0	

3. Guião das entrevistas

- I. **Tema:** Educação para cidadania democrática: uma necessidade e um desafio para a escola angolana do século XXI
- II. **Objectivos Gerais:**
 1. Sondar o nível do conhecimento de que dispõem os nossos alunos em matérias da educação para a cidadania democrática.
 2. Saber juntos dos alunos e dos professores o nível de esforço que tem sido envidado da parte de todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem nas escolas seleccionadas com vista a promover uma educação para a cidadania democrática.

3. Explorar as insuficiências democráticas intrinsecamente ligadas ao nosso sistema educativo que fazem com que a educação para a cidadania democrática seja ainda uma necessidade e um desafio escolar no Bairro do Golfo II.
4. Inquirir junto dos alunos e dos professores o nível de práticas democráticas que caracterizam as políticas de gestão e administração das nossas escolas do Golfo II.

III. Objectivos Específicos

Designação Dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e incentivar a entrevistada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar a entrevistada sobre o tema e sobre a finalidade do trabalho em curso. 2. Solicitar e agradecer o apoio da entrevistada, salientando a importância do seu contributo para o sucesso da investigação. 3. Assegurar o carácter confidencial, anónimo e sigiloso das informações prestadas. 4. Pedir autorização para gravar, em áudio, a entrevista. 	Tempo previsto para a entrevista: 60 minutos.
B Exploração do nível da vulgarização da temática da ECD	Saber da entrevistada se todos os agentes escolares (inclusive a entrevistada) dispõem de uma informação razoável sobre a ECD.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quanto tempo que começou a ouvir falar sobre a ECD? A onde? Em que contexto? 2. Acha que o tema da ECD tem sido muito falado nas nossas escolas e noutros ambientes da nossa sociedade? 3. Acha que os seus colegas, professores e membros da direcção da sua escola são suficientemente informados sobre a temática da ECD? 4. Acha que os encarregados da educação e os demais funcionários da sua escola dispõem de uma clara informação sobre a ECD? 5. O que é que, na sua óptica, tem estado a faltar para que haja mais informação sobre a ECD? 6. Acha que este tema da ECD é bastante vulgar no ambiente estudantil ou nem por isso? 	ECD é uma abreviatura que significa Educação para a Cidadania Democrática.
		1. O que entende da ECD?	Com os

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Sondagem do nível do conhecimento sobre a ECD</p>	<p>Procurar saber junto da entrevista o nível de conhecimento de que dispõem os actores educacionais sobre a ECD.</p>	<p>2. Onde e quando é que começou, no mundo, o interesse pela a ECD? 3. Acha que os seus colegas, dispõem de conhecimento razoável sobre a ECD? 4. Os seus professores e os demais integrantes da sua comunidade escolar dispõem de um conhecimento sólido e objectivo sobre a ECD? 5. Os nossos meios de comunicação social têm manifestado um profundo conhecimento sobre a temática da ECD?</p>	<p>actores educacionais entendemos: os directores, os professores, os funcionários, os alunos e os encarregados de educação.</p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p>O nível de interesse na divulgação da ECD</p>	<p>Conhecer, da entrevistada, o nível de interesse dos integrantes do processo de ensino e aprendizagem na divulgação da ECD.</p>	<p>1. Acha que a direcção da tua escola tem envidado muito esforço na divulgação e promoção da ECD? 2. Os professores, da sua escola, têm manifestado muito interesse em democratizar as suas práticas pedagógicas e as suas relações académicas com os seus discentes? 3. A sua escola tem organizado conferências, workshops e outras actividades afins no sentido de despertar mais interesse pela ECD? 4. Será que os nossos meios de comunicação social (locais) têm contribuído muito para a divulgação da ECD? Como? 5. Será que encarregados da educação têm manifestado bastante interesse pela ECD?</p>	<p>Se responder com sim ou com não procure, a seguir, argumentar.</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p>O nível de práticas cívicas e</p>	<p>Inquirir a entrevistada sobre a existência ou não de práticas democráticas na gestão de</p>	<p>1. Acha democrática a forma como é administrada a sua escola? Porquê? 2. Uma grande parte das decisões que marcam a vida da sua escola têm sido tomadas de forma consensual como mandam as regras democráticas? 3. Os métodos didácticos e pedagógicos usados pelos professores na sala de aula propiciam um clima democrático? 4. Os alunos têm mostrado uma grande maturidade democrática na gestão das suas relações com os professores e colegas? 5. Acha que todos os intervenientes da vida da sua escola dispõem de uma cultura democrática?</p>	<p>A precisão e a objectividade das suas</p>

democráticas	todo o processo escolar	<p>6. O nível de práticas democráticas existentes na sua escola pode ser classificado como bom, razoável ou péssimo?</p> <p>7. Podes citar uma média de cinco práticas democráticas e cinco antidemocráticas frequentes na sua escola?</p> <p>8. Existe ou não um ambiente democrático nas práticas didáctico-pedagógicas que caracterizam a vida da sua escola?</p> <p>9. Depois de ter respondido às questões anteriores, acha que a ECD é já uma realidade nas nossas escolas ou é ainda uma necessidade e um desafio para elas?</p> <p>10. Tem mais algo a salientar sobre o assunto?</p>	respostas é a chave do sucesso deste trabalho.
F A importância da ECD.	Sondar a entrevistada sobre o impacto da ECD na consolidação da nossa jovem Democracia	<p>1. Como aluno, acha que a ECD pode trazer algo de novo para o país? O quê por exemplo?</p> <p>2. Será que a ECD é indispensável para a consolidação de um Estado Democrático e de Direito? Porquê?</p> <p>3. Acha que a ECD constitui uma necessidade e um desafio para a nossa escola e, quiçá, para o nosso país em pleno século XXI? Porquê?</p> <p>4. Achas que as escolas, optando na gestão democrática das suas práticas pedagógicas, iniciando os meninos a uma aprendizagem e vivência democráticas, podem ser determinantes na consolidação da nossa democracia?</p>	

4. Protocolo das entrevistas

Variantes exploradas	Questões colocadas	Ponto de vista dos Entrevistados
	1. Há quanto tempo que começou a ouvir falar sobre a ECD? A onde? Em que contexto?	<p>1. E1. 1992, na escola, quando o SIMPROF começou a despertar o interesse do professor para a criação de um status na sociedade <i>(I.1.1.)</i></p> <p>1. E2. Comecei a ouvir disto depois das eleições de 1992. <i>(I.2.1.)</i> Foi nesta altura que começaram a surgir as primeiras grandes linhas de forças sobre a educação para a cidadania. <i>(I.2.2.)</i> Foi também naquela altura em que começamos a acompanhar a descentralização de algumas</p>

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Exploração do nível da vulgarização da temática da ECD</p>	<p>2. Acha que o tema da ECD tem sido muito falado nas nossas escolas e noutros ambientes da nossa sociedade?</p> <p>3. Acha que os seus colegas, professores e membros da direcção da sua escola são suficientemente informados sobre a temática da ECD?</p>	<p>escolas do Estado para as privadas. (1.2.3.) Isto foi uma democratização da própria escola. Há 17 ou 18 anos. (1.2.4.)</p> <p>1. E3. Em 202, no ICRA e através da Rádio Eclésia. (1.3.1.)</p> <p>1. E4. Há cinco anos atrás, nos meios de comunicação social e em algumas obras brasileiras. (1.4.1.) a CEAST também tem contribuído bastante para a divulgação desta temática aqui em Luanda. (1.4.2.)</p> <p>1. E5. Falando verdade nunca ouvi falar especificamente sobre a educação para a cidadania democrática. (1.5.1.) Ouço falar sobre a democracia mas não sobre o tema em si. (1.5.2.)</p> <p>1. E6. Acabo de ouvir agora e não tenho uma mínima noção desta temática. (1.6.1.)</p> <p>1. E7. Nunca ouvi falar da ECD de forma sistemática. (1.7.1.) Mas tenho ouvido falar de temas ligados com a educação, cidadania nos meios de comunicação social nestes dias mas de forma muito abstracta. (1.7.2.)</p> <p>2. E1. Fala-se pouco a nível das escolas. (2.1.1.) Tudo depende muito do pensamento da própria direcção, da força dos encarregados e da comunidade em geral. (2.1.2.) Mas no nosso contexto fala-se pouco. (2.1.3.)</p> <p>2. E2. Actualmente nem por isso, por que quem tinha que divulgar isso seriam os meios de comunicação social, a rádio, a televisão e o jornal. (2.2.1.) Mas infelizmente, o que notamos e temos de concreto é apenas uma rádio que tem estar a divulgar um bocadinho desta matéria no seu programa que criaram – Luanda escolar, a Rádio Eclésia. (2.2.3.) As outras rádios nem por isso. (2.2.4.)</p> <p>2. E3. Acho que não, fala-se muito pouco sobre esta temática. (2.3.1.)</p> <p>2. E4. Não, nos ambientes escolares não se fala também tanto sobre a ECD. (2.4.1.) Fala-se sobre o tema em circuitos fechado e tudo fica no papel. (2.4.2.)</p> <p>2. E5. Se fosse um assunto muito falado eu saberia, mas como ignoro o assunto, afirmo que é um assunto que não sido muito comentado. (2.5.1.)</p> <p>2. E6. Não, negativo. (2.6.1.) Se for falado em algumas escolas só pode estar nos documento se não de maneira muito aberta. (2.6.2.) E fora da escola não se ouve falar sobre este assunto. (2.6.3.)</p> <p>2. E7. Não tem sido muito falado. (2.7.1.) Porque de acordo com aquilo que tenho lido, não sei se é mesmo isto ou não, de alguns autores que falando de escolas novas de são escolas democráticas onde se defende um ambiente de diálogo, de liberdade e de partilha de conhecimentos na sala de aula. (2.7.2.)</p> <p>3. E1. Não, há pouco conhecimento sobre o tema nas escolas. (3.1.1.) Porque viemos de um sistema não democrático para a democracia e, isto faz com que muitos confundem ainda o que é exactamente a democracia e o que não é democracia. (3.1.2.)</p> <p>3. E2. Não, suficientemente informados não. (3.2.1.) E muitas vezes o que acontece é o seguinte: Há informações que ocorrem, porque muitos leccionam por turnos, quando há programas desta natureza os que se beneficiam mais são os que leccionam do turno da manhã, não sei se por considerar o turno mais activo. (3.2.2.) Os outros do turno da tarde e da noite devem sempre empreender esforços adicionais para ter informações que muitas vezes já não directa. (3.2.3.)</p> <p>3. E3. Não. (3.3.1.)</p> <p>3. E4. Nem todos os professores são altamente informados sobre a ECD. (3.4.1.) Uns passam despercebidos, outros têm acesso a esta informação mas não a transmitem, ficam fechados, outros ainda têm sido indiferentes com a temática da EDC. (3.4.2.)</p> <p>3. E5. Se fossem informados de uma ou de outra forma já nos dariam a conhecer. (3.5.1.) Por isso mesmo conclui que</p>
--	---	---

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Exploração do nível da vulgarização da temática da ECD</p>	<p>4. Acha que os encarregados da educação e os demais funcionários da sua escola dispõem de uma clara informação sobre a ECD?</p> <p>5. O que é que, na sua óptica, tem estado a faltar para que haja mais informação sobre a ECD?</p>	<p>não dispõem de uma informação consistente sobre o assunto. (3.5.1.)</p> <p>3. E6. Alguns são informados. (3.6.1.) Mas não se faz nada do ponto de vista prático. (3.6.2.)</p> <p>3. E7. Não. (3.7.1.) Porque se existir professores com conhecimentos a volta desta temática, então serão conhecimentos não amplos nem aprofundados por isso, não é divulgado. (3.7.2.)</p> <p>4. E1. Bem, poço dizer que vivemos numa cidade onde não há colaboração entre o encarregado, professor e a escola. (4.1.1.) Por isso acho que não há informação disponível e partilhada a volta deste tema. (4.1.2.)</p> <p>4. E2. Encarregados, Eu acredito que alguma coisa eles sabendo, mas não posso dizer se clara ou não clara. (4.2.1.) Uma vez que o que eles vão ouvindo são algumas ideais ou matérias quando estamos em fim do ano, naquelas reuniões com os encarregados de educação. (4.2.2.) Mas não há aqueles feedback como se pretendia com as reuniões semanais ou quinzenais vai se dizendo alguma coisa o que não é suficiente com é evidente. (4.2.3.)</p> <p>4. E3. Não. (4.3.1.)</p> <p>4. E4. Não diria clara. Uns poucos têm, mas uma grande maioria não. (4.4.1.) E se têm não fala m disto. (4.4.2.)</p> <p>4. E5. Eu penso que os encarregados de uma forma geral não estão. (4.5.1.) Talvez de forma indirecta através de uma interpretação indirecta dos termos, entendendo que os professores fossem mais flexíveis, que não expulsassem os alunos da sala de aulas... (4.5.2.) São portanto noções mínimas e não um conhecimento sistematizado. (4.5.3.)</p> <p>4. E6. Alguns encarregados têm alguma noção sobre o assunto, mas claramente não diria. (4.6.1.) Seria a delegação Provincial e próprio Ministério da Educação a passar esta informação. (4.6.2.) Mas isso não tem estado a acontecer. (4.6.3.)</p> <p>4. E7. Também não. (4.7.1.) Pode se falar da educação para todos, da educação para a cidadania por parte dos Directores. (4.7.2.) Mas nota-se que os próprios Directores não dispõem de conhecimentos profundos por isso não conseguem falar sobre o assunto com muita clareza. (4.7.3.)</p> <p>5. E1. Primeiro interesse. (5.1.1.) Por outro, acho também que a própria ideologia não tem apostado muito em demonstrar o que é a democracia nas escolas. (5.1.2.) Pois ao fazer os programas poderia ter reforçado mais os conteúdos sobre este tema. (5.1.3.)</p> <p>5. E2. Não sei se tem faltado interesse. (5.2.1.) Eu diria que o que tem estado a faltar é mais a vontade dos próprios membros da direcção. (5.2.2.) E porque sabemos que a educação no nosso país e se calhar, essa situação é bocadinho mais generalizada, atende a uma ideologia que defende certos interesses da própria ideologia. (5.2.3.) E se o próprio sistema achar por bem fazer esta divulgação numa forma mais genérica faz, mas se achar que isso não deve chegar a determinadas pessoas eles cortam.</p> <p>5. E3. Tem faltado a interacção entre as pessoas. (5.3.1.)</p> <p>5. E4. Falta a divulgação. Há pouca divulgação. (5.4.1.) As palestras nas escolas e os colóquios seriam bons meios para a divulgação da ECD. (5.4.2.) Mesmo os meios de comunicação se falam terminam por aí. (5.4.3.) Deveria haver mais esforço quer no âmbito escolar como no âmbito político. (5.4.4.)</p> <p>5. E5. Esta questão não viria simplesmente dos professores mas sim do Ministério que dirige a educação em geral. (5.5.1.) Seria ele a criar workshops, seminários provinciais, municipais e escolares que facilitariam mais a divulgação desta temática. (5.5.2.)</p> <p>5. E6. Diria que isso passa por uma grande divulgação como se tem feito com a distribuição de camisinhas nas ruas, isto permitiria mais informação, mais conhecimento e consciência sobre o assunto. (5.6.1.)</p>
--	---	---

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Exploração do nível da vulgarização da temática da ECD</p>	<p>6. Acha que este tema da ECD é bastante vulgar no ambiente dos alunos e dos professores</p>	<p>5. E7. Falta de pessoas preparadas, pessoas que compreendam o que é isso para poder divulgar e levar a informação de escola para escola como acontece com os outros temas. (5.7.1.) Como a maioria não dispõe de um conhecimento claro sobre o assunto então tudo passa despercebidamente. (5.7.2.)</p> <p>6. E1. No ambiente dos alunos não, no ambiente dos professores é vulgar mas mal entendido. (6.1.1)</p> <p>6. E2. Vulgar pode ser, porque agora as pessoas interessam-se procuram ir mais a fundo das coisas. (6.2.1.) Porque sendo estudante as pessoas preocupam-se com todos os aspectos da educação. (6.2.2.) Se o professor reparar verá que hoje nas escolas já são criadas Associações de estudantes para tomarem conhecimento dos seus direitos e deveres, para que os alunos saibam estar, para poder dar respostas a convictas, obedecendo as leis e evitar certos atropelos. (6.2.3.) Respeitando a hierarquia, isto é, os Directores e os professores. (6.2.4.)</p> <p>6. E3. Não, é raro. (6.3.1.)</p> <p>6. E4. No ambiente académico sim, os professores falam e até mesmo os próprios estudantes. (6.4.1.) Mas o problema está na materialização daquilo que os professores falam. (6.4.2.) Um e outro professor dá sempre exemplos sobre a cidadania democrática. (6.4.3.) Mas a materialização não tem sido eficaz. (6.4.4.) Por que não se constata na prática. (6.4.5.)</p> <p>6. E5. Nem por isso. (6.5.1.) Não é vulgar tanto onde eu trabalho como professor nem mesmo onde estudo os meus colegas também não falam sobre o assunto. (6.5.2.)</p> <p>6. E6. Vulgar não digo, porque pouca gente conhece o tema. (6.6.1.)</p> <p>6. E7. Continuo a dizer que é muito parcial. (6.7.1.) Na verdade, todos nós queremos democracia que consideramos ainda uma expressão muito distante, porque o próprio aluno no pátio fala disto, quer apresentar as suas ideias, quer desistir as suas opiniões com os professores... (6.7.2.) Porque entendemos que a democracia é liberdade, partilha e intercâmbio. Mas isto não tem aparecido na prática. (6.7.3.)</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Sondagem do nível do conhecimento sobre a ECD</p>	<p>1. O que entende da ECD?</p>	<p>1. E1. É a ligação entre a escola-professor e professor-aluno. (1.1.1.) Onde todos colaboram para o serviço da educação do aluno. (1.1.2.)</p> <p>1. E2. ECD, temos que partir do termo cidadania democrática é justamente a sociedade que, ou já vive ou está pensar entrar no sistema democrático como país ou como nação. (1.2.1.) Neste caso tem a educação como fonte para as boas regras de convivência... (1.2.2.) Então, poderia definir a ECD, como regras ou normas que se estabelecem numa sociedade em que todos os elementos que compõem uma sociedade respeitam as normas democráticas estabelecidas ou na lei ou no país. (1.2.3.)</p> <p>1. E3. É aquela educação em que as pessoas têm a liberdade de participar da vida pública sem medo de represálias. (1.3.1.)</p> <p>1. E4. É o conhecimento que a pessoa tem, quer da escola como da sociedade no sentido de dar o seu contributo para que a sociedade se solidificar cada vez mais. (1.4.1.)</p> <p>1. E5. Duma forma geral diria que não entendo nada. (1.5.1.) Mas se tiver que me basear nos termos, educação, para cidadania, democrática, não estou a querer definir mas como disse, mas querer dar uma explicação vulgar, diria que é uma educação que visa dar uma formação ou despertar no aluno a educação ou a convivência são e democrática na sala de aula e na sociedade. (1.5.2.)</p> <p>1. E6. Não tenho nenhuma definição sistemática, mas em minhas palavras diria que é aquela educação que visa criar condições em vista do bem comum. (1.6.1.)</p> <p>1. E7. Não tenho uma definição sistemática para explicitar o tema. (1.7.1.) Mas a partir dos termos diria que é uma educação cuja referência vai para o sujeito que é o cidadão que entra num processo educativo onde as suas opiniões também são aceites nas programações das actividades e dos</p>

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Sondagem do nível do conhecimento sobre a ECD</p>	<p>2. Onde e quando é que começou, no mundo, o interesse pela ECD?</p> <p>3. Acha que os seus alunos, dispõem de conhecimento razoável sobre a ECD?</p> <p>4. Os seus professores e os demais integrantes da sua comunidade escolar dispõem de um conhecimento sólido e objectivo sobre a ECD?</p>	<p>calendários escolar numa relação de intercâmbio. (1.7.2.) E não um processo educativo elaborados unilateralmente pela Direcção. (1.7.3.) Portanto, é uma educação que faz suscitar no aluno ideias aceites e valorizadas pelos professores e pela Direcção. (1.7.4.)</p> <p>2. E1. Infelizmente não tenho qualquer conhecimento sobre isso, porque era uma surpresa para mim naquela ocasião do encontro do SIMPROF. (2.1.1.)</p> <p>2. E2. Não gostaria de arriscar porque esta pergunta carecia de uma pesquisa com um pouco mais de detalhes. (2.2.1.)</p> <p>2. E3. Esta não sei. (2.3.1.)</p> <p>2. E4. Não tenho nenhuma ideia. (2.4.1.)</p> <p>2. E5. Para ser sincero não sei. (2.5.1.)</p> <p>2. E6. Onde e quando não sei. (2.6.1.) Portanto, é complicado fazer qualquer afirmação neste sentido. (2.6.2.)</p> <p>2. E7. Quando e a onde não saberia dizer. (2.7.1.) Mas poderia me socorrer do século do iluminismo onde aparecem alguns autores sobejamente conhecidos no mundo da educação como Pestalose e outros que lançaram a ideia da escola nova contra a escola tradicional. (2.7.2.) Acho que é aí que começou o interesse pela problemática da ECD. (2.7.3.)</p> <p>3. E1. Sim dispõem. (3.1.1.)</p> <p>3. E2. Dispõe sim, porque hoje a evolução da ciência e tecnologia não deixa de lado também a evolução do sector da educação. (3.2.1.) E este tema é bastante actual e faz parte do nosso dia-a-dia, porque todos estamos esperançados para que a democracia se faça sentir cada vez mais para que cada um aprenda respeitar os outros. (3.2.2.)</p> <p>3. E3. Acho que não, nem eu se tenho um conhecimento razoável sobre esta matéria. (3.3.1.)</p> <p>3. E4. Sim, dispõem dum conhecimento razoável. (3.4.1.)</p> <p>3. E5. Eu acho que directa ou indirectamente não devem saber grande coisa sobre o assunto. (3.5.1.)</p> <p>3. E6. Dizer que não dispõem de nenhum conhecimento estaria a ser injusta. (3.6.1.) Diria que alguns conhecem mas não existe nada no plano concreto. (3.6.2.)</p> <p>3. E7. Razoável sim, porque já ouvimos falar sobre a educação e sobre a democracia. (3.7.1.) Dispomos todos de um conhecimento razoável. (3.7.2.) O que falta é um conhecimento aprofundado sobre, sabermos o que é isso, qual é o seu processo e quais são as suas fases. (3.7.3.)</p> <p>4. E1. O conhecimento não é aceitável. (4.1.1.)</p> <p>4. E2. Com certeza, porque, como já disse atrás, este tema é bastante actual. (4.2.1.) Porém, o que desagrada é que os muitos comentários que surgem e muitas vezes construtivos são comentários nascem dos bastidores e morem também nos bastidores. (4.2.2.) Porque nunca ninguém consegue levar estes comentários junto de quem de direito para terem um efeito público. (4.2.3.)</p> <p>4. E3. Ouve-se muito pouco sobre este assunto. (4.3.1.)</p> <p>4. E4. Sim os professores têm. (4.4.1.) Aliás têm deixado um tempo para que cada um vá dando as suas opiniões para no fim apresentar a sua súmula. (4.4.2.) Para dizer que o professor não é o único detentor de conhecimento mas o aluno também é dotado de conhecimentos. (4.4.3.)</p> <p>4. E5. Também não. (4.5.1.)</p> <p>4. E6. Alguns conhecem mas como já disse o problema está no plano prático que se tem revelado muito deficiente. (4.6.1.)</p> <p>4. E7. Não, dispõe-se dum conhecimento parcial mas solidamente não. (4.7.1.) Porque faltam pessoas preparadas nesta matéria. (4.7.2.)</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Sondagem do nível do conhecimento sobre a ECD</p>	<p>5. Os nossos meios de comunicação social têm manifestado um profundo conhecimento sobre a temática da ECD?</p>	<p>5. E1. A democracia pode estar dentro duma ideologia política. (5.1.1.) E os meios de comunicação social têm um compromisso político. (5.1.2.) Apenas a Rádio Eclésia tem ajudado um pouco mas não chega a todos os cantos. (5.1.3.) Mas é o único meio que deveria facilitar a democratização das escolas. (5.1.4.)</p> <p>5. E2. Para falar dos meios de comunicação social temos que distinguir os meios de comunicação públicos e privados. (5.2.1.) Nos meios públicos não encontramos muita abertura porque estão ao serviço da ideologia. (5.2.2.) Pelo facto de educação para a cidadania democrática ser um ramo muito determinante para o desenvolvimento social, então os elementos divulgados são apenas aqueles que o próprio sistema quer que sejam divulgados. (5.2.3.) Mas nos privados vamos encontrando alguma abertura sobre esta temática. (5.2.4.) São eles que têm estado a falar um pouquinho mais sobre este assunto. (5.2.5.)</p> <p>5. E3. Só a rádio Eclésia é que tem falado sobre o assunto, que mostra o interesse sobre isto. (5.3.1.) Mas com profundo conhecimento não posso explicar. (5.3.2.)</p> <p>5. E4. Os meios de comunicação não diria. (5.4.1.) Mas importa sublinhar que apenas o Instituto pela Cidadania – Mosaico, com o seu programa de rádio construindo cidadania procuram divulgar matérias relacionadas com este tema. (5.4.2.) É pena que isto fica apenas numa determinada cidade ou localidade e não se expande a todos. (5.4.3.) E as outras rádios não o fazem porque dependem mais da ideologia, quem domina é que determina o que deve ser dito e os outros devem se submeter. (5.4.4.)</p> <p>5. E5. Se tiver que me basear na terminologia do assunto diria que até certo ponto sim. (5.5.1.) Mas é algo projectado nos gabinetes mas não materializado na prática com a aplicação dos seus conteúdos. (5.5.2.) Porque já pareceu em alguns manuais de educação Moral e Cívica apreçem os temas de educação democrática, a cidadania democrática mas não apreçem os conteúdos. (5.5.3.) Para o efeito nem sabem como deve ser a aplicação prática desta matéria e mesmo os professores que leccionam a cadeira têm domínio sobre o assunto. (5.5.4.)</p> <p>5. E6. Negativo. (5.6.1.) Têm um conhecimento muito superficial. (5.6.2.) Seria desejável que fosse mais profundos sobre o assunto para estimular mais as pessoas a participarem sobre o assunto. (5.6.3.)</p> <p>5. E7. De facto não têm manifestado um profundo conhecimento. (5.7.1.) Como já disse, superficial. (5.7.2.) Só passam expressões como: educação, sociedade, democracia para todos... (5.7.3.) Mas não se diz o que é, onde começa, como se processa, em que sector... (5.7.4.) Quando sabemos que esta educação seria importante para a política do próprio país que abraçou a democracia. (5.7.5.)</p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">O nível de interesse na divulgação da ECD</p>	<p>1. Acha que a direcção da tua escola tem enviado muito esforço na divulgação e promoção da ECD?</p>	<p>1. E1. Muito pouco, porque mesmo dentro da escola os alunos mal conhecem o regulamento interno da escola. (1.1.1.) Os alunos não conhecem os próprios direitos e deveres do regulamento. (1.1.2.) E os professores não têm espaço para divulgar estes temas porque os programas já vêm trabalhados e não deixam espaço. (1.1.3.) Alguns conhecem a realidade manifestam, mas outros acompanham a cem por cento aquilo que vem nos programas e não deixam liberdade aos alunos. (1.1.4.)</p> <p>1. E2. Pouco ou quase nada se faz sentir na direcção da minha escola. (1.2.1.) Ela está mais preocupados com o bom funcionamento da escola, com o bom desempenho do professor, que o professor dê aula, cumpra com os conteúdos programáticos, que esteja na turma todos os dias e ajudar os alunos a crescerem com o conhecimento das matérias. (1.2.2.)</p> <p>1. E3. Não. (1.3.1.)</p> <p>1. E4. Nem sempre. (1.4.1.) Há direcções que não são eleitas mas nomeadas por uma classe elite. (1.4.2.) Por isso não têm bagagem em poder efectivar ou materializar o que é propício. (1.4.3.)</p> <p>1. E5. Como afirmei não sabem e portanto também não têm como divulgar. (1.5.1.)</p> <p>1. E6. Negativo. (1.6.1.) Na minha escola as coisas têm</p>

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">O nível de interesse na divulgação da ECD</p>	<p>2. Os professores, da sua escola, têm manifestado muito interesse em democratizar as suas práticas pedagógicas e as suas relações académicas com os seus discentes?</p> <p>3. A sua escola tem organizado conferências, workshops e outras actividades afins no sentido de despertar mais interesse pela ECD?</p>	<p>sido muito superficial. (1.6.2.) O importante é que os professores apresentem as pautas, as fichas e outros manuais, o que importa é que venham trabalhar. (1.6.3.)</p> <p>1. E7. Sim, tem divulgado porque é uma necessidade para todos. (1.7.1.) Mas como sabemos no nosso país tudo é centralizado, o nosso sistema educativo é muito dependente, quer dizer que o meu Director depende de ordens superiores, os próprios conteúdos já vem dosificados e o professor limita-se apenas a seguir as unidades temáticas já programadas. (1.7.2.) Assim restringe-se o campo de acção dos professores. (1.7.3.) Estes deploram esta realidade nas reuniões, porque existem conteúdos desenquadrados com a realidade, mas como as coisas são decididas a outros níveis, então isto fica sem qualquer efeito. (1.7.4.)</p> <p>2. E1. O interesse tem aparecido, mas o que desanima os professores é o acompanhamento que o próprio estado faz aos professores. (2.1.1.) Pois várias vezes os professores vão à escola desmoralizados porque nós podemos notar que há muito desequilíbrio, muitas vezes o professor vai desanimado na sala de aula e ninguém pode dar aquilo que não tem. (2.1.2.)</p> <p>2. E1. Sim, actualmente podemos considerar que a maior parte dos meus colegas são também estudantes, portanto, conseguem fazer a simbiose entre estudante e professor e deixam transparecer que a escola é mais modernizada. (2.2.1.) Procuram explorar aquilo que os alunos trazem de casa porque muitos já com os seus 16 ou 17 anos já lidam com a internet e podem até ter mais conhecimento que o professor pelo que é necessário deixa-los falar para aprender também com eles. (2.2.2.) Porque o professor percebe que hoje alguns alunos já vêm bem preparados. (2.2.3.) Por isso os professores actuais vão sendo mais democráticos. (2.2.4.)</p> <p>2. E3. Também não. (2.3.1.)</p> <p>2. E4. Até certo ponto. (2.4.1.) Porque apesar do curriculum elaborado pela Universidade, os professores têm sempre um espaço para criar com bases nas pesquisas que fazem. (2.4.2.) Tem uma certa autonomia mas não na sua totalidade. (2.4.3.)</p> <p>2. E5. Eu sou professor e coordenador e tenho recebido muitas queixas de alunos e colegas que dizem que os professores têm tratado os alunos como aqueles que sabem nada e que nem tem potencialidades de um dia chegar onde eles estão. (2.5.1.) Por isso penso que a democratização das aulas não se verifica, um ou outro mas no geral não. (2.5.2.)</p> <p>2. E6. Alguns sim. (2.6.1.) Mas o digo que o Ministério da Educação comete muitos erros porque muitas vezes recebe professores não capacitados para leccionar algumas disciplinas e isso inviabiliza a possibilidade da democratização de práticas pedagógicas por parte de professores mal preparados. (2.6.2.)</p> <p>2. E7. Sim. (2.7.1.) Como já estive numa escola Católica, vi esta prática que liberaliza as relações entre o Director e os professores e entre estes e os alunos. (2.7.2.) Enfim, todo mundo pode falar com todo mundo como amigo nos corredores, nas salas, nos gabinetes... (2.7.3.) E isto facilita a vivência democracia. (2.7.4.)</p> <p>3. E1. Muito pouco, talvez três vezes anualmente. (3.1.1.) Mas também trata-se pouco deste tema e muitas vezes os não tratar deste tema, pouco dominam o conteúdo. (3.1.2.)</p> <p>3. E2. A minha escola não faz absolutamente nada neste sentido. (3.2.1.) Já fez algumas coisas mas é no âmbito de recursos humanos e não neste. (3.2.2.) Talvez temos que fazer mais debates neste sentido. (3.2.3.)</p> <p>3. E3. Não. (3.3.1.)</p> <p>3. E4. Não, não tem feito isso. (3.4.1.) Até porque quando há palestras muitos não aparecem. (3.4.2.) Mas se for uma</p>
---	--	--

<p style="text-align: center;">D</p> <p>O nível de interesse na divulgação da ECD</p>	<p>4. Será que os nossos meios de comunicação social (locais) têm contribuído muito para a divulgação da ECD? Ou duma cultura democrática?</p>	<p>feita aparecem todos. (3.4.3.) Na minha escola os professores limitam-se cada um faz o seu trabalho; (3.4.4.) O director ficam no seu gabinete e os professores limitam-se em dar a sua aulas e nada mais. (3.4.5.) Não há um dinamismo. (3.4.6.)</p> <p>3. E5. Não diria workshop. (3.5.1.) Alguma chamada de atenção numa reunião de professores quando aparecem muitas queixas de autoritarismo pede-se aos professores para serem um pouco mais tolerantes, flexíveis, democráticos. (3.5.2.) Mas não numa perspectiva do conhecimento do assunto estamos a tratar mas sim na perspectiva de não deixar tudo a andar. (3.5.3.)</p> <p>3. E6. Isto não acontece. (3.6.1.) Pelo menos desde que lecciono naquela escola ainda não aconteceu, se aconteceu se calhar de formar clandestina. (3.6.2.) Porque seminários e workshops são actividades muito abertos e abrangentes que envolveria professores, familiares e amigos pelo que seria difícil passar despercebido. (3.6.3.)</p> <p>3. E7. Workshop não. (3.7.1.) Reuniões de programação do ano e outras actividade como capacitação de professores mas não com dimensão de workshop que envolveria mais gente: Directores, professores e outros participantes. (3.7.2.)</p> <p>4. E1. Não. (4.1.1.) Talvez a Rádio Eclésia. (4.1.2.) As outras talvez estão ainda ligadas ao passado não democrático que vivemos, ao conteúdo ao qual foram criadas. (4.1.3.)</p> <p>4. E2. Como eu já disse, a única rádio que fala da educação, da democracia e da cidadania é apenas a Eclésia no programa Luanda Escolar. (4.2.1.) Aí sim podemos dizer que estão interessados que a sociedade dê um passo e tenha conhecimento desta matéria. (4.2.2.) Porém, o referido programa também passa apenas uma vez por semana e não em mais de 2 horas. (4.2.3.) Mas os demais meios devem mesmo fazer um grande trabalho neste sentido. (4.2.4.)</p> <p>4. E3. Acho que não, portanto não há como. (4.3.1.)</p> <p>4. E4. Não têm, se o fazem é por acaso. (4.4.1.) Estamos mais preocupados com coisas banais e fúteis. (4.4.2.) As pessoas não querem pesquisar e reflectir sobre a educação, esquecem-se que a educação é a fonte para o desenvolvimento de um país. (4.4.3.) Somente a Rádio Eclésia com o programa Luanda escolar que tenta congrega os pais, os alunos, os directores e os professores que apresentam um conjunto de ideias que se calhar ajudam para o desenvolvimento da própria escola. (4.4.4.) Mas em todo caso, os meios de comunicação não têm feito quase nada. (4.4.5.)</p> <p>4. E5. Nós estamos a viver numa época de reforma onde o professor já não considerado como dono e senhor do conhecimento, princípio e fim de tudo. (4.5.1.) O professor prepara e apresenta os conteúdos e deve também deixar que os alunos a pensar e a dar a sua opinião e o seu contributo. (4.5.2.) Mas os meios de comunicação social diríamos que na perspectiva da reforma educativa diria que sim, mas a própria reforma educativa não se fez com base na realidade, com base ao que se vive mas com base em algo idealizado. (4.5.3.) Prova disto é que não tem havido melhorias significativas no sistema de ensino desde a perspectiva duma educação democrática. (4.5.4.)</p> <p>4. E6. Negativo. (4.6.1.) Os meios de comunicação não ajudam em nada neste sentido. (4.6.2.) Antes apostam na divulgação de coisas desnecessárias do que nestas matérias. (4.6.3.)</p> <p>4. E7. Praticamente não têm contribuído. (4.7.1.) Pelo menos não vejo a publicidade desta temática da ECD nos meios de comunicação social. (4.7.2.) Eles preocupam-se mais com as actividades lúdicas mas não com assunto escolares, e em particular a temática da educação democrática. (4.7.3.)</p>
---	--	---

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">O nível de interesse na divulgação da ECD</p>	<p>5. Será que encarregados da educação têm manifestado bastante interesse pela ECD?</p>	<p>5. E1. Não, quase nada ou pouco interesse. (5.1.1.) Os encarregados não tem manifestado interesse para a ECD. (5.1.2.)</p> <p>5. E2. Acho que não; (5.2.1.) Talvez falte alguma motivação por parte dos meios de comunicação social porque os encarregados são aqueles que fazem o complemento do próprio processo de educação e ensino que começa na escola e termina em casa com os encarregados de educação. (5.2.2.) Mas o encarregado só será motivado se tiver uma linha a partir da escola ou se o educando levar alguma coisa sobre esta temática. (5.2.3.) Mas se na escola não se fala nada neste sentido será difícil que os encarregados falem sobre este assunto. (5.2.4.)</p> <p>5. E3. Não. (5.3.1.)</p> <p>5. E4. Não, porque a maioria não está preparado ou informado sobre a ECD. (5.4.1.) E os poucos que sabem não se interessam porque sabem que não vão mudar ou influenciar o desenvolvimento da escola. (5.4.2.) Até porque aquela camada dominante tenta a ofuscar os poucos que procuram mudar a história da educação. (5.4.3.) Assim, a escola não é autónoma, ela dependem de factores externos que são a classe dominante que traçam as linhas dominantes que todos devem seguir. (5.4.4.)</p> <p>5. E5. Não. (5.5.1.)</p> <p>5. E6. Interesse, todos nós temos, mas o problema é passar à acção. (5.6.1.) Porque tudo é planeado, tudo é escrito e elaborado a partir de cima e os professores são limitados a executar o já feito e os encarregados não têm qualquer autonomia apenas esperam que as coisas sejam feitas para dar sequência a sua execução. (5.6.2.)</p> <p>5. E7. No princípio de cada ano vimos os encarregados, sobretudo aqueles cujos filhos ficam fora do sistema do ensino, fazem reivindicações que vão na linha da defesa duma educação democrática e inclusiva para todos. (5.7.1.)</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">O nível de práticas cívicas e democráticas</p>	<p>1. Acha democrática a forma como é administrada a sua escola? Porquê?</p>	<p>1. E1. Talvez 25% por ser uma escola Católica que tem um regulamento que vem da Itália que algumas vezes não corresponde com a nossa realidade. (1.1.1.) Também o recebemos algumas orientações do Ministério da Educação. (1.1.2.) E muitas vezes entram em choque. (1.1.3.)</p> <p>1. E2. Nós temos uma escola actualmente administrada com algum índice de democracia e não mais como era no tempo do partido único onde as coisas eram impostas e ninguém tinha um ponto de vista diferente nem uma reclamação. (1.2.1.) Hoje já se tem um certo respeito pelas ideias dos outros. (1.2.2.) Hoje as coisas têm um certo índice de democracia. (1.2.3.)</p> <p>1. E3. Acho que não, porque a maior parte das coisas feitas na escola são orientações da pessoa que tutela a escola ou o sector da educação. (1.3.1.)</p> <p>1. E4. Não acho porque a escola recebe o pacote que vem de cima, duma entidade superior e diz-se que são ordens superiores todos devem cumprir porque o director mandam e determina. (1.4.1.) Todos devem cumprir com as orientações dadas e se parecerem uns 2 ou 3 professores que tentam reagir contra o director mas não são ouvidos, são conotados como aqueles que vieram para estragar e por conseguinte são postos a parte. (1.4.2.)</p> <p>1. E5. Não acho democrática porque o director quando diz a coisa é assim e será assim, as pessoas podem ir murmurar nos corredores e mais nada. (1.5.1.)</p> <p>1. E6. A prática não é adequada, na minha escola as coisas são feitas apenas para cumprir. (1.6.1.)</p> <p>1. E7. Vou explicar por palavras minhas a partir da experiência. (1.7.1.) Os manuais vêm com algumas figuras algumas vezes contestada pelos próprios professores em determinadas localidade porque não resultam de um consenso. (1.7.2.) Há aqui uma espécie de violência simbólica que ainda se faz sentir. (1.7.3.) Isto não é democrático porque se fosse o professor buscaria outras alternativas em função do seu contexto e da sua realidade. (1.7.4.) Por isso digo nada. (1.7.5.)</p>

	<p>2.Uma grande parte das decisões que marcam a vida da sua escola têm sido tomada de forma consensual como mandam as regras democráticas?</p> <p>3.Os métodos didácticos e pedagógicos usados pelos professores na sala de aula propiciam um clima democrático?</p>	<p>2.E1. Não. (2.1.1.)</p> <p>2. E2. Numa primeira fase podem até vir do director. (2.2.1.) Mas antes de implementá-la, ele tem sempre o cuidado de reunir com toda a comunidade e trazer a sua ideia na assembleia para que seja discutida e valorizar a posição da maioria. (2.2.2.) Neste sentido o meu director tem sido muito ponderado. (2.2.3.)</p> <p>2. E3. Tudo vem da instância superior. (2.3.1.)</p> <p>2. E4. Seria bom que as decisões fossem resultados de um consenso. (2.4.1.) As coisas já vêm predefinidas pelo próprio Ministério. (2.4.2.) Mesmo que sejam coisas que não correspondem muito com a realidade mas o professor é obrigado a executar. (2.4.3.) Seria bom se fizessem um projecto educativo. (2.4.4.) Neste caso não tem havido consenso, se calhar as escolas Católicas, até certo ponto, fazem um projecto educativo mas as escolas estatais nem por isso. (2.4.5.)</p> <p>2. E5. Algumas decisões, nem todas, aquelas um pouco superficiais como conselho de notas, método de avaliação, capacitação... (2.5.1.) Mas as decisões mas radicais ligadas à vida e progresso da escola a direcção reúne entre si e publica as decisões e todos lêem e conforma-se com o que for dito. (2.5.2.)</p> <p>2. E6. A minha escola tem violado os princípios democráticos. (2.6.1.) Porque nas reuniões só participam os professores e os Directores e não participa nenhum membro da segurança, da limpeza, enfim, todos aqueles que participam da vida da escola a vários níveis. (2.6.2.) Todos de forma massificada deveriam ser chamados para dar a sua contribuição para o melhor funcionamento da escola. (2.6.3.)</p> <p>2. E7. Geralmente as decisões são tomadas unilateralmente. (2.7.1.) Na verdade o Director vem com a sua agenda já elaborada, com as suas decisões já tomadas, mas consulta os intervenientes. (2.7.2.) Mas no fim, acaba por prevalecer aquilo que ele já preconizou. (2.7.3.)</p> <p>3.E1. Talvez 60% porque alguns professores aprenderam fora da democracia e muitas vezes aplicam aquilo que aprenderam. (3.1.1.) Então não há democracia, porque o professor procura impor-se. (3.1.2.) O aluno não tem direitos a 100%. (3.1.3.) Prevalece ainda aquela violência simbólica sobre o aluno. (3.1.4.)</p> <p>3. E2. Sim, até certo ponto. (3.2.1.) Porque como já disse hoje toda a metodologia usada na aula deixa transparente que o professor está aí não como dono do saber mas está aí para partilhar todas as ideias que o aluno traz das suas próprias pesquisas e até mesmo questões muitas vezes fora do tema da aula mas pode dar uma chega. (3.2.2.) E penso que estamos num bom caminho neste aspecto. (3.2.3.)</p> <p>3. E3. Não, os métodos não são democráticos porque sufocam mais os alunos. (3.3.1.) Se fossem democráticos os alunos teriam mais espaço ou saída, teriam mais tempo fora da sala de aula. (3.3.2.) Mas os alunos estão sempre dentro da sala de aula. (3.3.3.)</p> <p>3. E4. Nem todas as escolas fazem. (3.4.1.) Há sempre um e outro professor que tem procurado dinamizar a aula mas não alterar a linha de orientação definida pelo Ministério. (3.4.2.)</p> <p>3. E5. Se dissesse sim seria exagero mas também se dissesse não seria exagero. (3.5.1.) Não diria que os professores tivessem uma cultura de intimidação aos alunos. (3.5.2.) Mas também o carinho não tem sido lá muito bem, é como rato que morde e sopra. (3.5.3.) Sobretudo quando o professor não se actualiza e os alunos investigam e notam que os conteúdos postos no quadro estão errados, no âmbito da reforma, então os professores não encontram outro recurso e recorrem à medidas autoritárias sem deixar os alunos expressar o que sabem. (3.5.4.)</p> <p>3. E6. Nem por isso, porque a própria escola não tem</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">E</p> <p>O nível de práticas cívicas e democráticas</p>	<p>4.Os alunos têm mostrado uma grande maturidade democrática na gestão das suas relações com os professores e colegas?</p> <p>5.Acha que todos os intervenientes da vida da sua escola dispõem de uma cultura democrática?</p>	<p>condições criadas para que o professor trabalhe de forma eficaz com os alunos. (3.6.1.) Isto não possibilita ao professor criar um dinamismo que lhe permita trabalhar de forma mais aberta para caminhar bem com os trabalhos da própria instituição. (3.6.2.)</p> <p>3. E7. Os alunos hoje já podem perguntar ao professor e dão a sua opinião na sala de aula. (3.7.1.) Por isso acho que sim. (3.7.2.) Tem havido de facto intercâmbio e simbiose entre os alunos e os professores. (3.7.3.) Me parece que o método tradicional já vai ficando para traz. (3.7.4.) Hoje o professor explica e os alunos fazem perguntas e levam tarefas para a casa. (3.7.5.)</p> <p>4.E1. Os alunos mostram este desejo mas para criar a libertinagem. (4.1.1.) Porque mal percebem a democracia e quando percebem mal surge a desordem. (4.1.2.) Nós notamos na escola que os alunos procuram imitar as novelas e vêem os filmes Brasileiros e percebem mal o que é a democracia. (4.1.3.)</p> <p>4. E2. Ainda não. (4.2.1.) Depende das idades, por exemplo eu tenho trabalho com os adolescentes e sinto que confundem ainda muita coisa. (4.2.2.) Por isso, acho que precisam ainda de um acompanhamento sério dos próprios professores. (4.2.3.) Talvez naquelas escola onde os alunos já são adulto. (4.2.4.) Mas na minha não. (4.2.5.)</p> <p>4. E3. Não, tendem mais para libertinagem. (4.3.1.)</p> <p>4. E4. Também não há uma maturidade suficiente. (4.4.1.) Como se tem dito, a própria educação é um processo, todos os dias aprendemos coisas novas. (4.4.2.) E se aqueles que aprenderam as normas democráticas não as transmitem elas morem. (4.4.3.) Mas no nosso contexto os alunos não têm uma maturidade democrática. (4.4.5.) Eu aprendi por exemplo de uma professora que nos punha em grupo e exigia que cada um tinha que opinar alguma coisa e dizia que temos que educar os nossos alunos pela democracia para que levem este pacote para a sua vida futura. (4.4.6.)</p> <p>4. E5. O termo democracia, mesmo para nós, professores, não está ainda bem esclarecido nas nossas mentes e isso tem propiciado muita confusão na vivência de regras democráticas. (4.5.1.) Isto como Angolano que sou, sei que nós temos um conceito de democracia ainda tumultuoso até mesmo da parte de muitos dirigentes. (4.5.2.) E se nós estamos assim, quanto mais os nossos alunos. (4.5.3.) Todos querem falar ao mesmo tempo, ninguém respeita a ideia do outro. (4.5.4.) É mesmo difícil. (4.5.5.)</p> <p>4. E6. Sabendo que os próprios professores têm pouca informação sobre a ECD, então é muito complicado pensar que os alunos tenham princípios assentes em matéria duma convivência democrática. (4.6.1.) Por isso não têm apresentado capacidade de uma boa interpretação de princípios duma convivência democrática. (4.6.2.)</p> <p>4. E7. Eu como trabalho com crianças não tenho uma ideia clara daquilo que tem sido o comportamento dos adolescentes e jovens na interpretação de princípios democráticos. (4.7.1.)</p> <p>5. E1. Não, nem todos. (5.1.1.) Talvez aqueles que nos últimos dias já frequentam certos grupos e aqueles que já estão nas faculdades. (5.1.2.)</p> <p>5. E2. Até certo ponto. (5.2.1.) Porque começou a se falar da democracia já a muitos anos, se bem que sabemos que no nosso país a democracia apenas tenta a dar os primeiros passos rumo. (5.2.2.) Mas mesmo assim, as pessoas tentam a se engajar e se encaixar cada vez mais neste sistema democrático. (5.2.3.) Porque nós não temos outra saída, Angola é um país muito cobiçado e pela cobiça aí está a comunidade internacional a exercer uma certa pressão nos órgãos de governo no sentido ser cada vez mais um facto e neste sentido todos procuram dentro do possível ser cada</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p>O nível de práticas cívicas e democráticas</p>		

<p data-bbox="277 1951 296 1973">E</p>	<p data-bbox="534 1070 895 1167">6. O nível de práticas democráticas existentes na sua escola pode ser classificado como bom, razoável ou péssimo?</p> <p data-bbox="534 1709 895 1805">7. Podes citar uma média de cinco práticas democráticas e cinco antidemocráticas frequentes na sua escola?</p>	<p data-bbox="922 188 1437 237">dia o mais democrático possível. (5.2.4.) E acho que o caminho é por aí. (5.2.5.)</p> <p data-bbox="922 237 1273 262">5. E3. Não, isto não se faz sentir. (5.3.1.)</p> <p data-bbox="922 262 1437 483">5. E4. Nem todos. (5.4.1.) Uns trazem mas não a materializam. (5.4.2.) Por isso é que se diz que a sociedade fala tanto da democracia mas nem por isso ela é democrática. (5.4.3.) E se a própria sociedade que determina os currículos e o resto não é democrática como é a escola vai ser democrática. (5.4.4.) A outra passagem diz que a escola moderna fala tanto da democracia mas ela não é democrática ao passo que a tradicional que não falava de democracia era democrática. (5.4.5.)</p> <p data-bbox="922 483 1437 580">5. E5. Diria não, porque alguns encarregados vêm dizer aos professores: aperta mesmo o meu filho, se for necessário bater pode bater. (5.5.1.) E tudo aquilo que já disse leva a concluir que não. (5.5.2.)</p> <p data-bbox="922 580 1437 725">5. E6. Negativo. (5.6.1.) Eu diria que se o tema de ECD fosse muito vulgar talvez muitos tivessem condições para um possível aprofundar de uma cultura democrática. (5.6.2.) Mas como tem sido muito subjectivo e restrito é muito complicado que as pessoas tenham princípios objectivos. (5.6.3.)</p> <p data-bbox="922 725 1437 898">5. E7. Muito conhecem mas não vivem segundo os conhecimentos que têm. (5.7.1.) Muito furtam-se da escola mas no fim do mês não aceitam perder nenhum tostão. (5.7.2.) Os próprios encarregados de educação conhecem as normas mas furtam-se delas mas no fim não querem assumir as suas responsabilidades. (5.7.3.) Por isso acho que não existe uma cultura democrática. (5.7.4.)</p> <p data-bbox="922 999 1134 1023">6. E1. Razoável. (6.1.1.)</p> <p data-bbox="922 1023 1437 1144">6. E2. Bom não diria, porque estamos a dar os primeiros passos, mau também estaria a ser injusto. (6.2.1.) <i>Posso considerar de razoável</i> porque isto supera alguma coisa que era negativa e agora já está a dar passos. (6.2.2.) Considero de razoável. (6.2.3.)</p> <p data-bbox="922 1144 1126 1169">6. E3. Péssimo. (6.3.1.)</p> <p data-bbox="922 1169 1437 1341">6. E4. É razoável. (6.4.1.) É um processo, estamos a caminhar. (6.4.2.) Cabe aos que estão em frente, os directores, gestores das escolas cultivar valores democráticos e transmiti-los aos alunos e, quiçá também aceitar as críticas feitas pelos professores e pelos próprios alunos considerando-as como uma contribuição para o desenvolvimento da própria escola. (6.4.3.)</p> <p data-bbox="922 1341 1437 1438">6. E5. É péssimo. (6.5.1.) Porque mesmo quando há diálogo é apenas uma fachada porque as decisões já vêm determinadas. (6.5.2.) Porque a conclusão da reunião é geralmente feita antes da reunião. (6.5.3.)</p> <p data-bbox="922 1438 1437 1512">6. E6. É péssimo. (6.6.1.) Porque eu acho que a pouca informação que temos faz com que nos afundemos mais na interpretação e vivência destes princípios. (6.6.2.)</p> <p data-bbox="922 1512 1437 1561">6. E7. Digo razoável porque a noção já está lá. (6.7.1.) Não obstante parcial mas está lá. (6.7.2.)</p> <p data-bbox="922 1585 1437 1877">7. E1. <u>Casos antidemocrático</u>: O caso de coordenadores de disciplinas que ganham a 6 anos e não são mudados apesar do mandato ser apenas de três anos e ninguém pode dizer nada. (7.1.1) Não há eleições nem de directores, nem de coordenadores de disciplinas e há muita disparidade de salário entre pessoas da mesma categoria; (7.1.2.) Há existência de classes, uns ganham 120.000 kz e outro 40.000 kz; (7.1.3.) Os programas que são elaborados sem uma prévia consulta da base todos vem do topo e são impostos ao professor; (7.1.4.) Os manuais da pré que são gratuito mas aparecem no mercado e ninguém diz nada. (7.1.5.)</p> <p data-bbox="922 1877 1437 2020"><u>Casos democráticos</u>: Sobre a elaboração de horário, a escola consulta os professores e chega-se a um consenso; (7.1.6.) Abertura da Direcção que dialoga com os professores para ver se algum caso a resolver; (7.1.7.) Algumas vezes consultam os pais para alguma opinião mas isso não chega ao topo. (7.1.8.)</p>
--	--	--

<p>O nível de práticas cívicas e democráticas</p>	<p>8. Existe ou não um ambiente democrático nas práticas didáctico-pedagógicas que caracterizam a vida da sua escola?</p>	<p>7. E2. Casos democráticos: Quando o director convoca uma reunião e traz uma agenda de trabalho e admite que a agenda seja discutida e aprovada pelos presentes e for necessário a alteração de certos pontos da mesma agenda. (7.2.1.) Nisto o meu director tem sido muito atento; (7.2.2.) Leitura da acta da reunião anterior e permitir que os pontos sejam atacados com toda a liberdade, isto é democrático. (7.2.3.)</p> <p><u>Casos não democráticos:</u> se existem não tenho visto. (7.2.4.) Se calhar são mais ocultos. (7.2.5.)</p> <p>7. E3. Não. (7.3.1.)</p> <p>7. E4. Casos anti-democráticos: Escuso-me dizer, prefiro não fundamentar este ponto. (7.4.1.)</p> <p>7. E5. Casos democráticos: Aqueles em que a Direcção ouve os professores e autoriza que estes fiquem em casa se estiverem incomodados; (7.5.2.) também aqueles em que a direcção se dispor em ouvir os alunos mesmo não pondo em prática aquilo que estes solicitam; (7.5.3.) O da solidariedade entre professores e entre alunos resolvendo os problemas por via de diálogo. (7.5.4.) <u>Casos não democráticos:</u> São a maioria, e começaria pela falta de capacidade e escuta da Direcção em relação ao professor, mesmo quando este sente que tem alguma ideia capaz de mudar a instituição; (7.5.5.) Isto mostra que a direcção tem sido uma monarquia absoluta que se esquece de que em democracias o poder é do povo. (7.5.6.) Também tem havido casos em que só o director determina e decide a expulsão de um professor ou de um aluno sem uma prévia auscultação da comunidade; (7.5.7.) A imposição de disciplinas aos professores mesmo quando estes não têm domínio dos respectivos conteúdos, assim como o caso dos professores que se impõem perante os alunos. (7.5.8.)</p> <p>7. E6. Casos não democráticos: A falta de liberdade dos professores perante os pronunciamentos do director sob pena deste ficar chateado; (7.6.1.) O excesso de soberania dos Directores que se julgam como os únicos detentores de poderes de decisão; (7.6.2.) O não reconhecimento do espaço de participação de uma classe de trabalhadores da escola, como as senhoras de limpeza, o pessoal da segurança; (7.6.3.) Algumas proibições como a que determina que os professores não podem estar na sala de a assistir a televisão mesmo em tempo de intervalo. (7.6.4.)</p> <p><u>Casos democráticos:</u> A liberdade de expressão entre professores nos seus momentos de convívio; (7.6.5.) A forma como a administrativo trata com os professores ou seja, o intercâmbio existente entre os professores e o administrativo. (7.6.6.)</p> <p>7. E7. Casos democráticos: As reuniões onde os professores fazem uma elaboração conjunta dos seus planos mensais ou semanais ajudando-se mutuamente; (7.7.1.) A liberalização de relações entre professores e alunos evitando qualquer tipo de marginalização. (7.7.2.) <u>Casos não democráticos:</u> A dosificação dos conteúdos pelo Ministério de tutela; (7.7.3.) Não sei se a fiscalização da aula do professor por um membro da Direcção é democrático ou anti-democrático. (7.7.4.)</p> <p>8. E1. Pouco, porque quando os programas aparecem a reclamação dos professores não é tida em conta. (8.1.1.) Por exemplo as classes de passagem, o aluno pode ou não saber o professor não tem nada a dizer porque o aluno deve aprovar e o próprio aluno apreço quando entende porque sabe que de um ou de outro modo ele deve passar. (8.1.2.)</p> <p>8. E2. Existe. (8.2.1.) Mesmo que um bocado débil mas existe. (8.2.2.)</p> <p>8. E3. Não, porque tudo é orientado pela instância superior. (8.3.1.) E os professores seguem a risco as orientações que vêm de cima. (8.3.2.)</p> <p>8. E4. Prefiro também não fundamentar este ponto. (8.4.1.)</p> <p>8. E5. De forma geral tudo já é encontrado na escola e o aluno se adapta apenas ao já estabelecido. (8.5.1.) Por outro, não temos tido mesmo fóruns académicos de revisão e avaliação de conteúdos e metodologia preconizados pela reforma educativa. (8.5.2.) Não reciclagem para actualizar</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">O nível de práticas cívicas e democráticas</p>	<p>9. Depois de ter respondido às questões anteriores, acha que a ECD é já uma realidade nas nossas escolas ou é ainda uma necessidade e um desafio para elas?</p>	<p>os conhecimentos dos professores, há temáticas que o próprio professor não entende mesmo investigando não encontra respostas, prova disto tem de se saltar conteúdo. (8.5.3.) Os professores dão o que entendem e saltam o que não entendem. (8.5.4.) Os currícula são impostos. (8.5.5.)</p> <p>8. E6. Eu não diria que existe. (8.6.1.) Porque aqui em Angola, tudo parte da base, ou seja da delegação provincial de educação ou do Ministério. (8.6.2.) Então, existe um manda chuva, passo o termo. (8.6.3.) O professor limita-se em executar aquilo que recebeu da base e o aluno também limita-se apenas em receber aquilo que lhe vem do professor. (8.6.4.) Não existe o intercâmbio entre os diversos sectores e os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem. (8.6.5.)</p> <p>8. E7. Existe o ambiente democrático mas é parcial e não absoluto. (8.7.1.) É parcial por falta de alguém capaz de influenciar as coisas e por causa da dependência do professor que deve administrar conteúdos já dosificados. (8.7.2.)</p> <p>9. E1. Eu penso que é um grande desafio. (9.1.1.) Porque quando falamos da mono docência que da primeira classe até sexta, nós sabemos que Angola não é Luanda. (9.1.2.) Ora, nós temos ainda professores com 4ª classe do tempo colonial. (9.1.3.) Penso que não se preparou o ambiente para esta reforma. (9.1.4.)</p> <p>9. E2. Ao mesmo tempo que é já uma realidade, é também um desafio. (9.2.1.) Porque é realidade no sentido de que estamos a dar os primeiros passos, estamos a começar. (9.2.2.) Um desafio, no sentido de que queremos vê-la nos próximos tempos a dar passos mais seguros mais significativos mais correctos e mais objectivos. (9.2.3.)</p> <p>9. E3. Um autêntico desafio. (9.3.1.)</p> <p>9. E4. É um desafio. (9.4.1.) Se fosse uma realidade não estaríamos a proceder como procedemos hoje. (9.4.2.) Aqui em Luanda certas pessoas têm abertura e permitem a vivência de certas experiências mas no interior há pessoas que se calhar nunca ouviram falar da educação para a cidadania democrática. (9.4.3.) É mesmo um desafio pelo que todos precisamos de trabalhar para que seja uma realidade. (9.4.4.)</p> <p>9. E5. É um desafio. (9.5.1.) E se for implementado, quando mais urgente melhor, não só para melhorar o sistema educativo, as práticas pedagógicas bem como também a mentalidade dos gestores das instituições. (9.5.2.)</p> <p>9. E6. A ECD é no meu ponto de vista uma necessidade e uma urgência. (9.6.1.) Seria muito benéfico se este tema evoluísse mais no nosso país, não só a nível do Ministério da Educação mas em todo o país. (9.6.2.) Também não deve ficar apenas no plano teórico mas no plano prático. (9.6.3.)</p> <p>9. E7. É uma necessidade porque ainda não estamos a viver praticamente de acordo com aquilo que é o sentido da democracia nas escolas. (9.7.1.) Seria bom a democracia viesse para ficar sistematicamente e que fosse ensinada de escola para escola e em toda a nação inteira. (9.7.2.)</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">O nível de práticas cívicas e democráticas</p>	<p>10. Tem mais algo a salientar sobre o assunto?</p>	<p>10. E1. Não. (10.1.1.)</p> <p>10. E2. É aquilo que eu já disse, é um tema actual, um tema muito pertinente e gostaria que os meios de comunicação social, sobretudo a televisão que, não só informa mas também mostra aquilo que informa no sentido de fazer um trabalho mais substanciado sobre esta matéria que está ainda muito débil. (10.1.2.)</p> <p>10. E2. Não (10.2.1.)</p> <p>10. E3. Não (10.3.1.)</p> <p>10. E4. Não. (10.4.1.)</p> <p>10. E5. Tenho que admitir que o tema é bom, mas este não deve ser um assunto a ser tratado pelos indivíduos singulares. (10.5.1.) Esta deve ser a preocupação do próprio</p>

		<p>Estado que quer apostar na construção do Estado democrático. (10.5.2.) Isto é urgente que o Estado aposte por uma educação cívica e democrática dos cidadãos para melhorar o próprio sistema político. (10.5.3.) Porque isto ajudaria para o alcance dos fins preconizados politicamente. (10.5.4.) O aluno que for educado para a cidadania democrática a partir da base compreenderá melhor as verdadeiras regras do sistema democrático que o país defende e o Estado não teria muita dificuldade em educar os seus cidadãos. (10.5.5.) Este é um assunto urgente não só para a escola mas para Estado e o país em geral. (10.5.6.)</p> <p>10. E6. Não. (10.6.1.)</p> <p>10. E7. Sim, tenho a acrescentar sobretudo para as instâncias superiores de que a democracia é algo que todos queremos, nas escolas sobretudo porque é lá onde tudo começa. (10.7.1.) Só que a tendência de beneficiar a uns e outros não isto não é democracia. (10.7.2.) A nossa sociedade é capitalista e a sociedade capitalista é aquela que estimula a existência de classes e não sabemos se com a existência de classes a materialização da democracia será mesmo possível ou não. (10.7.3.)</p>
<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">A importância da ECD.</p>	<p>1. Como professor e estudante, acha que a ECD pode trazer algo de novo para o país? O quê por exemplo?</p>	<p>1. E1. Pode trazer, porque nós vivemos num país em que não há abertura, estamos a sair de uma sociedade de medo para a democracia. (1.1.1) Nós como professores temos muita coisa para transmitir mas muitas vezes não transmitimos porque temos esta cultura de medo. (1.1.2) E se entre a democratização nas escolas o professor poderá contribuir mais para esta sociedade. (1.1.3.) Muitos países desenvolveram graças a democracia, sobretudo com a democracia dentro das escolas. (1.1.4.)</p> <p>1. E2. Como professor, como cidadão, acho que a educação para a cidadania pode trazer um bem-estar interior. (1.2.1.) Porque só o facto de saber que posso me pronunciar a vontade, exprimir as minhas ideias sem sofrer represálias. (1.2.2.) Se a democratização vir a ser um facto no sector da educação e não só, for um facto, trará mudanças significativas na sociedade porque os professores e estudantes que são uma camada intelectual mais activa da sociedade estarão em altura de denunciar tudo aquilo que estiver errado e as manifestações serão recebidas por quem de direitos para poder alterar o que está mal. (1.2.3.)</p> <p>1. E3. Acho que pode sim. (1.3.1.) Porque nós aprendemos desde a base aquilo que fizemos hoje. (1.3.2.) E se não aprendemos a viver a democracia não seremos capazes de praticar actos democráticos. (1.3.3.)</p> <p>1. E4. Traz algo de novo sim, por exemplo, o estudante estaria a ponto de discutir os problemas da própria sociedade, reflectir bem sobre aquilo que recebe no pacote do conhecimento. (1.4.1.) E sobre as informações que lhe são passadas e teria sempre alguma opinião a dar para a solidificação da própria sociedade. (1.4.2.)</p> <p>1. E5. O problema é que Governo angolano tem dificuldade em entender o próprio sistema político que defende do ponto de vista prático. (1.5.1.) Por isso se a pessoas aprenderem a ECD a partir da base isso será bastante útil e determinante na interpretação correcta do sistema político de Angola. (1.5.2.) E na sua convivência quotidiana. (1.5.3.)</p> <p>1. E6. Algo de novo vai trazer sobretudo na vertente da democratização do próprio país. (1.6.1.) Se este tema tivesse já uma grande relevância na educação então teríamos já um país novo no campo da cidadania e da democracia. (1.6.2.)</p> <p>1. E7. Algo de bom que resultaria da democracia seria o envolvimento de todos nos assuntos sociais; (1.7.1.) Um bom ambiente de diálogo, trabalho e valorização de todos; (1.7.2.) A suspensão de classes, não haveria uma classe da elite e outra baixa; (1.7.3.) Uma sociedade sem discriminação com uma única classe de seres humanos. (1.7.4.)</p> <p>2. E1. É indispensável, porque sem a democratização das</p>

F

A importância da ECD

2. Será que a ECD é indispensável para a consolidação de um Estado Democrático de Direito? Porquê?

3. Acha que a ECD constitui uma necessidade e um desafio para a nossa escola e, quiçá, para o nosso país em pleno século XXI?

escolas, seria difícil explorarmos aquilo que a comunidade tem ou a comunidade educativa tem, ou mesmo os alunos e os professores. (2.1.1.) E como sabemos cada indivíduo traz alguma coisa de importar e se houver esta abertura cada um pode contribuir mais para o desenvolvimento da sociedade. (2.1.2.)

2. E2. Evidente que sim. (2.2.1.) Pois a educação constitui um dos pilares fundamentais da vida da sociedade. (2.2.2.) E se o sistema educativo atinge altos níveis de conhecimentos e práticas democráticas será mais fácil democratizar a própria sociedade. (2.2.3.)

2. E3. Sim, porque se ensino uma criança a ser democrática, ela será democrática na sua vida prática nas suas relações com os outros. (2.3.1.)

2. E4. É mesmo indispensável mas tudo depende da vontade política. (2.4.1.) Como já referimos a escola tem sido determinada pelos factores externos. (2.4.2.) Portanto cabe aos políticos fazerem com que este modelo de educação se consolide. (2.4.3.) Mas se eles não abrir mãos a isto, e querer formar a seu gosto, poderão se salvar apenas aquelas pessoas que têm condições para poder buscar a sua formação fora. (2.4.4.) Estes poderão se safar mas os outros serão condenados a viver segundo a vontade dos dirigentes. (2.4.5.) E ficarão excluídos do processo, sem uma justa compreensão do estado ou da escola. (2.4.6.) Porque a educação para a cidadania prepara as pessoas a poder opinar sobre a sociedade. (2.4.7.)

2. E5. É muitíssimo indispensável. (2.5.1.) E eu diria que antes do país partir para o Estado democrático tinha que partir pela massificação ou preparação da mente dos cidadãos a quem se destina o sistema político. (2.5.2.) Porque este sistema existe para, em última análise, garantir o bem-estar e a boa convivência entre os cidadãos. (2.5.3.) Porque as intolerâncias políticas que se verificam ainda reflectem a falta desta educação. (2.5.4.) Não se concebe que haja alguns partidos que se considerem ainda como cabeça e as vezes lutam entre si até os seus dirigentes. (2.5.5.) Isto só confirma a necessidade desta educação para o país. (2.5.6.)

2. E6. Eu diria que sim. (2.6.1.) É indispensável porque iria abrir horizontes para a prática de princípios. (2.6.2.) As pessoas estariam mais capacitadas para trabalhar, para receberem e implementarem na vida prática todos estes novos princípios e normas ligados à ECD. (2.6.3.)

2. E7. É sim indispensável porque não haveria discrepância entre uns e outros. (2.7.1.) E ninguém estaria em cima da lei, até o próprio legislador seria chamado a viver conforme ao estabelecido na lei. (2.7.2.) Fora disto não faz sentido falar em direito e em justiça, quando uns podem e outros não. (2.7.3.)

3. E1. Sim (3.1.1.)

3. E2. Sem dúvida. (3.2.1.)

3. E3. Acho que sim. (3.3.1.)

3. E4. É mesmo uma necessidade e um forte desafio. (3.4.1.)

3. E5. Sim, visto que tanto o século XX como o XXI são aqueles séculos em que a democracia se vai implantado em toda a parte do mundo. (3.5.1.) Mas diria que pecam por não preparar os seus cidadãos para tal. (3.5.2.)

3. E6. Seria uma grande necessidade porque é algo que estamos a espera com mãos abertas para criarmos novos "inputs" e ambientes adequados para a educação. (3.6.1.) Desafio porque enquanto novidade não pode não ser um desafio na medida em que os agentes de educação e não só terão dificuldade para a implementação deste projecto. (3.6.2.) Mas com o envolvimento de todos e dos meios de comunicação social em particular estaríamos a altura de conseguirmos melhores resultados adequados para o

<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">A importância da ECD</p>	<p>4. Achas que as escolas, optando na gestão democrática das suas práticas pedagógicas, iniciando os meninos a uma aprendizagem e vivência democráticas, podem ser determinantes na consolidação da nossa democracia?</p>	<p>desenvolvimento da educação em Angola. (3.6.3.)</p> <p>3. E7. Como eu já disse a ECD é algo que estamos a viver parcialmente porque não temos pessoas preparadas sistematicamente para desenvolverem o assunto. (3.7.1.) É uma necessidade porque precisamos já de pôr em prática os princípios democráticos, fazer algumas publicidades, usar os meios de comunicação social para isso e sensibilizar a sociedade porque se temos ainda o problema da marginalidade é muitas vezes por falta desta educação que estamos aqui a evocar. (3.7.2.)</p> <p>4. E1. Sim, porque criando as crianças numa cultura democrática, amanhã é o futuro ou dirigente desta sociedade. (4.1.1.) Se aprendem a viver a democracia desde o berço, então amanhã será mais fácil em transmitir quando forem chamados para dar a sua contribuição nesta grande sociedade. (4.1.2.)</p> <p>4. E2. Se aderimos ao sistema democrático, de facto a escola tem o papel e a responsabilidade da democratização do país. (4.2.1.) Ainda que seja tarefa dos políticos, mas como já disse, a escola exerce uma forte influência. (4.2.2.) Porque a vida da escola é uma vida de intelectuais, aqueles que têm, até certo ponto, o conhecimento de tudo quanto pode passar pela mudança da sociedade. (4.2.3.) Nesta perspectiva, a escola exerce uma grande influência... (4.2.4.) A escola é parte activa da sociedade porque existe escola em todas as camadas da sociedade. (4.2.5.)</p> <p>4. E3. Sim. (4.3.1.)</p> <p>4. E4. Pode ser porque quando nascemos adquirimos valores na comunidade onde vivemos, somos influenciados pela realidade e pelo contexto e transportamo-los até à idade adulta. (4.4.1.) Se a família não fizesse isto estaríamos perdidos. (4.4.2.) Nós temos visto que quando as pessoas aprendem a conviver com os outros, conversam, dialogam mas quando não se aprendem aparecem comportamentos e atitudes sem fundamentos. (4.4.3.)</p> <p>4.E5. Sim, porque a família educa os seus filhos em termos religiosos, morais... (4.5.1.) Mas para a ECD, isto dependem muito do nível académico da família. (4.5.2.) Por isso, se o aluno encontraria na instituição que frequenta academicamente bases sobre estas matérias que não encontra na educação familiar, e assim, as instituições ajudariam os alunos a melhorar a sua convivência cívica, pedagógica e com isso sairia o próprio Ministério de educação, o Estado e a sociedade em geral a ganhar com isso. (4.5.3.)</p> <p>4. E6. Como já disse é determinante sim. (4.6.1.) Porque como já referi a democracia visa a criação de condições para o bem-estar de todos. (4.6.2.) Logo o envolvimento de crianças nesta educação abriu as portas e levar-nos-ia para o desenvolvimento do nosso país. (4.6.3.)</p> <p>4. E7. Sim podem ser determinante. (4.7.1.) Porque se começam a aprender a noção da democracia a partir da base, poderão depois de uma década ser os grandes pilares da vivência democrática que queremos para o nosso país. (§.7.2.)</p>
<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">A importância da ECD</p>	<p>5. O professor quer acrescentar alguma coisa?</p>	<p>5. E1. Bem, agradeço o convite, e espero que este grande tema seja acompanhado não só pelos investigadores mas também aqueles que recebem e que pode transmitir a outras pessoas, para que valorizem a educação e entendam que as sociedades se desenvolvem a partir da educação, isto é, na pessoa, quando pode participar, exprimir a sua opinião, em suma quando vive na democracia. (5.1.1.)</p> <p>5. E2. Acho que tudo foi dito. Obrigado pela oportunidade. (5.2.1.)</p> <p>5. E3. Já não. (5.3.1.)</p> <p>5. E4. Diria que a educação para cidadania é base para que a consolidação de uma educação democrática. (5.4.1.) E para que seja consolidada a escola deve promover colóquios e publicar artigos neste sentido e os meios de comunicação social deve trabalhar com pessoas</p>

		<p>especializadas na educação e nestas matérias para ajudar a formar uma sociedade sã na vivência e interpretação de princípios democráticos. (5.4.2.)</p> <p>5. E5. Acho que foi tudo dito, obrigado pela oportunidade. (5.5.1.)</p> <p>5. E6. No meu ponto de vista este estudo é bastante importante e, é muito urgente no nosso país. (5.6.1.) Pelo que precisamos de acolhê-lo de mãos abertas e cumprimos na prática com os princípios aqui defendidos e muitos deles já conhecidos mas que precisam de ser salvaguardados sobretudo para a formação de consciência social dos meninos que aí vêm. (5.6.2.)</p> <p>5. E7. O tema é muito pertinente, oferece uma gama de teorias que poderiam galvanizar o nosso país se tivéssemos vivido isto na prática. (5.7.1.) Se tivéssemos pessoas preparadas e capazes de passar estes conteúdos e políticas de escola a escola, de província a província teríamos uma nação fora do analfabetismo, teríamos uma sociedade de cidadãos com direitos iguais não na teoria mas na prática. (5.7.2.) Seria pertinente se tivéssemos que implementar na prática as grandes linhas desta temática. (5.7.3.)</p>
--	--	---