



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**TÍTULO: A Promoção da Cidadania no Ensino Básico: Um  
Estudo com os Professores de 4.<sup>a</sup> classe**

**Manuel da Costa Carlos, N.º 38896**

Orientação: Prof. Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Administração, Regulação e Políticas  
Educativas*

Évora, 2018

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**TÍTULO: A Promoção da Cidadania no Ensino Básico: Um estudo com Professores de 4.<sup>a</sup> Classe**

**Manuel da Costa Carlos, N.º 38896**

Orientação: Prof. Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Administração, Regulação e Políticas Educativas*

Évora, 2018

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*



## **JURI**

Professora Doutora Sara Marques Pereira ----- Universidade de Évora

Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha ----- Universidade de Évora

Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião ----- Universidade de Évora

## DEDICATÓRIA

Para Ester Judite da Costa, mãe, (*in memoriam*) pela educação que me deu e que me ensinou a ver nas fraquezas uma oportunidade de afirmação.

Para Ester da Costa Castro, irmã, pela força, pela coragem transmitida que suscitou em mim a eterna vontade de prosseguir a caminhada, independentemente das dificuldades.

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho de dissertação, fá-lo-ei com a convicção de que teria chegado ao fim de uma etapa. Uma etapa difícil, desafiante que me pôs à prova, se era ou não capaz, de desenvolver um projecto tão ambicioso quanto este.

Confesso que o caminho foi escorregadio e terrivelmente esguio e, eu com a vontade de vencer, tive que me desafiar, muitas vezes esqueci do sono dependurado entre as pálpebras vacilantes, das refeições e até de trocar intimidades que a minha condição de casado e chefe de família me impõe. Abdiqueei de atravessar o semblante das noites de luar para não dar de caras com as farras e as folgas do final de semana.

Mesmo assim sobre pés vacilantes insisti em caminhar e ao longo do caminho vi uma pessoa muito importante. Pois, certa vez Hamlet citado por Furtado (2010) dizia “...ora, Polônio, se fores tratar os homens conforme eles merecem, a verdade é que ninguém escaparia do chicote. Então trate-os conforme a tua própria honra e dignidade. Quanto menos merecimento eles tiverem, maior será a tua generosidade...” estas palavras são aqui parafraseadas com o propósito de homenagear e agradecer de forma muito especial ao professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião, meu orientador, que a despeito das minhas limitações acolheu-me com muita dedicação e, sobretudo, com a certeza de que no fim deste trabalho e a prova está à vista, testemunhando o seu grande valor, não só de intelectual comprometido e académico rigoroso, mas também de ser humano generoso e acolhedor.

Mas vi outras pessoas importantes, professora Marília Evangelina Sota Favinha, por exemplo, que sempre se predispôs em me encorajar para que hoje este trabalho chegasse

ao fim, mesmo não sendo a minha orientadora. Os demais professores da Universidade de Évora que tive o grato prazer de conhecer e partilhar as experiências de vida e da própria ciência.

À minha família, os colegas da Universidade, Wilder Dias, Beatriz Carvalho, Ricardina Rodrigues, Emir Boa Morte, Ondina Dias, Deolinda Carvalho. Colegas de serviço, Dr.<sup>a</sup> Helena Afonso, Dr. Felisberto Viegas, Dr. Adelino Semedo, dentre muitos.

Quero aqui manifestar das entranhas da minha alma a profunda gratidão a todos e a cada um de forma muito particular porque tenho a consciência que cada um, a seu modo, contribuiu para que as minhas inseguranças se transformassem em forças.

Agradeço a todas as minhas amigas e aos meus amigos que ao longo desses dois anos sempre me deixaram uma palavra de incitação à coragem que me transformou num homem destemido.

Os meus reconhecidos agradecimentos aos professores e alunos de 4.<sup>a</sup> classe que trabalharam abnegadamente comigo. Um particular agradecimento aos directores das Escolas Básicas Atanásio Gomes, Dona Maria de Jesus, Caixão Grande, José Leal Bouças (Santo Amaro), Boa Morte, Secundária Básica de San Fenícia que não se eximiram em me dar todo o apoio de que precisava para a realização dos inquéritos.

Um agradecimento com sabor muito especial ao meu filho Edvaldo da Costa Carlos que, embora, com pouco experiência académica, fez parte da barca dos contribuintes para a concretização deste trabalho.

Quero, por fim, agradecer a todos com o maior carinho que as minhas forças emocionais possam transmitir e me penitenciar se, por ventura, deixei alguém de fora dessa manifestação. Saiba que foi por pura inocência.

Muito obrigados a todos!

## **ABREVIATURAS**

**ALFASOL** – Alfabetização Solidária

**CPLP** – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

**DAF** – Direcção Administrativa e Financeira

**DR** – Diário da República

**EU** – European Union (União Europeia)

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MECCC** – Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação

**MFS** – Meio Físico e Social

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**STP** – São Tomé e Príncipe

**UA** – União Africana



## RESUMO

O conhecimento, por si só, não garante que o homem se sinta integrado no seio dos demais. Pois, o conhecimento profissional é apenas uma parte do homem, ou seja, é a parte que o potencializa como profissional no contexto do mercado de trabalho. Por esse facto, importa estudarmos a verdadeira integração do homem na sociedade. Deste modo investigamos a Promoção da Cidadania no Ensino Básico: Um estudo com professores de 4.<sup>a</sup> classe para cumprir-se o objectivo geral de produzir conhecimento que possibilite a assumpção de medidas que possam concorrer para que se instaurem os valores sócio-culturais que promovam a edificação da cidadania são-tomense.

Foi o nosso objectivo específico listar os constrangimentos que concorreram para o défice de educação para a cidadania no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe. Para a recolha de dados foi usado o método qualitativo e quantitativo com recurso a inquéritos aos professores e alunos de 4.<sup>a</sup> classe das Escolas Básicas de Dona Maria de Jesus, de Atanásio Gomes, de San Fenícia, de Caixão Grande, de Santo Amaro e de Boa Morte. Este estudo avaliou até que ponto os professores de 4.<sup>a</sup> classe concorrem para a promoção da cidadania em São Tomé e Príncipe. Concluimos que, ao longo das pesquisas feitas no âmbito do ensino e da promoção da cidadania, a educação para cidadania deve, antes de tudo, incorpora-se no currículo do Ensino Básico para que seja materializada numa disciplina específica ou incorporada noutra disciplina.

Neste sentido a escola básica são-tomense não prossegue objectivos que reforçam o sentimento de pertença, ou seja, os alunos terminam a 4.<sup>a</sup> classe sem saber que o património sócio-cultural da sua comunidade é um bem público que todos devem preservar. Desta forma os alunos não estão aprendendo para a cidadania.

**Palavras-chave:** *Promoção da Cidadania, Integração Social, Escolas Básicas, Professor de 4.<sup>a</sup> classe, Currículo Escolar*

## ABSTRACT

### **TITLE: The Promotion of Citizenship in Basic Education: A study with Teachers of 4th Class**

Knowledge, by itself, does not guarantee that man feels integrated in the bosom of others. The professional knowledge is only part of man, meaning that, it is the part that empowers him as a professional in the context of the labor market. For this reason, we must study the true integration of man in society. In this way we investigate the Promotion of Citizenship in Basic Education: A study with teachers of 4th grade to fulfill the general objective of making suggestions to the entity of national education in order to implement new policy of socio-cultural values that promote the empowerment of the citizenship of Sao Tome and Principe.

It is our main objective to list the constraints that contributed to the deficit of education for citizenship in Basic Education in São Tomé and Príncipe. For data collection, we used the qualitative and quantitative method with the use of surveys for teachers and students of the 4th grade of the basic schools of Dona Maria de Jesus, Atanásio Gomes, San Fenícia, Caixão Grande, Santo Amaro and Boa Morte. This study evaluated how the 4th grade teachers promote the citizenship in São Tomé and Príncipe. We conclude that, throughout the research conducted in the context of teaching and promoting citizenship, education for citizenship, first of all, must be incorporate into the curriculum of basic education, in fact it can be implimented as a specific subject or incorporated in another subject.

In this sense, the São Toméan basic school does not pursue objectives that reinforce the sense of belonging, meaning that, the students finish fourth grade without knowing that the socio-cultural patrimony of their community, it is a public good that we all must preserve.

**Keywords:** *Promotion of Citizenship, Social Integration, Basic Schools, 4th Grade Teacher, School Curriculum*

## Índice

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
ABREVIATURAS .....	6
RESUMO .....	7
Palavras-chave .....	7
ABSTRACT .....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	12
ÍNDICE DE TABELAS .....	15
ÍNDICE DE FIGURAS .....	16
EPÍGRAFE.....	17
INTRODUÇÃO.....	18
1 - Objecto e Justificação da Investigação.....	18
2 – Questão da Investigação e Objectivos do Estudo.....	26
2.1 – Objectivo Geral.....	26
2.2 – Objectivos Específicos .....	26
3 – Organização da Dissertação.....	27
4 – Metodologia de Investigação.....	29
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	31
CAPÍTULO I - O QUE É SER CIDADÃO E TER CIDADANIA?.....	32
1.1 – Cidadania e a sua Evolução Histórica.....	35
1.1.1 – Cidadania na Antiguidade.....	37
1.1.2 – A Cidadania na Grécia Antiga.....	40
1.1.3 – A Cidadania Romana.....	44
1.1.4 – A Cidadania na Idade Média.....	46
1.1.5 – A Cidadania na Idade Moderna.....	49

1.1.6 – A Cidadania na época Contemporânea.....	52
1.2 – A Família, a Cidadania e sua Relação com a Educação Escolar.....	55
1.3 – A Escola Básica e o Ensino da Cidadania em São Tomé e Príncipe.....	63
1.4 - O Exercício da Cidadania como um Pressuposto da Participação nas Tomadas de Decisão.....	70
1.5 – O Novo Paradigma da Escola e o Ensino da Cidadania num Contexto da Globalização.....	77
1.6 – A Liberdade e Igualdade no contexto da globalização: Sua Relação com a Promoção da Cidadania.....	80
<b>CAPÍTULO II - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA.....</b>	<b>90</b>
2.1 - Surgimento das Primeiras escolas e dos Liceus.....	94
2.1.2 - As Experiências dos Jesuítas.....	96
2.2 - Os desafios do Futuro para a Promoção da Cidadania Face a Globalização e o Neoliberalismo.....	97
<b>CAPÍTULO III – AS REFORMAS E A PROMOÇÃO DE VALORES ÉTICOS E DA CIDADANIA .....</b>	<b>101</b>
3.1 - A Educação e Formação Cívica e Sua Inserção Escolar.....	103
3.2 - A Participação da Comunidade Educativa na Edificação dos Valores da Cidadania.....	107
3.3 - A evolução da política educativa em São Tomé e Príncipe e a Promoção da Cidadania.....	110
3.4 - O Currículo e a Promoção de Valores Éticos e da Cidadania em São Tomé e Príncipe.....	112
<b>CAPÍTULO IV – A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS.....</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO V – ESCOLAS BÁSICAS SÃO-TOMENSE E A CONSTRUÇÃO DOS VALORES ÉTICOS E DA CIDADANIA.....</b>	<b>120</b>
5.1 - Práticas de Cidadania na Escola e na Sala de Aula.....	122
5.2 - O Ensino e a Uniformização dos Programas na Promoção da Integração Social dos alunos da 4. <sup>a</sup> classe.....	123
5.3 - A Participação da Família São-tomense na Vida Escolar e a Promoção da Integração Sócio-Cultural dos alunos da 4. <sup>a</sup> Classe.....	125
5.4 – O Papel do Professor no Centro da Aprendizagem do Ensino da cidadania no Ensino Básico.....	127
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>130</b>
<b>METODOLOGIA DE TRATAMENTO DE DADOS.....</b>	<b>131</b>
<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>

1 – Conclusões.....	173
2 – Considerações Finais.....	176
3 – Recomendações e Sugestões para Investigações Futuras.....	177
Bibliografia.....	179
WEBGRAFIA .....	185
DOCUMENTOS CONSULTADOS .....	187
ANEXOS .....	188
1 - Inquérito para Professores.....	189
2 – Inquérito para alunos da 4. <sup>a</sup> classe.....	197

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Distribuição percentual de Professores relativamente aos objectivos do Ensino Básico ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 2 – Distribuição percentual de professores relativamente a intervenção na gestão administrativa e pedagógica da escola ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 3 – Distribuição percentual de professores sobre o Estilo de Gestão Administrativas da escola..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 4 – Distribuição percentual de professores relativamente à sua autonomia no exercício das suas funções ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 5 - N.º de professores que estão pela mudança da política educativa ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 6 – Distribuição percentual de professores relativamente aos programas de ensino..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 7 – Distribuição percentual de professores quanto a introdução de novas disciplinas no currículo escolar da 4.ª classe ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 8 - N.º de professores por tempo de serviço, formação pedagógica e inclusão de temas ligados à cidadania ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 9 - Distribuição percentual de professores sobre inclusão de temas ligados à cidadania no currículo escolar de 4.ª classe..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 10 - Distribuição percentual de professores relativamente a formação pedagógica..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 11 - Distribuição Percentual de professores por anos de serviço ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 12 - Percentagem de professores que acham que a organização administrativa e pedagógica das escolas não favorece ao ensino de cidadania ..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 13 - Percentagem de professores que afirmam que os alunos não são envolvidos na gestão administrativa e pedagógica da escola..... **Erro! Marcador não definido.**
- Gráfico 14 - Percentagem de opinião sobre a disciplina onde é tratado assunto ligado à cidadania..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 15 - Percentagem de professor que acha que os programas com que trabalha na 4.ª classe não atende às especificidades da comunidade circundante.....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 16 – Distribuição percentual de professor sobre existência ou não de norma de envolvimento dos pais no processo ensino/aprendizagem dos seus filhos.....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 17 - Percentagem de professor que acha que a escola não prossegue objectivos que reforçam o sentimento de pertença ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 18 - Percentagem de professores relativamente ao envolvimento democrático dos alunos na gestão e administração da escola ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 19 – Distribuição Percentual de professor relativa ao contributo da escola na mudança de atitude da comunidade circundante através dos alunos**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 20 – Distribuição Percentual de professor relativa ao conhecimento dos alunos sobre a aprendizagem sobre a cidadania..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 21 – Distribuição Percentual de professor relativa ao conceito de educar para cidadania..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 1 - Opinião dos professores quanto ao tratamento de temas ligados à cidadania nas aulas ..... 149

Gráfico 23 – N.º de professor por cada aspecto que influenciam a socialização na sala de aula ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 24 - N.º de professor que entende que a forma de vestir influencia o processo/ensino e aprendizagem ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 25 – Professores por opinião relativa a indumentária considerada de pouco adequada trazida por alunos ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 2 - Posicionamento do professor face aos maus comportamentos dos seus alunos.....152

Gráfico 27 - N.º de professores por atitude que teria face à conflitualidade de aluno na escola ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 28 - Percentagem de professor por temas tratados ao longo do curso de formação ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 29 - Percentagem de professor por idade ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 30 - Percentagem de professor por anos de serviço ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 31 - N.º de alunos por idade ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 32 - N.º de aluno que diz saber o que é ser cidadão ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 33 – N.º de aluno por local onde ouviu falar da palavra cidadão.....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 34 - N.º de aluno por disciplina em que ouviu falar da palavra cidadão.....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 35 - N.º de aluno que sabem qual o papel de um cidadão numa sociedade .**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 36 - Percentagem de aluno por nível de conhecimento relativamente a acções deve ter um cidadão na sociedade ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 37 - Percentagem de aluno que sabem quem são os órgãos de soberania....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 38 - N.º de aluno que disse ser professor quem o falou dos órgãos de cidadania ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 39 - Percentagem de aluno relativamente as funções dos órgãos de soberania ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 40 - N.º de aluno que diz gostar de ir à escola porque lá se aprende a ler e a escrever..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 41 - N.º de aluno por disciplina que mais gosta . **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 42 - N.º de aluno por grupo de que gosta de trabalhar ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 43 - Percentagem de aluno relativamente a atitude a tomar face a alguém que precise de ajuda ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 44 – Percentagem de alunos por categoria de valores face à ajuda a prestar alguém ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 45 - N.º de aluno por opinião sobre o que fazer com uma pessoa que cometa crimes ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 46 - Percentagem de aluno relativamente ao futuro depois da 4.ª classe continuar a estudar e porquê..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 47 - Distribuição de alunos por agregados familiares onde reside.....**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 48 - Percentagem de aluno por agregado familiar..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 49 - N.º de aluno por idade..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 50 - Percentagem de aluno que gosta do professor/a ..... **Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 51 - Percentagem de aluno por cada tipo de administração da escola onde estuda ..... **Erro! Marcador não definido.**



## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição de professores por zonas, por escolas, por anos de serviço e por níveis e tempo de formação.....	154
--	-----

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Esquema conceptual dos domínios ministrados na disciplina de MFS.....	162
--	-----

## **ΕΠΪΓΡΑΦΕ**

*“Um decreto a reconhecer a cidadania faz-se em minutos e pode fazer-se já, um cidadão, isto é, o homem pleno e conscientemente integrado numa sociedade política civilizada leva séculos a fazer”*

António de Oliveira Salazar  
(1889 – 1970)

## **INTRODUÇÃO**

### **1 - Objecto e Justificação da Investigação**

Desde muito cedo, ainda quando era professor primário de serviço eventual – de ensino básico – como é chamado hoje, de apenas 17 anos de idade, já tinha como preocupação a função integradora da escola tendo em conta que onde trabalhava tínhamos um aluno que entrou para 1.<sup>a</sup> classe aos 7 e aos 14 anos, data limite para esse ciclo de ensino básico, ele ainda estava na mesma classe. No nosso entender, ele teria precisado de um acompanhamento especial e mais personalizado para que pudesse singrar como os demais colegas seus.

Esse facto suscitou em mim uma espécie de reflexão sobre o que seria a escola e qual seria o seu verdadeiro papel porque sempre achava que a escola devia dar um pouco

mais de si aos cidadãos que por ela passam. Pois, se a escola existe para formar indivíduos e devolvê-los para à sociedade como pessoa humana capaz de interagir com as outras, porque é que à partida ela própria começa por excluir os rotulados de fracos - os detentores de piores resultados académicos?

Se assim é, impõe-se-nos ousar dizer que a própria escola tem contribuído para que os alunos que não cumpram as regras da instrução fiquem excluídos e, concomitantemente, propulsora de uma sociedade estratificada. Aliás, é certo que, todos aqueles que tiverem boas notas transitam para os anos subseqüentes e se promovem na vida ocupando lugares cimeiros na administração pública e privada logo que terminem um determinado grau académico. Enquanto que, os que não fizerem essa “proeza”, obterem as famosas boas notas, são colocados do lado diametralmente oposto e ser-lhe-ão reservados os trabalhos de pouca qualificação profissional e conseqüentemente os lugares inferiores da sociedade, ou seja, de menos visibilidade tanto social como economicamente.

Esta faceta da escola ocorre exactamente porque nela é praticada, com maior ênfase, a promoção do conhecimento. À luz disso, Alberes de Sequeira Cavalcanti dizia na introdução do seu livro *Ética e Cidadania na Prática Educacional* que:

“...Há muito tempo que a educação formal vem sendo praticada com uma única preocupação: o conhecimento. Na escola ensina-se tudo o que está relacionado ao conhecimento, à instrução. É lá que os alunos vão aprender as regras gramaticais, as operações matemáticas, os acontecimentos históricos, os elementos químicos, as leis fiscais, etc.etc. A educação escolar efectivamente é formal. Dela o aluno pode sair como uma verdadeira enciclopédia, com informações sobre tudo. Quase tudo, pois, a questão central do processo educativo do ponto de vista pedagógico, a formação do ser humano, termina por ficar esquecida num canto qualquer da sala de aula...” (Cavalcanti, 2000, p.3).

Deste jeito a nossa desconfiança de que a escola promove a estratificação social é dada quase que como certa. Pois, desde os primórdios, a escola foi chamada a cumprir apenas a componente cognitiva da formação humana. Aliás, “...na sua concepção inicial, o ensino secundário-liceal deveria cumprir um importante objectivo de fabricar os dirigentes do novo estado-nação...” (Ó, 2009, p.5).

Esta característica da escola permanece quase inalterável até aos dias de hoje e citando Jorge Ramos do Ó no seu livro *Ensino Liceal (1836 – 1975)* depreendemos que:

“(…) é essencialmente desta lógica disciplinar – normalizadora que brota a crença iluminista – e como ela nos atinge na actualidade! – Segundo a qual à escola incumbe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão num actor criativo, satisfeito e realizado tanto no plano profissional como emocional (…)” (Ó, 2009, p.5)

É preciso reconhecer-se que a escola na verdade não o seria se não privilegiasse a transmissão do conhecimento. Mas, é preciso sublinhar também que o conhecimento, por si só, não garante que o homem se sinta integrado no seio dos demais. Pois, o conhecimento é apenas uma parte do homem, ou seja, é a parte que lhe potencializa como profissional no contexto de mercado de trabalho.

Desta forma é motivo, mais que suficiente, para dizermos que a educação escolar não foi idealizada a pensar na integração do homem e muito menos a pensar nos rotulados de fracos. Não podemos perder de vista que se um indivíduo não aprendeu as línguas, matemática, física, química, etc.; ou melhor, não assimilou os parâmetros cognitivos constantes do currículo, não significa necessariamente, que ele não “sirva para a sociedade”. Em face disso urge perguntar: - então de que educação precisamos? Encontrei a resposta a esta questão no livro *Nova Organização Pedagógica da Escola* que passo a transcrever:

“(…) As transformações sociais conduziram ao aprofundamento do conceito de educação democrática, exigiram que a escola se reestruturasse para garantir a igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens e obrigam a questionar uma gramática consolidada da escola que, tendo imprimido eficácia à escolarização massiva, se revelou incapaz de cumprir a promessa de, no plano de instrução, dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades...” (Formosinho; Alves & Verdasca, 2016, p, 19)

Esta resposta leva-me a perceber porque é que geralmente as Leis de Bases do Sistema Educativo prevêm a promoção do espírito democrático e a resposta às necessidades resultantes da realidade social de cada criança e jovem que frequenta a escola. Em São Tomé e Príncipe a Lei de Bases propõe que:

“...o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho...” (Lei 2/2003, p.8).

Esta disposição legal não impediu que o sistema aplicado ao ensino em São Tomé e Príncipe viesse a ser centralizado e uniforme monitorizado por estruturas muito

centralizadas. Ao nosso ver, e aqui é a razão do tema, a escola em São Tomé e Príncipe funciona como se fosse uma estrutura que leva a cidade aos indivíduos que vivem fora dela. É preciso sublinhar que os conteúdos são ministrados da mesma forma e nas mesmas circunstâncias em todo o território nacional, obedecendo exactamente às mesmas técnicas, sem qualquer adaptação às realidades específicas de cada região, comunidade ou indivíduo.

Na nossa perspectiva, e muito embora a LBSE preveja que:

“...a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva...” (Lei 2/2003, p.9),

o problema continua a colocar-se, sobretudo, no que diz respeito ao atendimento às especificidades de cada utente (crianças e jovens) que, provenientes de realidades e situações contextuais díspares, são obrigados a uma escola cujos programas e toda a acção pedagógica obedecem as regras rígidas, retilíneas e centralizadas. Este propósito leva-nos a entender que o legislador quis, apenas, satisfazer um apelo político-governamental em levar a educação escolar para todos:“...*É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares...*”(Lei 2/2003, p.8).

Esta exacerbada vontade governamental de escolarizar a todos como forma de reduzir drasticamente o índice de analfabetismo que era alto, à data da independência nacional em 1975. Apenas 20% (Relatório da ALFASOL, 2008, p.5) da população era alfabetizada, levou a que os aspectos intrinsecamente humanos - componentes sócio-afectivas - ficassem relegadas para o segundo plano pese embora, o objectivo primeiro da educação escolar, pós-independência, fosse de

“(...) formar as novas gerações, dotando-as de qualidades patrióticas e humanas que determinam o perfil do homem novo, caracterizado por uma personalidade multifacetada e harmoniosamente desenvolvida, capaz de participar no processo de desenvolvimento da sociedade santomense...” (*Decreto-Lei n.º 53/88*).

Sendo uma educação escolar virada para a formação de homem novo, não podia abarcar componentes sócio-afectivas que incitassem o exercício do contraditório (da cidadania)

porque, aliás, o governo totalitário e autoritário não iria aceitar que pessoas lhe fizessem frente. Nesse contexto, a escola tinha que assumir uma faceta única. Pois,

“(...) escola para todos assumia a faceta de escola única ou escola unificada para garantir a partilha de valores comuns em todas as crianças do país, inculcados por um programa único, inspirado predominantemente na organização disciplinar do ensino (...)” (Formosinho & al.; 2016, p.20).

Esta faceta única da escola não visava a realização do ser humano, pois,

“(...) é em todas as suas componentes que a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o passaporte para a vida, que os leve a compreender-se melhor a si mesmo e aos outros e assim, a participar na obra colectiva e na vida em sociedade (...)” (Delors, 1996, p.73).

Nestes termos, coloca-se ao Ensino Básico um grande desafio tendo em conta que ele se afigura como a “primeira porta de entrada” para a sociedade depois da primeira socialização que ocorre na família. Nesse contexto,

“...a educação básica para todos é, pois, absolutamente vital. Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação... mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade...” (Delors, 1996, p.73)

Perante todos esses desafios e face à

“...dicotomia existente entre o conhecimento e vida... o que se aprende na escola parece não relacionar-se com a vivido: o que é pior, o aluno, esta criança, que tem na escola um dos seus primeiros passos de socialização, passa por esta instituição parte de sua vida e com raras excepções recebe uma formação que vise o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão...” (Cavalcanti, 2000, p.3)

Hoje em dia, o simples gesto de saudar, de pedir desculpa, de agradecer, de solidarizar, de inter-ajuda, têm-se vindo a esvanecer perante uma vontade mórbida de ganhar dinheiro e muitas vezes sem medir a meios. Esta posição é defendida pelo Jacques Delors quando dizia que “...a dimensão ética ou moral da educação é actualmente muito mais pobre do que era no antigo sistema...” (Delors, 1996, p 226)



Moacir Gadotti no seu trabalho Escola Cidadã dizia:

“Já há quem não queira mais falar ou escrever sobre cidadania, tamanha a vulgarização deste termo nos últimos anos. O termo cidadania foi apropriado com sentido e significado muito diferentes. Tornou-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagónicos. Nela cabem hoje todos os sonhos e todas as realidades. Por isso, antes de mais nada, precisamos caracterizá-la, precisamos saber de que cidadania estamos falando...” (Gadotti, 1992, p.1)

Esta é a razão pela qual e atendendo que a Educação para a Cidadania é entendida como um exercício que:

“(...) visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com o espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos...” (Educação para Cidadania retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>),

nos preocupamos com a questão da promoção de cidadania, uma vez que no mundo hodierno, facilmente podemos verificar, indícios de que a escola está mais virada para “fabricar” bons profissionais. Que a escola se ocupa, quase que exclusivamente, com as questões cognitivas do currículo. Por esse facto, fica claro que a escola é responsável pela estratificação da sociedade levando a que haja, cada vez mais, excluídos.

Muito embora alguns estudiosos dessa matéria (educar para a cidadania) entendam que o ensino de cidadania seja “...uma abordagem transversal tanto nas áreas disciplinares e disciplinas...” (Educação para Cidadania, retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>),

É preocupante como é que a Constituição da República (Lei 1/2003) não faz alusão de forma expressa à promoção e exercício e muito menos ao ensino de cidadania. Esta lei refere-se à palavra Cidadania em três ocasiões, sendo a primeira vez (Cidadania São-tomense) como título do artigo 3.º; segunda vez no artigo 97.º quando se refere às competências da Assembleia Nacional na sua alínea j) e finalmente no artigo 98.º quando elenca as atribuições específicas da Assembleia Nacional na sua alínea a). Em

nenhuma dessas citações fez qualquer alusão ao ensino de cidadania ou do seu exercício que na nossa perspectiva devia ser essencial num texto desta natureza e amplitude.

A proposta curricular 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> classe (Ministério da Educação e Cultura, Direcção de Ensino Básico, 2.<sup>a</sup> edição, 2010, pp. 39-42) em vigor em São Tomé e Príncipe, elenca uma série de assuntos como a organização da sociedade, o povoamento e as actividades económicas, o ser humano e saúde, os seres vivos e ambiente, o planeta terra e património cultural e natural, mas infelizmente, não trata de forma expressa, as questões ligadas ao ensino e promoção de valores da cidadania e muito menos do seu exercício.

Aliás, no que concerne ao domínio Organização da Sociedade (organização social) verificamos que este capítulo propõe tratar, de forma muito ligeira, assuntos como identificar órgãos de poder local e nacional, reconhecer a importância dos vários órgãos de poder e os respectivos contributos na vida do país e circunscreve-se em objectivos cujos verbos relegam para identificar, observar, recolher, seleccionar, sintetizar, mencionar, por exemplo, sem fazer qualquer referência a cidadania, a ética ou ao exercício desses dois valores humanos.

É preciso fazer alusão a que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003), ao contrário da Constituição da República e da proposta do Currículo do Ensino Básico se refere no seu artigo 3.º (Princípios Organizativos), alínea a) sobre a cidadania nos seguintes termos:

“(...) contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais específicos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilíbrio no desenvolvimento físico e intelectual(...)” (Lei 2/2003, p.10)

Esta alusão configurou-se-nos como um paradoxo, porque o instrumento de materialização (Currículo) não alude a este facto e muito menos a como ensiná-lo para as crianças e jovens. Perante este facto colocou-se-nos uma grande questão: - como levar esses valores para as crianças e jovens se o mecanismo de materialização não prevê formas de sua implementação?

Portanto, esses factos acima elucidados funcionam como prova de que, de facto, os alunos ao saírem da 4.<sup>a</sup> classe do Ensino Básico não terão sido educados para a

cidadania. Assim, fica a profunda convicção de que a Educação Escolar (Ensino Básico) em São Tomé e Príncipe não educa para a cidadania o que vem dar corpo à afirmação que fizemos de que a escola realmente concorre para a estratificação social e promove a exclusão.

Desta forma, o que será desses excluídos, sobretudo, num país como São Tomé e Príncipe, que pela natureza da sua riqueza económica, baseada, quase que exclusivamente, na monocultura de cacau e com uma grande componente de ajuda externa que, à partida, deixa o país com cerca de 53,3% (*IV Recenseamento Geral da População e Habitação de 2012, Características Económicas da População, p.26*) da população vivendo na pobreza?

Este aspecto deixa antever claramente que o acesso à escola não é feito de forma igual - *igualdade de acesso e de sucesso* - referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Por essa razão, as autoridades educativas deverão empreender esforços para que essa igualdade de acesso e de sucesso não seja uma palavra vã ou simples letra morta de uma lei que ninguém dá atenção. Logo, a formação dos professores e de outros técnicos de educação deverá estar virada para atender essa assimetria de modo que seja possível trazer para o seio dos demais todos aqueles que económica e socialmente não estão em condições de “competir com os demais”. Aliado a isto, deverá estar o currículo e o método de avaliação como instrumentos que possam concorrer para a integração desses excluídos.

Se de facto as nossas escolas privilegiam fortemente a questão cognitiva do currículo que concorre para a estratificação social leva-nos a entender que, de forma geral, ficam por tratar aspectos ligados à questões sócio-afectivas, ou seja, a promoção da cidadania, o que poderá gerar gentes vivendo sem se inter-comunicar, sem interagir.

Para o nosso país, devido à sua pequenez e o grau de familiaridade existente entre as pessoas, seria muito grave se a escola não tivesse em conta o lado humano das pessoas. É por essa razão que decidimos investigar sobre este assunto como forma de chamar a atenção dos decisores da educação para assumirem uma posição mais consentânea com as políticas viradas para o ensino/aprendizagem, de modo que se atenuem os efeitos sociais do fenómeno ‘os excluídos’ e que se favoreça os aspectos sócio-afectivos e

aspectos sócio-comunitários daqueles que vêm na escola uma porta de saída para a integração e o conseqüente sucesso.

Deste modo as nossas escolas básicas para cumprirem este desiderato e para que sejam consideradas como escolas cidadãs deverão ter em atenção que: “...ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia...” (Gadotti, 1992, p.2)

## **2 – Questão da Investigação e Objectivos do Estudo**

Impôs-se-nos, por isso, o grande desafio desta investigação:

Será que os professores da 4.<sup>a</sup> classe do Ensino Básico são promotores da cidadania em São Tomé e Príncipe?

Em São Tomé e Príncipe não possuímos muitos trabalhos de pesquisa que incitem às tomadas de medidas que possam concorrer para a melhoria do Sistema Nacional de Ensino Escolar no país. Por esse facto, decidimos investigar sobre a questão da Educação e da Promoção da Cidadania de modo a contribuir para que sejam encetadas diligências para se incorporar de forma clara os conteúdos ligados à educação e a promoção da cidadania no Ensino Básico. Para esse efeito pretendemos alcançar dois grandes grupos de objectivos:

### **2.1 – Objectivo Geral**

- ✎ Conhecer como são tratadas questões ligadas à promoção de valores nas escolas de Ensino Básico;

## **2.2 – Objectivos Específicos**

- ✎ Identificar no currículo da 4.<sup>a</sup> classe os aspectos que se prendem com a promoção da cidadania e dos valores democráticos nas escolas de Ensino Básico;
- ✎ Conhecer os constrangimentos que concorrem na Escola para o défice de educação para a cidadania no ensino básico em São Tomé e Príncipe;
- ✎ Verificar se os alunos ao concluírem a 4.<sup>a</sup> classe dominam conceitos da cidadania;
- ✎ Avaliar até que ponto os professores de 4.<sup>a</sup> classe concorrem para a promoção da cidadania;

## **3 – Organização da Dissertação**

Tendo em conta a importância desse trabalho e a sua complexidade no que concerne a constatação e comprovação das afirmações feitas segundo as quais as escolas também contribuem para a estratificação social, para a exclusão dos que têm menos oportunidades, antes de mais, adoptamos a pesquisa bibliográfica numa perspectiva analítica, elegendo, para efeito, conhecimentos adquiridos nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

A primeira parte do trabalho, a parte do Enquadramento Teórico, está dividida em seis capítulos. Sendo o Capítulo I destinado a abordagens de questões como: Cidadania e a sua Evolução Histórica; Cidadania na Antiguidade; A Cidadania na Grécia Antiga; A Cidadania Romana; A Cidadania na Idade Média; A Cidadania na Idade Moderna; A Cidadania na época Contemporânea; A Família, a Cidadania e a Sua Relação com a Educação Escolar; O Novo Paradigma da Escola e o Ensino da Cidadania em São Tomé e Príncipe; A Escola Básica e o Ensino da Cidadania em São Tomé e Príncipe; O

Exercício da Cidadania como um Pressuposto da Participação nas Tomadas de Decisão;  
O Novo Paradigma da Escola e o Ensino da Cidadania num Contexto da Globalização;  
A Liberdade e Igualdade no Contexto da Globalização: Sua Relação com a Promoção da Cidadania.

No Capítulo II denominado Evolução Histórica da Educação e a Promoção da Cidadania focaremos questões como: Surgimento das Primeiras escolas e dos Liceus; As Experiências dos Jesuítas e Os desafios do Futuro para a Promoção da Cidadania Face à Globalização e o Neoliberalismo.

Capítulo III falamos das Reformas e a Promoção de Valores Éticos e da Cidadania como o grande tema e abordaremos outros assuntos como: A Educação e Formação Cívica e Inserção Escolar; A Participação da Comunidade Educativa na Edificação dos Valores da Cidadania; A Evolução da Política Educativa em São Tomé e Príncipe e a Promoção da Cidadania e fecharemos este capítulo referindo ao Currículo e a Promoção de Valores Éticos e da Cidadania em São Tomé e Príncipe.

Por sua vez, Capítulo IV versará sobre – A Escola e a Construção da Cidadania e de Relações Democráticas.

No Capítulo V que se configura no grande título – Escolas Básicas São-Tomenses e a Construção dos Valores Éticos e da Cidadania – na nossa abordagem fizemos alusão à assuntos como: Práticas de Cidadania na Escola e na Sala de Aula; O Ensino e a Uniformização dos Programas na Promoção da Integração Social dos Alunos da 4.<sup>a</sup> classe; A Participação da Família São-tomense na vida Escolar e a Promoção da Integração Sócio-Cultural dos Alunos da 4.<sup>a</sup> classe e concluiremos com o subtema, O Papel do Professor no Centro da Aprendizagem do Ensino da Cidadania no Ensino Básico;

Por último, traçamos Conclusões e Considerações Finais da seguinte forma: primeiramente fizemos as Conclusões, fizemos as Considerações Finais e por último fizemos as Recomendações e Sugestões para Investigações Futuras.

Na II Parte desta dissertação fizemos alusão à metodologia de investigação que recorreremos para a efectivação do estudo. Esta parte da dissertação está dividida em duas secções em que na primeira secção falamos da aplicação do questionário aos professores e aos alunos de 4.<sup>a</sup> classe. Segunda sessão fizemos o tratamento dos dados recolhidos, por métodos quantitativos de recolha de dados.

#### **4 – Metodologia de Investigação**

Por entender que a questão de valores e de cidadania se desenrola segundo o meio socio-económico e cultural que cada indivíduo se insere, logo, é nossa convicção que a cada momento que vamos nos distanciando do centro (capital) os hábitos e os costumes vão se esvanecendo do que está padronizado e assume novas roupagens. Cingiremos, por isso, a nossa recolha de campo a três zonas do país (Ilha de São Tomé).

Neste sentido elegemos, e tal como referimos anteriormente, inquiridos aos alunos e professores da 4.<sup>a</sup> classe nas seguintes zonas:

Zona Urbana - a escola Dona Maria de Jesus e Atanásio Gomes (centro da cidade de São Tomé). Nesta zona inquirimos por questionário um total de 8 professores e 33 alunos de 4.<sup>a</sup> classe.

Zona Sub-urbana – Onde inquirimos também por questionários 3 professores e 9 alunos de 4.<sup>a</sup> classe na Escola Básicas de Boa Morte.

Zona Rural - Por último, inquirimos por questionário 5 professores/as e 24 alunos/as e das Escolas Básicas de San Fenícia, de Caixão Grande e de Santo Amaro.

Elegemos como objecto deste estudo os professores e alunos de 4.<sup>a</sup> classe. A 4.<sup>a</sup> classe por ser o fim do primeiro ciclo do básico onde, supostamente, os alunos se terão apropriado de valores sócio-afectivos que os conduzam a uma integração social harmoniosa sem dissociar dos valores éticos-sociais veiculados pela família.

Analisamos, por conseguinte, dentre outros documentos e bibliografias, o currículo da 4.<sup>a</sup> classe, exactamente, para comprovar se questões de valores e da ética estão devidamente enquadrados nos programas de ensino a este nível e tratados nas aulas.

Terminado a inquirição aos professores e alunos tratamos os dados de modo a comprovar ou não a nossa tese segundo a qual a escola são-tomense não tem trabalhado com a devida minuciosidade a questão de cidadania e ética nas suas aulas, correspondendo a fase empírica do trabalho. Este aspecto já corresponde a segunda parte da dissertação – enquadramento empírico.

Ao longo da investigação e na medida da sua evolução outras bibliografias foram analisadas. Importante referir que de toda essa panóplia de documentos e obras, todas assumiram um papel relevante nos diversos aspectos trabalhados nesta dissertação.

Finalmente, fizemos uma apresentação exhaustiva da Bibliografia consultada, que nos serviram de base para a sustentação da parte do enquadramento teórico da dissertação. São, por outro lado, apresentados os questionários que nos serviram como base para darmos corpo e com fundamento aos resultados obtidos com esta dissertação. Como suporte da parte prática e empírica e para uma melhor compreensão deste trabalho constam os anexos.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - O QUE É SER CIDADÃO E TER CIDADANIA?**

Com este capítulo e com os seus subcapítulos, de uma forma geral, pretendemos fazer um panorama sobre os diversos aspectos que envolvem a cidadania no que concerne a sua evolução histórica e às diversas dimensões que este conceito foi ganhando ao longo dos tempos e territórios. Nesta abordagem faremos questão de demonstrar a complexidade no aparente consenso que se vem construindo do conceito e a sua real materialização e, desenhar uma possível visão pelo qual se deve repousar a educação nos termos de ensino de cidadania face ao mundo dos novos tempos – globalização e tecnologia de Informação e Comunicação.

“De qualquer forma a palavra “cidadania” goza de grande prestígio e respeitabilidade em nosso meio e quando é mencionada, normalmente, é capaz de produzir concordância entre as mais variadas matrizes ideológicas, claro, desde que não se faça a pergunta: “mas o que é mesmo “cidadania”?” (Furtado, 2010, p. 47)

Se a pergunta for feita surgirão diversas reacções. Importa-nos aqui aludirmos aos locais onde encontramos pessoas mais desfavorecidas socialmente, a reacção é de que se estamos a falar de cidadania/cidadão, quer dizer que estaríamos a nos referir a qualquer coisa ligada à cidade. Pois, nos tempos idos e, mesmo até hoje, uns a brincar e outros falando a sério, quando se ouve falar de cidadão a primeira reacção é de que se está a

referir a “gente” da cidade. Aqui em São Tomé e Príncipe, por exemplo, na zona rural é uso dizer-se, umas vezes a brincar, de que cidadão é quem é da cidade e vive na cidade.

Este posicionamento das pessoas pode ter alguma razão de ser. Aliás, a própria palavra cidadão reporta-nos à isso mesmo. Pois, a cidadania é originária do termo latino “civitatem ou civitas” que por sua vez decorre da tradução latina para a palavra da Grécia Clássica “polis”. Naquela altura “civitatem” ou “polis”, como quisermos, era usada para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, o indivíduo que vivia na cidade e ali participava activamente dos negócios e das decisões políticas. Aliás, na enciclopédia livre (Wikipédia) pudemos depreender que:

“...Cidadania é a prática dos direitos e deveres de um(a) indivíduo (pessoa) em um Estado. Os direitos e deveres de um cidadão devem andar sempre juntos, uma vez que o direito de um cidadão implica necessariamente numa obrigação de outro cidadão...” (retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>).

Ainda nesta esteira,

“...o conceito de cidadania tem origem na Grécia antiga, sendo usado então para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, o indivíduo que vivia na cidade e ali participava activamente dos negócios e das decisões políticas. Cidadania pressupunha, portanto, todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade...” (retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>).

Por esses factos acima descritos fica por resolver uma grande questão – o que é então um cidadão? Tal como dissemos acima, cidadão, à luz da sabedoria popular é a pessoa que é da cidade ou lá reside. Mas na verdade, literalmente, o cidadão é “*habitante de uma cidade; indivíduo pertencente a um estado livre no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição*” (Dicionário da Língua Portuguesa, 7.<sup>a</sup> edição, 1994, p.402). Parecendo que não, as pessoas que advogavam de que o cidadão é a pessoa de cidade e nela vive tinham alguma razão.

Pois, o próprio conceito de cidadania nos reporta para essa conclusão. Cidadania é entendida como “...*qualidade de cidadão; vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertinência de um indivíduo a um estado, o constitui, perante esse estado, num conjunto de direitos e obrigações...*” (Dicionário da Língua Portuguesa, 7.<sup>a</sup> edição, 1994, p.402).

Muito embora o conceito de cidadão e cidadania tenha evoluído ao longo dos tempos e de formas diferentes, de sociedade para sociedade, é preciso aludir ao facto de que, realmente, se um indivíduo que não mora na cidade ou na sua redondeza, poderá, até certo ponto, ter muitas dificuldades de tomar parte ou se posicionar nas grandes tomadas de decisão que aqui tenham lugar.

É preciso termos em conta que, de facto, as grandes decisões político-sociais são tomadas nos grandes centros urbanos por simples factos de ser neles onde se encontram sediadas as sedes político-sociais como sendo: a sede do Governo, a da Assembleia Nacional, a dos Tribunais, a do Comando Geral da Polícia, a das Câmaras Municipais, os hospitais de referência e, as vezes, até os presídios.

Não podemos perder de vista que, coincidentemente, são nos centros urbanos onde trabalham e residem a esmagadora maioria de indivíduos letrados – engenheiros, médicos, professores, economista - logo, todos os indivíduos que residem longe desses centros urbanos vêm, até certo ponto, impossibilitados de tomarem parte nessas decisões e, quiçá, exercer efectivamente a sua cidadania porque prefiguram-se como indivíduos que enfrentam muitas dificuldades sociais como não ter esgoto, água canalizada, rede viária em condições aceitáveis, dentre outras. Aliás, Adela Cortina referia a isso mesmo no seu livro *Ciudadanos del Mundo: Hacia una Teoría de la Ciudadanía*.

“...un concepto pleno de ciudadanía integra un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad. Difícil es encarnar semejante ciudadanía plena en grupos humanos con grandes desigualdades materiales, y por eso el concepto de la «ciudadania social» pretendia al menos proporcionar a todos los ciudadanos un mínimo de bienes materiales, que no queden al juego del mercado, y el de «ciudadania económica», hacerles activamente partipantes de los bienes sociales...” (Cortina, 1997, p. 177).

Mas, contudo, é preciso vermos a coisa no outro sentido. Muito embora um indivíduo trabalhe e resida na cidade, não significa, à partida, que ele seja realmente cidadão. É preciso termos sempre em atenção os parâmetros pelos quais um indivíduo se considere verdadeiramente cidadão. Pois, para efeitos ele terá que pertencer a um estado livre e que esteja a exercer, com liberdade e garantia, os direitos civis e políticos e que esteja sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição.

“Esta acepção do conceito vai para além de se viver numa cidade. Uma pessoa que viva numa população rural será sempre cidadã desde que disponha desses direitos políticos. No sentido inverso (na terminologia da história), um habitante de uma zona urbana com esses direitos vulneráveis não se pode considerar como um cidadão pleno” (Retirado de <https://conceito.de.cidadao>, 24/01/2013).

Voltaremos a essa questão nos subcapítulos subsequentes dado a sua importância e pertinência que assume ao longo deste trabalho de dissertação.

### **1.1 – Cidadania e a sua Evolução Histórica**

Como acima referimos a cidadania lexicalmente é “*qualidade de cidadão; vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertinência de um indivíduo a um estado, o constitui, perante esse estado, num conjunto de direitos e obrigações*” (Dicionário da Língua Portuguesa, 7.<sup>a</sup> edição, 1994, p.402).

Depois de termos feito várias revisões bibliográficas ocorreu-nos o seguinte posicionamento relativamente ao que seria a cidadania. Do que pudemos depreender, a cidadania, na nossa opinião, é: “um vínculo de união entre grupos diversos capaz de fazer com que o homem se constitua como homem entre outros homens de modo a assumir-se protagonista do processo histórico e nunca permitir ser objecto mas sim construtor do seu próprio ser, da sua própria identidade e, por fim, do seu próprio mundo.”

A nossa noção da cidadania, ou melhor o conceito de cidadania que fomos construindo ao longo das revisões bibliográficas que fizemos no decurso da construção dessa dissertação não satisfaz a grande questão de o que é, de facto, a cidadania. O nosso conceito não atende esta questão exactamente porque ao longo dos tempos o termo cidadania foi ganhando diversos contornos. Pois, a cidadania: “...*não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que o seu sentido varia no tempo e no espaço...*” (Lessa, 2010, retirado de <http://agazetadoacre.com>)

A citação anteriormente feita nos conduz ao facto de que até aos nossos dias, a CIDADANIA continua sendo um conceito em construção. Ao longo dos tempos,

cidadania evoluiu de simples conceito de um estatuto político e legal consubstanciado em ter, obter, aplicar, recusar como direitos e responsabilidades definidos na lei de votar, pagar impostos, dentre outros, para assumir novos contornos, tal como nos diz Luísa Galvão Lessa (2010):

“(...) somente na década de 70 de nosso século a intelectualidade e os chamados intelectuais orgânicos das classes subalternas vão reconstituir o conceito de cidadania, ampliar sua abrangência e reinterpretar os conceitos burgueses de liberdade e igualdade. Foi necessária uma reinterpretação para recolocar o conceito de cidadania como conceito universal e como conceito-base para a reconstituição da estrutura social e política” (Lessa, 2010, retirado de <http://agazetadoacre.com>).

Como dizíamos, o conceito de cidadania está em construção. Hoje, nos nossos tempos, ele vai ganhando outros contornos e atingindo outras dimensões sócio-económico-humanas e importa, por conseguinte, aludirmos ao multiculturalismo. Para esse efeito Adela Cortina dizia:

“(...) ciertamente, si la ciudadanía há de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser ya sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturales de una comunidade política de tal modo que sus miembros se sientan «ciudadanos de primera». Para lo cual se han ido ensayando distintas fórmulas, com mayor o menor fortuna” (Cortina, 1997, p.178)

Tal como referia Dalmo de Abreu Dalari, continuamos a insistir que uma das características da natureza humana é de viver juntos (coabitação) como emanção da expressão dessa necessidade que se afigura mais importante do que uma simples opção. Ou seja, ninguém coabita com a outra apenas por vontade ou por gosto. A coabitação é, por excelência, um sentimento nato expresso por um anseio de associação como uma emanção da necessidade de fazer parte de algo maior do que a própria individualidade.

Por esse facto, a convivência social assume-se como uma das componentes da integração que envolve todos os elementos da natureza humana abarcando de plano material a espiritual, abarcando o plano intelectual, familiar, cultural, religioso, dentre outras. E, parafraseando Dalmo de Abreu Dalari (2008), não podemos perder de vista que a sociedade humana, não deixa de ser um conjunto de pessoas ligadas entre si com

o propósito de satisfazer seus interesses e desejos sustentados na garantia da continuidade da vida.

Assim vamos fazer uma “ronda” pelas diversas facetas que o conceito e o exercício de cidadania foi ganhando ao longo dos tempos e entre as gerações. Pois senão vejamos:

### **1.1.1 – Cidadania na Antiguidade**

Desde os primórdios, o termo cidadania, sempre aludiu à questão de liberdade e de participação na vida socio-econômicas numa comunhão estreita com a vida na cidade. Exactamente como Misael Lima Barreto Júnior referia no seu trabalho Cidadania, Conceito e Evolução Histórica:

“(…) a cidadania um termo associado à vida em sociedade, as mudanças nas estruturas sociais e econômicas fizeram com que a evolução do conceito de cidadania se amoldasse conforme as circunstâncias de cada época” (Júnior, 2010, p.2 retirado de [https://diritto.it/system/.../Cidadania Conceito e Evolução Histórica III](https://diritto.it/system/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

É preciso pôr um ponto tônico nessa questão de cidadania porque não poderá haver a verdadeira cidadania se:

“(…) o comportamento do indivíduo e da sociedade tenham padrões mínimos aceitáveis de convivência há necessidade de formulação de regras justas formando um conjunto harmonioso e sistemático, que leve em consideração as características fundamentais dos seres humanos” (Júnior, 2010, p.2 retirado de [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania Conceito e Evolução Histórica III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

É certo que homem, enquanto ser, é marcado por características que lhe tornam único; o que contribui, sobremaneira, para a “institucionalização” das diferenças sócio-econômico-cultural levando a que não haja igualdade em toda sua acessão da palavra.

Neste sentido instala-se o que vem sendo chamado de diferenças de oportunidades marcadas pela má distribuição de serviços básicos como o de distribuição de água, redes viárias, postos de saúde, abrangendo desta forma toda a dimensão da vida e da vivência humana, ou seja a justiça social. Aliás, o próprio conceito da cidadania e do seu exercício conduz-nos a um sentimento de que, por si só, o conceito cidadania e os seus mais variados significados e definições deixa-nos com a interpretação de desigualdade.

Pois:

“(…) o conceito de cidadania esteve ligado, durante mais de século, à classe burguesa. Afinal, cidadania vem de ‘cidade’, e cidadão era o homem que, livre da gleba feudal, habitava a cidade. Assim, ‘cidadão’ e ‘burguês’ eram, a grosso modo, entendidos como conceitos sinônimos…” (Lessa, 2010, retirado de <http://agazetadoacre.com>).

A questão colocada desta maneira pode parecer muito simplista e não nos deixa efectivamente claros quanto aos riscos que, eventualmente, podemos correr se fixarmos apenas aos conceitos ancestrais da cidadania. Porque de facto:

“A cidadania, em outros momentos, é relacionada a denúncia da má distribuição das riquezas e da consequente classificação de pessoas de “primeira classe” e de “segunda classe”, ou terceira, ou quarta (...) Pretende-se, portanto, apresentar um panorama dessa evolução conceitual de modo a compreendermos a cidadania tal como a conhecemos hoje, com características civis, sociais e políticas...” (Junior, 2010, p.3, retirado de [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

Subjazem a essa noção o sentimento de alguma categorização social: o individualismo, pessoas de primeira, pessoas de segunda, pessoas de terceira e assim por diante, que tem alguma implicância (interferência) na vida dos demais. Dito de outra maneira, até agora o conceito de cidadania leva-nos a sensação de que cidadão era “gente individual” com posses e poder que decidia a vida da “gente colectiva”. Um indivíduo que decidia a vida dos demais - da comunidade. Pois senão vejamos:

“É muito comum, sob a bandeira dos direitos humanos, relacionar a idéia de cidadania ao tratamento arbitrário dispensado a certas pessoas que se dizem desrespeitadas como cidadãos, como no caso dos presidiários (...) A idéia de cidadania também é difundida sob o viés da possibilidade individual na participação do processo de tomada de decisões coletivas, em especial o direito de votar e ser eleito. (Júnior, 2010, p.3 retirado de [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))



Por este facto e como forma de suprir as assimetrias que acima referimos, as nações decidiram por uma organização humana regada por leis e materializadas através das instituições como forma de materializar uma cidadania mais humana que rebatesse a outra que parte de um conceito individualista e fraccionário. Se ainda estamos lembrados da *polis* que significava que os homens eram iguais através das leis. Naquela altura, qualquer pessoa que perdesse o acesso à esfera pública era o mesmo que estar privado da igualdade.

Isso significava dizer que o indivíduo privado de igualdade era, concomitantemente, destituído da cidadania e submetido à esfera privada. Assim, não usufruía dos direitos que teria se estivesse na pluralidade dos homens que referimos anteriormente. Pois na esfera privada o indivíduo era vinculado às actividades de sobrevivência.

Era, simplesmente um espaço de sujeição no qual a mulher, escravo e os filhos estavam sob o domínio absoluto do chefe de família e a protecção das divindades por terem sido destituídos dos direitos de cidadão, ou seja, esses indivíduos não eram cidadãos tal como afirmava Misael Júnior:

“Muito embora se verifique que a idéia de cidadania na antiguidade Grega estivesse relacionada ao direito de servir a polis em outras funções tidas como de interesse público social, a condição de participação era um status do indivíduo, estabelecendo verdadeira classificação social de pessoas (...) A cidadania estava associada ao exercício político (o que nos remete à idéia de polis, Cidade-Estado). Aristóteles chega a afirmar que os artesãos e os comerciantes não teriam tempo para se dedicar aos negócios públicos, portanto, não justificaria classificá-los como cidadãos (...) Naquele período histórico a cidadania significava a garantia de direitos (...) O status de cidadão habilitava o indivíduo a participar do processo deliberativo e o sujeitava às obrigações impostas pelos gestores públicos, destacando o cidadão do indivíduo comum.” (Júnior, 2010, p.4 retirado de [https://www.diritto.it/system/docs/cidadania\\_conceito\\_e\\_evolucao\\_Historica-III](https://www.diritto.it/system/docs/cidadania_conceito_e_evolucao_Historica-III)).

Como vimos, a cidadania ao longo dos tempos foi ganhando novas dimensões, pese embora, hoje não haja uma única definição que a torna efectivamente universal e abrangente. Seja como for, não podemos perder de vista que o termo cidadania surge do latim “*civitatem* ou *civitas*” decorrente da tradução da palavra grega “*polis*” (cidade) da Grécia antiga usado, na altura para designar os direitos relativos ao cidadão – indivíduo que vivia na cidade e ali participava activamente dos negócios e das decisões políticas.

Para os gregos da Grécia clássica (Platão e Aristóteles), aos cidadãos eram considerados, aqueles indivíduos que estivessem em condições de dar a sua opinião sobre os rumos que a cidade deveria tomar tal como escreveu Júnior (2010).

Para tal, esses indivíduos teriam que ser totalmente livres e que não tivessem a necessidade de trabalhar para sobreviver já que o envolvimento nos negócios públicos exigia tempo e a dedicação teria que ser integral.

Nessa conjuntura, o número de indivíduos considerados de cidadãos era quase que insignificante, isso no cômputo da população em geral.

Importa referir que excluía, além dos homens ocupados (comerciantes, artesãos), mulheres, crianças, os escravos e os estrangeiros. Nesse contexto apenas os proprietários de terras eram livres para ter o direito de decidir sobre a governação da cidade.

Nesse contexto, na Grécia Antiga, a cidadania compreendida apenas direitos políticos, que pressupunha a participação nas aludidas decisões sobre a cidade, ou seja, sobre a colectividade.

Por esse andar somos forçados a constatar que afinal de contas o surgimento do conceito da cidadania e do cidadão não era inicialmente para derrubar as assimetrias e “nivelar” todos os seres humanos num mesmo patamar. Cidadania era inicialmente, porque não, um símbolo de divisão e de estratificação. Neste contexto Adela Cortina dizia:

“...Sin embargo, un segundo tipo de problemas se plantea en sociedades que, ademais de contar con desigualdades materiales, reúnen en su seno diversas culturas. La diversidad de creencias y de símbolos hace difícil la convivencia, pero sobre todo el hecho de que habitualmente una de esas culturas sea la dominante y el resto quede relegado, dando pie a una distinción entre «cultura de primera» y «culturas de segunda» que suscita sin remedio sentimientos de injusticia y desinterés por las tareas colectivas...” (Cortina, 1997, p.178)

Vejamos, pois, a evolução do conceito da cidadania em diversos tempos e territórios.

### **1.1.2 – A Cidadania na Grécia Antiga**

Ao longo do que fomos falando atrás, deu-nos a oportunidade de perceber que a CIDADANIA versus cidadão é um conceito muito complexo, já que não conseguimos encontrar de uma só vez ou numa só definição os termos que nos possam deixar devidamente esclarecidos quanto ao verdadeiro significado do termo e qual a sua real aplicação na prática.

“...O conceito de cidadania é um conceito complexo e tem sido amplamente debatido. Um exemplo disso é a controvérsia que tem vindo a opor, desde há muito, os defensores de um pensamento cívico-liberal que entendem a cidadania, sobretudo, como um estatuto pessoal, de defesa dos direitos e liberdades individuais, e os defensores de um pensamento comunitarista que vêem a cidadania sobretudo numa perspectiva “gruppal”, se não mesmo a submissão do indivíduo ao grupo a que pertence...” (Barbalet, 1989, p.23)

É exactamente isso que queremos demonstrar aqui ao referirmos sobre a cidadania versus cidadão em diversos tempos e territórios.

“(...) É difícil datar com precisão o aparecimento do conceito de cidadania. Sabemos que o seu significado clássico associava-se à participação política. O próprio adjectivo “político”, por sua vez, já nos remete a ideia de polis (cidade-Estado Antiga)...” (Filho & Neto retirado de [www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf](http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf))

Por esse facto decidimos fazer uma pequena abordagem sobre as diversas roupagens que o conceito de cidadania foi ganhando ao longo dos tempos e em diversos territórios. Na Grécia, por exemplo, ainda no tempo de Platão e Aristóteles, só eram conhecidos como cidadãos, os indivíduos que tinham os requisitos para poder opinar sobre os rumos que a cidade deveria tomar.

Nessa época, e estamos a falar da Grécia Antiga como é claro, os requisitos eram entendidos como parâmetros caracterizados por liberdade, ou seja, o homem tinha que ser livre. Dito de outra maneira, homem que não tivesse qualquer ocupação com trabalho ou que não tivessem a mínima necessidade de trabalhar e, conseqüentemente que não vivesse na dependência dos rendimentos deste trabalho. Por esse facto, os que eram considerados de cidadãos na Grécia Antiga era apenas um “punhado” de indivíduos. Não fazia parte deste grupo os indivíduos ocupados como comerciantes, artesãos e também eram excluídos, mulheres, os escravos e os estrangeiros. Fora disso, e como se pode constatar, apenas os donos das terras cumpriam com tais requisitos para serem cidadãos, isto é, eram completamente livres e, naturalmente tinham dinheiro para

se dedicarem única e exclusivamente, sobre os assuntos da cidade, nesse caso sobre a governação da cidade. Logo, tendo dinheiro adquirem o poder que lhes habilita a governar a cidade.

É importante aludir que a cidadania grega, naquela altura, compreendia apenas os direitos políticos que se identificavam com a participação nas decisões da colectividade. A cidadania grega também tinha o condão de representação política que propiciava o relacionamento pessoal entre os governantes e governados, segundo as regras balizadas por instituições. Dito de outra maneira, o relacionamento entre os governantes e governados era feito através das instituições.

Ficou ponto assente que na Grécia Antiga, só os homens livres eram considerados de cidadão. Pois,

“(...) a polis era entendida, ao mesmo tempo, como cidade e como comunidade política. Era justamente este segundo sentido que remetia às ideias basilares de cidadania, já que nas cidades-estados gregas, eram os próprios membros das comunidades políticas que estabeleciam suas leis e escolhiam seus governantes.” (Siqueira retirado de [www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf](http://www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf))

Este conceito veio trazer um outro efeito social que queremos ariscar em chamá-lo de estratificação social tendo em conta que nem todos eram considerados de cidadão, nomeadamente: mulheres, crianças, comerciantes, artesãos, escravos, prisioneiros e estrangeiros. Aliás,

“(...) cidadão era aquele que gozava de direitos e deveres e tinha participação dentro da cidade. Membro de um Estado, considerado sob o ponto de vista de seus deveres para com a pátria e de seus direitos políticos. Eram a minoria, já que se excluía da cidadania as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros.” (Siqueira retirado de [www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf](http://www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf))

A complexidade verificada na transição de Grécia Clássica para a Idade Média levou a que os novos ideais políticos caracterizados pela justiça, liberdade, governo constitucional e respeito às leis surgissem de conceitos de pensadores helénicos sobre as instituições da Cidade Estado. Não se pode perder de vista que apesar deste facto na Grécia Antiga, toda a sociedade apresentava-se dividida em cidadão e não cidadão. É isto mesmo que nos diz Misael Lima Barreto Junior citando Aristóteles:

“(...) Aristóteles, no Livro III da Política, destaca que o cidadão é “aquele que tem uma parte legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária” da cidade. Muito embora se verifique que a ideia de cidadania na antiguidade Grega estivesse relacionada ao direito de servir a polis em outras funções tidas como de interesse público social, a condição de participação era um status do indivíduo, estabelecendo verdadeira classificação social das pessoas.” Júnior, p.3, retirado de: ([https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

Esta é a razão pela qual em Atenas, por exemplo, a chamada população livre estava dividida em três classes sociais distintas:

- Os apátridas (bem nascidos), grupo constituído por aristocracia agrária
- Os geomares, constituídos por pequenos proprietários rurais e por
- Artesãos, grupo constituído pela classe dos demiurgos.

Por esse andar, e tal como vimos um pouco acima, todos os cidadãos atenienses não gozavam dos mesmos direitos da cidadania. Ou seja, não tinham direitos políticos, que, naturalmente implicaria o exercício da cidadania plena. Porém, e face as contestações e da instabilidade política e social daí decorrentes levou a que fossem feitas alterações legislativas que conferiram a liberdade à todos os cidadãos de modo que todos os cidadãos atenienses excluídos (os não cidadãos) como os estrangeiros, as mulheres, as crianças, os escravos, os artesãos, etc., pudessem participar na vida da cidade através da Assembleia do povo que, na altura, tinha o papel de eleger os funcionários de Estado, ou seja, o que hoje apelidamos de funcionários públicos. Naquela altura já se tinha registado algum esforço em alargar o conceito de cidadania, sem, contudo, eliminar completamente as assimetrias que ainda persistiam.

“(...) verificou-se um alargamento no poder político, admitindo estrangeiros na categoria de cidadão. As pólis gregas presenciaram o deslocamento de poder. A aristocracia permitiu a criação de assembleias e conselhos populares...a abrangência e alargamento da cidadania ainda continha muitos critérios de limitação, como o acesso aos altos postos da magistratura.” (Júnior, p.5, retirado de: [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

Como vimos, em Atenas, todos não eram considerados de cidadão, logo não tinham acesso ao gozo pleno da cidadania. No início da evolução ateniense tal como referiu Misael, só uma classe de cidadãos exercia a plenitude de cidadania. Naquela época era notória uma divisão social, pois só uma classe de cidadãos exercia a cidadania em toda a

sua plenitude. Este paradigma mudou com as reformas introduzidas por Clístenes por volta de 509 a.C. A partir desta reforma todos os atenienses ganharam o direito de exercer a cidadania em várias dimensões incluindo o exercício de cargos no governo.

Esta revolução, assim podemos considerar, no conceito e no exercício de cidadania ateniense, chega ao fim numa altura em que a sua aristocracia (aristocracia ateniense) sofre, aquilo que foi considerado de o seu mais duro golpe com as reformas políticas de Sólon introduzindo uma nova organização religiosa da sociedade. Estas reformas marcou a história da cidadania ateniense pondo fim às castas religiosas, privilégios resultantes do nascimento ou na política.

“(…) o aristocrata Sólon, eleito no magistrado em 594 a.C., resolveu proibir a escravidão por dívidas, facilitando o retorno à vida social daqueles que haviam sido vendidos como escravos. Sólon também estabeleceu quatro categorias de cidadãos através do critério censitário com base na renda anual e não mais no nascimento, determinando que todos os homens nascidos em Atenas, proprietários ou não de terras, capazes de custear a participação no exército, tornavam-se cidadãos.” (retirado de <http://terceiraopensandoalto.blogspot.com/2013/03/antiguidade-democracia-cidadania-e.html>)

### **1.1.3 – A Cidadania Romana**

Tal como na Grécia (Atenas) em Roma o conceito de cidadania não diferia muito daquilo que referimos anteriormente. Para os romanos a cidadania era a capacidade que os indivíduos tinham para exercer direitos políticos e civis. Em Atenas, recorde, havia uma separação entre os indivíduos que podiam exercer a cidadania dos que não podiam - os chamados cidadãos e não cidadão -. Em Roma essa diferenciação também era feita. Apenas era atribuída a qualidade de cidadão os romanos que tinham a capacidade de participar na vida da cidade, ou seja, aos homens livres. Fazendo uma analogia ao aquilo que vimos anteriormente homens livres eram os indivíduos que não tinham qualquer ocupação que os pudesse desvirtuar de tomar parte activa nos destinos da cidade. Só que em Roma, mesmo os homens livres nem todos eram reconhecidos o direito de ser cidadão.

A sociedade romana, tal como grega, era dividida em classes. Em Roma existiam três classes sociais como: os patrícios, constituído por descendentes dos fundadores; os plebeus, constituído por descendentes dos estrangeiros e finalmente por escravos, constituídos essencialmente por prisioneiros de guerra e os que não saldavam suas dívidas.

É importante fazer referência que os patrícios e plebeus, apesar de serem considerados homens livres, na Roma, não eram considerados de cidadãos. Os patrícios gozavam de todos os direitos políticos, civis e religiosos. Este facto levou a que várias lutas internas tivessem lugar entre patrícios e plebeus a ponto de o Rei Sérgio Túlio decretar uma reforma que proporcionasse aos plebeus ter acesso ao serviço militar e assegurados alguns direitos políticos.

Muito embora ter-se chegado a este nível de reconhecimento dos plebeus, o direito humano a eles concedidos protegia as liberdades individuais e reconhecia a autonomia da família com o pátrio poder, mas, pecava por não assegurar a perfeita igualdade entre os homens, admitindo na sociedade a existência de escravidão e discriminação dos que não possuía a liberdade.

Outra marca da sociedade romana que perigava o conceito e o exercício de cidadania era a desigualdade extrema que reinava entre os homens livres e entre estes e os escravos. A exclusão social era institucionalizada. Tal como pudemos constatar pelas palavras de Misael Lima Barreto Júnior:

“(...) as distinções entre pessoas com a diferenciação entre romanos e estrangeiros. Por sua vez, os romanos não eram considerados iguais. Havia os patrícios, membros de famílias importantes, e os plebeus, pessoas comuns. Outra distinção identificava os livres e os escravos (...) Os romanos livres tinham cidadania, mas nem todos podiam ocupar cargos da administração pública. A distinção estava na chamada cidadania e na cidadania activa. A cidadania era própria dos plebeus e das mulheres, sendo que não lhes era permitido participar das actividades políticas quer como eleitores, quer como eleitos. Contrário sensu, as pessoas que gozavam da cidadania activa tinha o direito de participar das actividades políticas, eram, portanto, patrícios.” (Júnior, p.5, retirado [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

À esse respeito Marcos Sílvio de Santana no seu texto “A Evolução Histórica da Cidadania, A cidadania na Antiguidade” também se referiu a esta estratificação social

que se verificava na Roma, pese embora a reforma que o rei havia feito face aos conflitos registados entre diversas franjas sociais dizia:

“(…) A sociedade romana fazia discriminações e separava as pessoas por classes sociais. Havia, em primeiro lugar, os romanos e os estrangeiros, mas os romanos não eram considerados todos iguais, existindo várias categorias. Em relação à liberdade das pessoas era feita a diferenciação entre livres e escravos, mas entre os que eram livres também havia igualdade, fazendo-se distinguir entre os patrícios – membros das famílias mais importantes que tinham participação da fundação de Roma e, por isso, considerados nobres – e os plebeus – pessoas comuns que não tinham o direito de ocupar todos os cargos políticos. Com o tempo foram sendo criadas categorias intermédias, para que alguns plebeus recebessem um título que os colocava mais próximos dos patrícios e lhes permitia ter acesso aos cargos mais importantes.

Quanto à possibilidade de participar das actividades políticas e administrativas haviam uma distinção importante entre os próprios romanos. Os romanos livres tinham cidadania: eram, portanto, cidadãos, mas nem todos podiam ocupar os cargos políticos, como o de senador ou de magistrado, nem os mais altos cargos administrativos. Fazia-se uma distinção entre cidadania e cidadania activa. Só os cidadãos activos tinham o direito de participar das actividades políticas e de ocupar os mais altos postos da Administração Pública. Uma particularidade que deve ser ressaltada é que as mulheres não tinham a cidadania activa e por esse motivo nunca houve mulheres no Senado nem nas magistraturas romanas.” (Santana, 2008 retirado de [http://3a\\_Cidadania\\_digitalblogspot.com/2008/10/Cidadania\\_na\\_grecia\\_e\\_na\\_roma\\_antiga.html](http://3a_Cidadania_digitalblogspot.com/2008/10/Cidadania_na_grecia_e_na_roma_antiga.html))

Fica desta maneira enunciado que nem o conceito como o exercício da cidadania revela-se deveras complicado. Pois, nem sempre, para caso de Roma pelo menos, a ideia que se construiu em torno do conceito de cidadania não coincide com o seu real exercício. Daí que, pelo tudo que vimos neste subcapítulo nos reporta, quase que como certa, para uma noção errónea sobre a cidadania já que são dois conceitos que não se combinam – a integração social e a estratificação social.

#### **1.1.4 – A Cidadania na Idade Média**

Com o advento da Idade Média e atendendo o aprofundamento das diferenças sociais marcadas pela exclusão e a estratificação da sociedade greco-romana que ditou o seu declínio, ocorrem profundas alterações nas estruturas sociais. Deste modo, o período medieval, marcado pela sociedade profundamente estratificada, caracteriza-se pela



rígida hierarquização de classes sociais em que se destacam três classes sociais altamente distintas e hierarquizadas – clero, nobreza e servos e nesta última incluíam também os vilões e homens livres. Exactamente como referiu Marcos Santana:

“(…) com a decadência do Império Romano, e adentrando a Idade Média, ocorrem profundas alterações nas estruturas sociais. O período medieval é marcado pela sociedade caracteristicamente estamental, com rígida hierarquia de classes sociais: clero, nobreza e servos (também os vilões e os homens livres).” (Santana, 2011, publicado por Fernando Paixão, retirado de <https://www.blogger.com/profile/0130613825153397771>)

Em face disso a Igreja Cristã passou a constituir-se como instituição básica do processo de transição para o tempo medieval. Com este feito a igreja passa a ditar os moldes da relação entre o Estado e o cidadão ao contrário daquilo que vinha sendo prática. Ou seja, as relações entre Estado e o cidadão era regulado pelo império. Mas o papel da igreja não ficou por aqui; pois, porque a igreja defendia a liberdade e igualdade de todos os homens e a unidade familiar. Deste modo e por este facto, a igreja proporciona transformações radicais nas concepções de direito e do estado. E é isso mesmo que Mário Quintão, citado por Marcos Santana (2011) dizia:

“(…) o desmoronamento das instituições políticas romanas e o fortalecimento do cristianismo ensejaram uma reestruturação social que foi dar-se no feudalismo, cujas peculiaridades deferiam consoante seus aspectos regionais. O feudalismo, considerado “idade das trevas”, configura-se pela forma piramidal caracterizada por específicas relações de dependência pessoal (vassalagem), abrangendo em sua cúpula rei e suserano e, em sua base, essencialmente, o campesinato (...)”

Desta forma e baseada no desmoronamento das instituições políticas greco-romanas, o feudalismo ganhou corpo face ao fortalecimento do cristianismo. Este acontecimento condicionou uma reestruturação social e foi dar-se num feudalismo às alturas das particularidades regionais. “Idade das trevas” tal como era considerado o feudalismo, configura-se pela forma piramidal profundamente marcada pelas relações de dependência pessoal, ou se quisermos de submissão.

“(…) Essa relação de dependência pessoal de obrigações mútuas originava-se de acto sacramental e solene e que apresentava duas vertentes: o vassalo, em troca de protecção e segurança, inclusive económica, oferecia fidelidade, trabalho e auxílio ao suserano, que, reciprocamente, investia o vassalo no benefício, elemento real e económico dessa relação feudal.” (Santana, 2011,

publicado por Fernando Paixão retirado de  
<https://www.blogger.com/profile/0130613825153397771>)

A cidadania, como princípio, de que vimos tratando neste capítulo, chega à época medieval bastante diluída profundamente marcada pela hierarquização das estruturas em classes sociais. Era difícil definir-se o conceito da cidadania já que o relacionamento entre os senhores e vassalos o tornava extremamente difícil e suspende-se, por conseguinte, esse conceito e retoma-se a formação dos Estados modernos no decurso do Século XVII. À esse respeito, elucida-nos Marcos Santana, 2011 da seguinte maneira:

“(…) na época medieval, em razão dessa índole hierárquica das estruturas em classes sociais, dilui-se o princípio da cidadania. O relacionamento entre senhores e vassalos dificultava bastante a definição desse conceito. O homem medieval, ou era vassalo, ou servo, ou suserano; jamais foi cidadão. Os princípios de cidadania e de nacionalidade dos gregos e romanos estariam “suspensos” e seriam retomados com a formação dos Estados modernos, a partir de meados do século XVII.” (Santana, 2011, publicado por Fernando Paixão retirado de <https://www.blogger.com/profile/0130613825153397771>)

É preciso sublinharmos que na Idade Média a pertença do indivíduo à comunidade dava-se de uma forma natural e o seu significado decorria da pertença à uma determinada comunidade na qual se integrava. Pois,

“(…) na idade Média a pertença do indivíduo à comunidade era uma situação natural: a família, a aldeia, a dependência do senhorio nobre ou eclesiástico eram os laços estruturantes dessa relação; aliás, o indivíduo apenas tinha significado por pertencer a uma determinada comunidade na qual se integrava de forma resignada e natural, por ter consciência de que fora desse quadro de integração social básico não havia lugar, sequer, à própria sobrevivência.” (Barbalet, 1989, p.48)

Apesar deste facto aqui referido por Barbalet, a Idade média chega ao fim mas não deixa de marcar uma etapa na história da cidadania de que hoje falamos com bastante propriedade. Pois, este período foi bastante crucial – finais do século XIII e princípios do século XIV – por ser o momento que nasce o conceito de soberania marcado fundamentalmente pelo ultrapassar da lealdade à igreja, à comunidade e a família em função da lealdade a um novo estado que começava a surgir. Nasce por esse feito o conceito da cidadania moderna.

“(…) Ora, esta deslocação do ‘centro de gravidade’, quer das relações de pertença, quer da expressão da lealdade, constitui, quanto a nós, um elemento fundamental para a génese do conceito de cidadania moderna. E as suas

expressões mais radicais vamos encontrá-las nos séculos XIX e XX através do republicanismo cívico expresso no papel reservado à escola na formação de cidadãos.” (Barbalet, 1989, p.50)

Inicia deste modo e tal como já dissemos anteriormente a cidadania moderna ou o Estado-Nação se quisermos. É preciso fazer aqui uma nota dizendo que o Estado-Nação trouxe consigo um novo conceito de Estado já que este ele era caracterizado por poder muito centralizado e de instituições e organização administrativa muito burocratizadas. É exactamente desta forma que o Estado-Nação toma corpo e leva o conceito da cidadania para a:

“(…) capacidade para participar no exercício do poder político mediante o processo eleitoral. Assim, a cidadania activa 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 atrelada à letra da lei” (Santana, 2011, publicado por Fernando Paixão retirado de <https://www.blogger.com/profile/0130613825153397771>)

### **1.1.5 – A Cidadania na Idade Moderna**

Antes de entrarmos concretamente nesta etapa histórica para a evolução do conceito e do exercício de cidadania, importante se torna lembrar que duas grandes revoluções estiveram na génese deste acontecimento. Vimos anteriormente que o aprofundamento de lutas de classe foi estando no advento de muitos acontecimentos justamente porque todos não eram considerados como cidadão o que pressupunha que uns tinham uns direitos e outros não. Mesmo até hoje ouvimos falar de cidadão de primeira e de cidadão de segunda; pese embora não se configurar, hoje em dia com a mesma roupagem daqueles tempos. Hoje ao nos referirmos sobre cidadão de primeira de cidadão de segunda, estaríamos talvez a querer fazer alusão à posse ou ao acesso rápido às instituições. Mas já lá vamos quando falarmos da cidadania contemporânea no sub-capítulo seguinte.

Voltando à cidadania da Idade Média e, tal como temos vindo a constatar, tudo que gira à volta da cidadania conheceu vários estádios de entendimento em várias épocas e em diferentes regiões deste mundo a fora. Tanto em termos de conceito tal como na

aplicabilidade do próprio conceito de cidadania, todas essas realidades não conseguiram levar para os indivíduos - “cidadãos” – o seu real exercício. Ou se não quisermos ser tão radicais, diríamos que até aos nossos dias tanto o conceito como o exercício de cidadania ainda não abrangem de forma satisfatória toda a dimensão da vida em comunidade.

Por este facto, e retomando o início deste sub-capítulo fazíamos alusão a duas grandes revoluções que impulsionaram o conceito e o exercício de cidadania. Estamos nos referindo às duas revoluções que tiveram lugar nos finais do século XVIII - a Revolução Americana e a Revolução Francesa. Estas duas revoluções deram uma nova roupagem ao conceito de cidadania. A partir daquele momento começou-se a falar de cidadania moderna.

“(…) As duas grandes revoluções do final do XVIII – a Revolução Americana e a Revolução Francesa – marcaram a origem da concepção moderna de cidadania. Estas revoluções são a expressão política de uma evolução do pensamento e de um conjunto de ideias que animaram os intelectuais dos séculos anteriores e se afirmaram plenamente no século XVIII.” (Barbalet, 1989, p.50)

Ainda assim não ficou resolvido a questão de estratificação social. Caso para dizer-se que, todo o esforço empreendido até agora redundou-se em sociedades de classes devidamente distintas (ainda no século XVII) onde uns eram cidadãos e outros não; outros apesar de serem cidadãos não tinham certos direitos e outros até há que eram servis perante os demais. É preciso marcar aqui que qualquer uma das realidades que vimos atrás, os indivíduos não eram, eles mesmos os autores dos atributos de que eram sujeitos, ou seja, os indivíduos eram “catalogados” como cidadão, servos, senhor, escravos, etc. segundo os padrões sociais que lhes eram impostos pelas próprias circunstâncias do local onde estavam. À este propósito, J.M.Barbelet (1989) no seu livro a Cidadania dizia que: “(…) não há cidadania moderna sem aceitação pelo indivíduo dessa relação de pertença independentemente das formas de que se revista(…)”

Nesta etapa da evolução do conceito e do exercício de cidadania, ou seja, na idade moderna, fica também marcada pela divisão de sociedade em classes, que faz lembrar o modelo romano que já acima tratamos, caracterizada pela existência de nobres que beneficiavam de privilégios e que não pagavam impostos e ocupavam os cargos políticos mais importantes e pessoas comuns que se distinguiam entre ricos que constituíam a burguesia e outros que viviam do seu trabalho.

Este período histórico para a cidadania marca o surgimento da burguesia através da formação dos burgos decorrentes das cruzadas e do renascimento do comércio.

Apesar de tudo isso que até agora relatamos, um relevante problema se impunha nesta etapa da evolução histórica da cidadania. Pois senão vejamos:

“(…) de todo o modo, nesta génese da concepção moderna de cidadania há dois elementos que são centrais e estão presentes ao longo dos séculos em que se forjou a construção histórica da cidadania moderna: a afirmação do indivíduo como sujeito autónomo e a promoção da igualdade como ideal político. Este aspecto é bem sublinhado por Constant quando afirma que “o nascimento do indivíduo e a revolução da igualdade estão estreitamente ligados a um conjunto de transformações económicas, sociais, culturais e políticas que tiveram o seu curso na Europa Ocidental entre os séculos XV e XIX ao mesmo tempo no domínio das ideias e no universo das relações sociais.” (Barbalet, 1989, p.51).

Tal como Barbalet, nós perfilhamos a ideia segundo a qual, a cidadania será plena se o indivíduo for o centro de qualquer ideologia que se pretenda. Daí que a escola, enquanto uma instituição de cariz social com principal objectivo de “educar” as novas gerações, terá que se impor como um catalisador de todo esse processo, sobretudo, no que concerne ao estreitamento entre os chamados cidadãos e os não cidadãos. Mas esta questão abordaremos mais à frente.

Mas ao terminar a nossa abordagem sobre esta etapa marcada de novos conceitos e de novas formas de exercer a cidadania, importa fazermos uma breve nota ressaltando as distorções e privilégios que a nobreza e clero insistiam em manter sobre o povo. É por este facto que começam a surgir figuras que, com seus feitos, vieram marcar o momento revirando a história da cidadania, concedendo-a uma nova roupagem. Fazem parte deste grupo de figuras pensadores como Rousseau, Montesquieu, Diderot, Voltaire, entre outros.

Com a “imposição” destes pensadores, assim podemos considerar, no que tange à defesa de um governo democrático em que o povo teria uma importante participação impulsionou o fim de privilégios de classe e ideais de liberdade e igualdade como direitos fundamentais do homem e a tripartição do poder – nobreza, clero e povo – assumiram um novo paradigma e concorreram para o alavancar definitivamente do

Estado Moderno. Nestes termos fica marcado a génese do surgimento das modernas nações caracterizadas por governos tripartido e instituições nacionais oriundas de monarquias nacionais que eram centralizadas.

“A Idade Média foi, em termos sociais, económicos e políticos, um período de transformações e adaptações a uma nova realidade organizacional da sociedade. Assim, durante o processo de formação do feudalismo, muitas mudanças ocorreram nas atitudes mentais e nas relações entre o saber e a política. Estas alterações permitem-nos visualizar duas realidades distintas em termos sociais, mas muito parecidas na esfera política. Desse modo, devemos pensar, igualmente, em tipos de cidadania (...) nesse contexto, não são poucos os autores que, ao abordar o tema, referem-se à Idade Média como um período no qual as questões relativas à política cederam espaço à preocupação com outras questões (...) como resultado disso surgiu um tipo peculiar de organização social (nobreza, clero e camponeses), cujos reflexos foram sentidos até os finais da Idade Moderna.” (Filho e Neto retirado de [www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf](http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf))

### **1.1.6 – A Cidadania na época Contemporânea**

À medida que vamos avançando esta panóplia de conceitos e de diversas formas de exercício de cidadania, vamos percebendo a sua complexidade pelo facto de o próprio conceito estar profundamente com construção. Não se pode, de boca cheia, falar-se da cidadania como um assunto acabado e, sobretudo, estandardizado. Tal como vimos nas outras etapas da história e, tal como referimos, o conceito cidadania foi assumindo várias roupagens e, como é natural, hoje nos nossos dias este conceito nos dirá muitas outras coisas. À esse respeito Eurydice (2005) dizia que:

“(…) é importante reter que o termo cidadania pode apresentar conotações diferentes consoante o contexto em que é usado. Alguns países referem este termo na respectiva língua nacional como uma mera expressão da relação jurídica entre cidadão e o Estado. Em outros países, o termo designa igualmente o papel social dos cidadãos na sociedade na qual coexistem...” (Eurydice, 2005, p.13).

Mas para a época contemporânea, contribuiu para a evolução de conceito de cidadania, alguns factos históricos marcantes, nomeadamente as duas grandes guerras mundiais do século XX – 1914 a 1918 e 1939 a 1945 – que tiveram como base a ambição de riqueza e poder de uma minoria em detrimento dos direitos humanos e do exercício da cidadania e a criação da ONU (Organização das Nações Unidas).

A ONU impõe um novo paradigma e, naturalmente impulsiona um novo conceito de liberdade, de direitos e cidadania. Desde o nascimento da ONU, dizia Misael, *em 1945 o conceito de direitos humanos se tem universalizado, alcançando uma grande importância na cultura jurídica internacional* (Júnior, p.11, retirado de [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III)).

Porque o papel da ONU era bastante claro, em 1948, esta organização internacional faz aprovar numa das suas Assembleias Gerais a Declaração dos Direitos Humanos com intuito de conjugar de forma restrita e ampla o conceito de cidadania e é desta maneira que Misael se referia a este facto:

“Em 10 de Dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua Resolução 217 A (III), como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e como intento de sentar as bases da nova ordem internacional (...) Dos trinta artigos que compõem a referida Declaração Universal, muitos, senão todos, estão ligados à conjugação restrita e ampla do conceito de cidadania, de onde se extrai: Artigo II – Todo ser humano tem capacidade de gozar os direitos sem qualquer distinção, inclusive fundada na condição política, dentre outras (...) Artigo XV – Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade (...) Artigo XXI – Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo do próprio país directamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. Todo ser humano tem o direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país (...) mediante eleições autênticas que deverão realizar-se periodicamente, por sufrágio universal (...) XXIX – Todo ser humano tem deveres para com a comunidade” (Júnior, pp.11-12 in [https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III))

Tal como referimos anteriormente, hoje o conceito cidadania assume novos contornos concebidos tanto para interior como para o exterior do próprio espaço nacional. O surgimento ao longo dos tempos de diversas organizações regionais, sub-regionais, continental, etc. nos remetem de forma clara para o cultivo de um conceito de cidadania engendrado para dar maior amplitude ao seu exercício. Configuram-se nesta senda a intervenção que são feitos em torno dos problemas locais concretos como a União europeia (EU), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), União Africana (UA) e parecendo que não nos remete a um conceito novo de – CIDADANIA DA ALDEIA GLOBAL. Se referindo concretamente à Europa, Eurydice (2005) aludia que;

“(...) o reforço da coesão social e da solidariedade no conjunto da sociedade constitui um dos objectivos dos responsáveis políticos de todos os países da Europa. Para alcançar, é necessário que haja consenso sobre o que significa agir como um cidadão ‘cidadania responsável’. Ainda assim, definir ‘cidadania’ não é, de forma alguma, simples. O seu significado e a sua percepção diferem de país para país, sendo que em algumas línguas nacionais não existe sequer um termo equivalente directo (...)” (Eurydice, 2005, p.13).

É neste contexto de múltiplos pertences que se desenha o novo paradigma de cidadania. Uma cidadania que se quer inclusiva e que se apropria de referências nacionais e se amplia em círculos alargados à dimensão da humanidade do mundo.

Neste novo contexto, uma grande questão se levanta – a eficiência e eficácia das instituições de Estado. Pois, não faltam as críticas às essas instituições porque elas chegam a não darem vazão às exigências colocadas a cada circunstância. Pese embora ao ritmo crescente do surgimento de instituições democracias. Essas críticas se ‘alojam’ em torno da mundialização das economias e da informação que em grande medida determinam as sociedades hodiernas marcadas profundamente pela especialização cognitiva decorrente da globalização e das desigualdades crescentes.

Parecendo que não, este facto concorre para uma crise da cidadania sustentada pelo individualismo, o enfraquecimento dos valores tradicionais, a prática de corrupção, as elevadas taxas de absentismo nos processos eleitorais, fraude fiscal, o fundamentalismo religioso ou simplesmente racial, etc. etc., que só não poem em causa os direitos, liberdades e garantias como põe também em causa a integridade física dos “cidadãos”, ou, pelo menos, os deixam propensos às essas agressões.

Perante esses factos que deixam frágeis à sociedade impõe-se que a educação escolar, enquanto instituição promotora de uma consciência ética e cívica nas novas gerações, deva assumir o seu verdadeiro lugar – promoção de uma cidadania activa e responsável, tal como refere Eurydice (2005):

“(...) a educação desempenha um papel crucial na promoção de uma cidadania activa e responsável. Para além dos pais, família alargada, dos amigos e da comunidade local, as escolas são palco principal para a socialização. Um dos seus objectivos de sempre tem sido preparar os jovens para a vida adulta. Deste modo, é importante que as escolas forneçam aos alunos as competências básicas



e os conhecimentos que os ajudarão a contribuir de forma válida e positiva para a sociedade e sua evolução (...)” (Eurydice, 2005, p.13)

## **1.2 – A Família, a Cidadania e sua Relação com a Educação Escolar**

Nada seria mais natural falarmos de família ao referirmos ao termo cidadania. Pois, sendo a família um:

“(...) espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar conteúdos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (Diogo, 1998 citado por Picanço, 2012, p.9)

Tendo estas características a família, sendo dúvida, constituirá a principal rampa de lançamento para que o indivíduo leve para o mundo pós-família valores e competências que o habilitam a se integrar na família maior que seria a sociedade.

Pois, embora a cidadania não seja, até hoje, um conceito de significação definida e o seu exercício completamente balizado, ela não deixa de constituir, tal como, definimos anteriormente “um vínculo de união entre grupos diversos capaz de fazer com que o homem constitua-se como homem entre outros homens de modo a assumir-se protagonista do processo histórico e nunca permitir ser objecto mas sim construtor do seu próprio ser, da sua própria identidade e, por fim, do seu próprio mundo”. Nestes termos, não podemos perder de vista que a família é, por conseguinte, a primeira instituição que promove os primeiros valores da cidadania e da ética.

Muito embora a educação intra-familiar não seja uma educação completamente sistematizada e formal, ela desenha o perfil de um indivíduo que há-de ser moldado pela escola a fim de assumir-se como cidadão tal como vimos apresentando desde o

princípio deste trabalho, exactamente como referiam Dessen & Polonia citando Amazonas, Demasceno, Terto & Silva (2003); Kreppner, (1992) dizendo que: “...a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, actuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais...” A família, na nossa perspectiva extravasa o conceito de simples instituição porque se assume como o centro de toda a vida e relacionamento sócio-cultural. É neste sentido que Félix, citado por Pereira, 2008, dizia e concordamos plenamente que:

“(...) a família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade” (Félix, citado por Picanço, 2012, p. 10)

Por este facto não podemos perder de vista, e dito de uma maneira mais simplista, que é na família onde a crianças e os jovens começam a se interagir com conceito do que é certo e errado, com o sim e o não, correcto e incorrecto bem como habilidades e atitudes que indiciam as regras de convivência como, por exemplo, saudar, pedir desculpas, agradecer, pedir licença, etc. A família é, por conseguinte:

“(...) a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (...) ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais” (Kreppner, 2000, citado por Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Embora não esteja estandardizado as regras que ditam o relacionamento intra-familiar ele concorre, sobremaneira, para o entrosamento das relações extra-familiar e inter-familiar. Não podemos perder de vista que a sociedade extra-familiar é constituída por cada indivíduo proveniente de cada núcleo familiar diferente e, como é lógico, ele trará consigo as aprendizagens e valores ético-sociais apropriados nas respectivas famílias que poderão ser aprofundadas ou rejeitadas. Aliás,

“(...) a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afectivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e

culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação inter-pessoal e de construção individual e colectiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de acções e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência colectiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjectivação e interação social” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

As sociedades, assim podemos considerar, dependem grandemente dessas interacções familiares para que concretizem, por outro lado, as transformações sociais que concorrerão para a efectivação das futuras relações inter-familiares. Dito de outra maneira e assegurado por Dessen & Polonia:

“(...) e é por meio das interacções familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidireccionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem factor preponderante para o desenvolvimento da pessoa” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Se estamos a dar ênfase à família nesta etapa da nossa dissertação é porque queremos enaltecer a sua importância na construção de valores que concorrem para a formação de cidadãos nos termos do que temos vindo a enfatizar neste capítulo.

Nos itens anteriores fizemos uma ‘tourné’ sobre o conceito, o ensino e a promoção da cidadania sem, no entanto, termos chegado a um modo consensual no que concerne a sua definição e mais do que isso, sobre o seu verdadeiro e real exercício. Embora seja esse um facto crucial para este trabalho nos impõe, e porque não, interrogarmos sobre o papel da escola nessa panóplia de incertezas face a integração das novas gerações na comunidade que lhes são circunvizinhas no mundo hodierno marcado profundamente pela globalização e a tecnologia de informação e comunicação.

Essa integração na comunidade, de forma restrita e na sociedade de forma geral, pressupõe, no nosso entender um aporte sócio-educativo que pudesse perenizar, modernizar e alavancar os ensinamentos oriundo das respectivas famílias. Falando assim, estaríamos a falar de uma instituição de maior dimensão. Sem dúvida, essa

instituição teria que ser a ESCOLA para sincronizar os valores individuais e transformá-los um valor da sociedade. Mas a nossa inquietação reside no facto de:

“(...) uma modalidade diferente de educação está por inventar. Os discursos e as práticas que sustentaram os procedimentos educativos na instituição escolar têm vindo a falhar e, atendendo à quantidade e variedade de estratégias ensaiadas, há que tirar a conclusão possível: o que está em causa é o paradigma educacional, mais do que qualquer reforma de inovação.” (Bóia, 2003, p.9)

Se uma modalidade diferente de educação está por inventar, tal como diz José Bóia (2003), que será da sociedade se a escola continuar a ser aquele que “fabrica” técnicos e profissionais tal como Bóia (2003) sublinhava: “...a escola assumiu, como papel principal, a credencialização, criadora de hierarquia e selecionadora de mão-de-obra, função que continua exercendo com pequenas mudanças conjunturais...” e que passa ao lado da promoção dos valores, da ética e da cidadania. Mas é preciso sublinhar, por outro lado, que vezes há que se levantam apontando dedo à própria sociedade como responsável pela sua possível transformação. À esse respeito José Bóia dizia:

“(...) neste momento, o domínio da pedagogia não sofre da escassez de soluções, mas do excesso, de tal modo, que o ruído instalado, por um lado, não deixa lugar para uma inquirição razoável sobre o sentido do que dizemos e fazemos, enquanto, por outro, gera a ilusão de que a chave para sair do impasse se encontra no exterior, no que, algo genericamente, se associa ao termo sociedade.” (Bóia, 2003, p.9).

Se de facto impõe-se à sociedade esta “culpabilidade”, importa que alguma franja desta mesma sociedade insurja e imponha as novas regras de convivialidade de modo a esbater a velha filosofia segundo a qual, quem sabe progride na vida e quem é catalogado de burro perece. Na nossa opinião a escola deverá mudar de paradigma. Para efeitos nos socorrendo de Bóia (2003) para concordar que:

“(...) urge fazer é empreender um debate sério sobre as funções e tarefas que socialmente lhe estão confiados, para proceder a sua conversão. O ideal é que deixe de ser apenas uma instituição vocacionada para a transmissão de conhecimento para passar também a transmitir padrões e normas de comportamento.” (Bóia,2003, p.151)

Perante esta faceta da escola, reclamada por todos, impõe-se-lhe uma nova roupagem caracterizada pela maior abrangência curricular. Ou seja, o currículo escolar deverá extravasar as fronteiras cognitivas e ‘penetrar’ com alguma profundidade nos aspectos

sócio-afectivos de modo a transformar as crianças e os jovens nos verdadeiros autores das suas próprias causas, exactamente como defende Bóia:

“(…) a instituição escola não pode ser suprimida. A escola e professor poderão ser substituídos enquanto transmissores de informação, mas não nas funções de socialização atrás enunciadas, com reflexos nas subjectividades, relações humanas e na própria sociedade.” (Bóia, 2003, p.145)

Por esta razão, e pela importância que os elementos da comunidade educativa impregnam na sociedade e na integração social, sobretudo, das novas gerações, resolvemos tratar neste capítulo a questão de cidadania e a sua relação com a educação escolar com o sentimento de que a escola também é uma

“(…) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (...) só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre a si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto.” (Alarcão, 2001, p.25)

Esta faceta da escola impõe-se-lhe, e tal como já vimos anteriormente, fazer ênfase aos conteúdos curriculares que por sua vez asseguram à instrução e apreensão de conhecimentos evidenciando de forma terminante o processo ensino/aprendizagem enquanto que na família faz-se ênfase aos objectivos e processo que propiciam a socialização, a protecção, as condições básicas de sobrevivência concorrendo de forma indubitável para o desenvolvimento do indivíduo, nesse caso, dos seus membros, no plano cognitivo e socio-efectivo.

Nesse contexto estaríamos a falar, de forma indirecta, de ensino para a cidadania, que, aliás, é um dos grandes propósitos desse trabalho de investigação. Porque os valores que são difundidos no seio da família configuram-se no contexto do ensino não formal, logo, esses valores não são padronizados e apenas envolvem aos membros de cada família de forma muito estrita, ou seja, o que consideramos de perfil de saída de cada criança e jovem no seu seio familiar não coincide de forma uniforme com aquilo que a sociedade professa e muito menos com os tais objectivos profetizados pela escola, enquanto instituição de aglutinação, aprimoramento e de difusão desses ‘vários valores’.

Por este facto a escola “... é destacada como um contexto de desenvolvimento, priorizando uma reflexão sobre sua função social, as suas tarefas na sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito ao cenário político-pedagógico...” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Para que a escola cumpra esse desiderato necessário se torna que ela oriente um projecto educativo voltado para formação das crianças e dos jovens em matéria de cidadania e é isso mesmo que Aida Silva (2000) se refere na sua tese de pós-graduação:

“(...) a escola é um espaço possível para a realização da tarefa de educar nessa perspectiva. Essa posição é reforçada por Humberto Silva (1996), ao considerar a escola como o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos, por que é onde se dá a transmissão cultural e a formação para convivência social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos.” (Silva, 2000, p.65)

Por essa razão o governo são-tomense, nos primórdios da independência nacional proclamada em 1975, elegeu como fim principal da educação escolar:

“(...) formar as novas gerações, dotando-as de qualidades patrióticas e humanas que determinam o perfil do homem novo, caracterizado por uma personalidade multifacetada e harmoniosamente desenvolvida, capaz de participar no processo de desenvolvimento da sociedade santomense.” (Decreto-Lei n.º 53, 1988)

Neste fim principal da educação escolar enunciado pelas entidades governamentais daquela época nos saltou à vista alguns aspectos que reportamos de grande relevância na perspectiva de educação e promoção da cidadania.

Pois, nesta citação ressaltam termos como ‘*qualidades patrióticas e humanas*’; ‘*homem novo*’; ‘*uma personalidade multifacetada e harmoniosamente desenvolvida*’; ‘*desenvolvimento da sociedade santomense*’. Muito embora este decreto-lei tenha sido discutido e adoptado num contexto marcado pelo monolitismo político, estas expressões deixam transparecer a vontade inequívoca dos governantes da época em reconstruir o país levando em consideração o homem são-tomense e a sua relevância nessa reconstrução. No nosso entender estas expressões marcam um profundo divórcio com o passado colonial e o termo ‘*homem novo*’ explicita bem esse desiderato.

Este fim principal da antiga lei volta a estar plasmado na nova lei de bases e prefigura-se como princípio geral, ganhando deste modo mais relevância, aliás, emigramos de um decreto-lei para uma lei. Nessa nova lei, está plasmado no artigo 2.º que:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (...) A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...) A família, as comunidades e as autoridades autárquicas locais têm o direito e dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação.” (Lei 2/2003, p.9)

Feita esta equiparação entre o decreto-lei de 1988 e a nova Lei de Bases de 2003, depreendemos que a preocupação dos governantes permanece quase inata no que concerne à educação e à promoção da cidadania. Um aspecto de grande relevância a reter nesta nova lei é o envolvimento da família, das comunidades e das autoridades do poder local nas acções de promoção e realização da educação.

Fica desta forma destacada que antes de falarmos de questões ligadas à cidadania, à promoção de cidadania, ao ensino de cidadania, etc. temos que ter em conta o Homem como tal. E se falarmos de Homem como tal temos que enquadrá-lo num contexto sócio-cultural. Daí que a família se nos afigura como um ‘agente’ promotor do que irá ocorrer na sociedade extra-familiar. Aliás, já tínhamos começado a fazer essa reflexão um pouco atrás. Comungamos dessa posição e, aliás, Teresa Vasconcelos dizia na conferência de abertura do ano lectivo da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti que

“(...) a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças. Tomamos aqui família num sentido muito amplo enquanto «comunidade de destino», podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento (...) O que é importante é que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que cerca, de abertura e solidariedade.” (Vasconcelos, 2006, p. 112)

Muito embora a família tenha essa dimensão na educação para a cidadania temos que ter algum cuidado em fazer jus a mesma, e daí a razão de se recorrermos à escola enquanto

instituição de socialização e de educação para cidadania, porque a família por si só, as vezes, pode revelar-se numa instituição de disseminação de problemas e de conflitos, de exploração e também de vitimização e de algum nepotismo e que, por isso, poderá não se constituir num espaço de cidadania.

Se chamamos escola para essa reflexão entramos no seu interior para verificar outros aspectos que possam concorrer para que ela cumpra os objectivos pelos quais foi institucionalizada. Um desses aspectos e não menos importante é o currículo escolar. Então daí a grande questão – o que vimos plasmado no artigo 2.º da Lei de Bases de 2003 encontra o seu lugar de acolhimento no currículo escolar? E puxando “*brasa à nossa sardinha*”, faríamos uma outra pergunta de forma mais concreta – será que o currículo da 4.ª classe reflecte esse desiderato?

Não podemos perder de vista que: “*a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania...*” (Alarcão,2001, p.18)

Nesse contexto a escola deve estar vidada para a sua ‘clientela’ de modo que as aprendizagens trazidas dos respectivos convívios familiares sejam transformados num património socialmente aceite por todos. E é nesse sentido que Aida Silva defendia na sua tese de pós-graduação que

“(…) a escola deve ser vista como uma instância dentro da engrenagem da sociedade que poderá contribuir para a educação em direitos humanos e cidadania, mas ao mesmo tempo, convive com os limites e determinações da própria sociedade.” (Silva, 2000, p.68)

Para que a escola seja, de facto, esta instância dentro daquilo que Aida Silva considerou de engrenagem da sociedade ela terá de propiciar uma educação escolar para a construção para cidadania. Para esse efeito a escola deverá ser mais criativa em que os sujeitos envolvidos – comunidade educativa e os seus instrumentos de acção (currículo, programas e os conteúdos a ministrar) – pensem numa forma como se daria uma cultura política numa perspectiva de extravasar o ensino meramente intelectual e romper com os limites do senso comum. Esse pensar de uma ‘nova escola’ pressupõe: “*concretizar uma proposta pedagógica nessa perspectiva precisa democratizar as relações, as estruturas e*



*os materiais, transformando-se em uma escola democratizante*” (Alain Touraine citado por Silva, 2000, p. 69).

Independentemente dessa primeira transformação que aqui é proposto, a escola requereria um modelo de educação que pensasse num formato de trabalho pedagógico:

“(…) em que os conteúdos curriculares tenham como eixo norteador a temática dos direitos humanos e da cidadania, e a prática pedagógica priorize o diálogo, o debate, a participação, problematização e a crítica. O aluno nesse processo é o agente ativo e produtor do seu conhecimento, o professor, o mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente sistematizado e a escola, local de exercício permanente da cidadania.” (Silva, 2000, p.69)

Portanto, continua Aida Silva:

“(…) ao propor trabalhar nesta direcção, precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. É papel da escola trabalhar as competências básicas já mencionadas (...) cumprindo assim, a sua função social, que é de garantir a socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão.” (Silva, 2000, p.70).

Feita que foi esta abordagem sobre a Cidadania, a Família e sua Relação com a Educação Escolar, urge interrogar: Como Vão as coisas em São Tomé e Príncipe? Será que as escolas em São Tomé e Príncipe já ultrapassaram o período que medeia a escola tradicional com aquilo que se convencionou chamar de escola moderna? É o que vamos ver de seguida.

### **1.3 – A Escola Básica e o Ensino da Cidadania em São Tomé e Príncipe**

Como dizia Vasconcelos (2006)

“(…) a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças...” (Vasconcelos, 2006, p.112)

e, por esse facto, assume um papel crucial no ensino da cidadania e nesse contexto influencia, sobremaneira, a relação inter-pessoal no vasto convívio que se convencionou chamar-se de sociedade.

Depois da família, a escola é o *'porto de destino'* onde os diversos saberes e valores iriam ser moldados e transformados no bem comum, ou seja, num valor e saber da sociedade. Mas tudo isso só será possível se a escola abrir as suas portas à comunidade de forma a entender o contexto local para que possa, posteriormente, entender as relações e as determinações mais gerais da sociedade, tal como referia Aida Silva (2000) que atrás fizemos alusão.

Por essa verdade inequívoca decidimos olhar para o sistema de educação são-tomense de modo a verificarmos se, de facto, as escolas se enquadram nesta grande demanda em que a EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA CIDADANIA se configuram como o apanágio dos novos tempos.

Em qualquer sociedade as regras de convivência são ditadas por leis, decretos-leis, decretos, despachos, enfim, por uma panóplia de instrumentos jurídico-constitucionais que ditam o que se faz ou se rejeita, o que é correcto ou o que é incorrecto. Por esse facto e para chegarmos ao objecto deste estudo, fizemos uma “*tournee*” pelas leis são-tomenses para constatar e percebermos como é que o ensino e a promoção da cidadania estão enquadrados no contexto dessas leis e como é que ela se faz, em termos práticos, para o Ensino Básico, sobretudo para a 4.<sup>a</sup> classe.

Assim, fizemos uma análise bibliográfica às leis nacionais iniciando pela Lei n.º 1/2003 de 20/01/03 (Lei da Revisão Constitucional) para percebermos como é que a Constituição da República propõe aspectos conducentes ao exercício da cidadania. De uma forma geral as leis fundamentais ou constitucionais não costumam se referir sobre a cidadania de forma incisiva. Mas ela concorre para que outras leis de menor dimensão proponham aspectos que nos conduzam ao exercício, antes disso, nos conduzam ao ensino e promoção da cidadania.

Para caso da Lei Constitucional de São Tomé e Príncipe, por exemplo, se refere ao termo cidadania em algumas ocasiões sem, no entanto, deixar plasmado

inequivocamente o ensino e a promoção da cidadania ou pelo menos, como fazer entender que estaríamos em presença de um direito de cidadania.

Se entendemos a cidadania como: “um vínculo de união entre grupos diversos capaz de fazer com que o homem constitua-se como homem entre outros homens de modo a assumir-se protagonista do processo histórico e nunca permitir ser objecto mas sim construtor do seu próprio ser, da sua própria identidade e, por fim, do seu próprio mundo”, ou se a cidadania for entendida como Dimenstein (1993) citado por Adriana Vieira (2010) e al.:

“(...) o direito e ter ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver, um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido.”, (Vieira, 2010, p. 150)

então, e como dizíamos a Constituição, enquanto lei fundamental, na nossa opinião, devia contemplar um capítulo dedicada única e exclusivamente à educação, promoção e ao exercício de cidadania. Por essa razão fizemos uma “viagem” pela Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe e verificamos que os postulados abaixo transcritos não fazem essa alusão que aqui estamos a reivindicar. Pois senão vejamos:

- Segundo parágrafo do preâmbulo: *“Inspirada na necessidade histórica de se promover a participação cada vez mais ampla e responsabilizada do cidadão nos vários domínios da vida nacional, a presente revisão do texto constitucional (...)”*

- Artigo 3.º (Cidadania São-tomense). No ponto 1 deste artigo prevê que: *“São cidadãos são-tomenses todos os nascidos em território nacional, os filhos de pai ou mãe são-tomense e aqueles que como tal sejam considerados por lei”* (...) no ponto 2 deste mesmo artigo se refere à cidadania da seguinte forma *“Os cidadãos são-tomenses que adquiram a nacionalidade de outro país conservam a sua nacionalidade de origem”*

- Artigo 10.º (Objectivos Primordiais do Estado). São Objectivos primordiais do Estado (...) Na sua alínea b) propõe: (...) *Promover o respeito e a efectivação dos direitos pessoais, económicos, sociais, culturais e políticos dos cidadãos* (...)

- Artigo 15.º (Princípios de Igualdade). No ponto 1, prevê que *“(...) Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de origem, raça, sexo, tendência política, crença religiosa ou convicção filosófica* (...)”

- Artigo 16.º (Cidadão no Estrangeiro), prevê no ponto 1, *“(...) todo o cidadão são-tomense que resida ou se encontre no estrangeiro goza dos mesmos direitos e está sujeito aos*

*mesmos deveres que os demais cidadãos, salvo no que seja incompatível com a ausência do país (...) e no ponto 2 deste mesmo artigo, prevê que: “(...) os cidadãos são-tomenses residentes no estrangeiro gozam do cuidado e da protecção do Estado (...)”*

- Artigo 17.º (Estrangeiros em São Tomé e Príncipe), estipula no seu ponto 1 que: “... *Os estrangeiros e os apátridas que residam ou se encontram em São Tomé e Príncipe gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres que cidadão são-tomense, excepto no que se refere aos direitos políticos, aos exercícios das funções públicas e aos demais direitos e deveres expressamente reservados por lei ao cidadão nacional (...)* Ponto 3, deste mesmo artigo prevê que: “*a lei pode atribuir aos cidadãos estrangeiros residentes no território nacional, em condições de reciprocidade, capacidade eleitoral activa e passiva para eleição dos titulares de órgãos das autarquias locais*”

- Artigo 20.º (Acesso aos Tribunais), estipula que: “*Todo o cidadão tem direito de recorrer aos tribunais contra os actos que violem os seus direitos reconhecidos pela Constituição e pela lei, não podendo a justiça ser denegada por insuficiência de meios económicos*”

- Artigo 21.º (Deveres e Limites aos Direitos), neste artigo constatamos que: “*Os cidadãos têm deveres para com a sociedade e o Estado, não podendo exercer os seus direitos com violação dos direitos dos outros cidadãos e desrespeito das justas exigências da moral, da ordem pública e da independência nacional definidas na lei*”

- Artigo 25.º (Inviolabilidade do Domicílio e da Correspondência), no ponto 2 deste artigo propõe que: “*A entrada no domicílio dos cidadãos contra a sua vontade só pode ser ordenada pela autoridade judicial competente, nos casos e segundo as formas previstas na lei*”

- Artigo 33.º (Direito de deslocação e de emigração), este artigo estipula que: “*A todos os cidadãos é garantido o direito de se deslocarem e fixarem livremente em qualquer parte do território nacional*”

- Artigo 34.º (Direito de reunião e de manifestação), fica estipulado neste artigo, no seu ponto que: “*Os cidadãos têm o direito de se reunir, pacificamente e sem armas, mesmo em lugares abertos ao público*” e no ponto 2, que: “*A todos os cidadãos é reconhecido o direito de manifestação, nos termos da lei*”

- Artigo 35.º (Liberdade de associação), neste artigo fica plasmado que: “*Os cidadãos têm o direito de, livremente e sem dependência de qualquer autorização, constituir associações, desde que não sejam contrárias à lei penal ou não ponham em causa a Constituição e a independência nacional*”

- Artigo 44.º (Segurança Social), neste artigo fica plasmado que: “*O Estado garante a todo o cidadão, através do sistema de segurança social, o direito a protecção na doença, invalidez, velhice, viuvez, orfandade e noutros casos previstos na lei*”

- Artigo 55.º (Educação), neste artigo de um único ponto fica plasmado que: “*A educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação activa na comunidade*”

- Artigo 56.º (Cultura e Desporto) Este capítulo consagra que: *“Serão criadas condições para que os cidadãos tenham acesso à cultura e sejam incentivados a participar activamente na sua criação e difusão”*

Nos artigos seguintes, nomeadamente 57.º (participação na vida pública); 58.º (Direito de Sufrágio); 59.º (Direito de Petição); 61.º (Direito de Indemnização); 62.º (Organizações políticas); 63.º (Organizações políticas); 64.º (Deveres com a defesa nacional); 65.º (Impostos); 66.º (Participação Política dos Cidadãos); 71.º (Referendo); 74.º (Controlo e responsabilidade); 97.º (Competência). Todos esses postulados da Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe estão consignados a valores como Direitos e Deveres Cívico-Políticos dos são-tomenses.

Tal como dizíamos anteriormente em momento nenhum a Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe se referiu de forma clara e inequívoca sobre os direitos sociais das pessoas que vivem no território nacional. Apenas no artigo 55.º vem plasmado a educação como um direito que visa a formação integral do homem e a sua participação activa na comunidade, mas, no entanto, não diz como é que o cidadão exerce esse direito, que na nossa opinião, acaba sendo um direito social fundamental.

Da mesma forma que no artigo 10.º está previsto que os objectivos primordiais do Estado, dentre outras coisas é *“promover o respeito e a efectivação dos direitos pessoais, económicos, sociais, culturais e políticos dos cidadãos”*, mas depois não estipula o mecanismo de materialização desse dever do estado e muito menos como é que o cidadão aceda à esses ‘benefícios’.

Perante estas constatações coloquei a questão - Como é que o Ensino e Promoção da Cidadania se processa. Por este facto e, porque a razão deste estudo é, de facto, constatar se o Ensino Básico – 4.ª classe – tem vindo a concorrer para a promoção da cidadania em São Tomé e Príncipe, decidimos visitar a Proposta Curricular do Ensino Básico (1.ª a 4.ª classe) editada pela UNICEF em novembro de 2010 e verificamos que para 4.ª classe, mais concretamente, o Ministério da Educação e Cultura em 2010 propôs para o ensino da Língua Portuguesa os seguintes domínios:

- 1 - Comunicação Oral;
- 2 - Comunicação Escrita;

### 3 - Funcionamento da Língua (Análise e Reflexão)

Para domínio 1 foi elencado dois objectivos principais como sendo:

- Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

Para o domínio 2, os principais objectivos foram:

- Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura;
- Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura;
- Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.

No domínio 3, está elencado apenas um objectivo:

- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua

No que concerne à Matemática, é objectivo geral desta disciplina para os 4 anos de permanência dos alunos no Ensino Básico:

“Trabalhar o sentido do número e das operações, a compreensão dos algoritmos das operações, desenvolver as relações espaciais entre os objectivos e a memória espacial, conhecer as principais grandezas, saber relacioná-las e Efectuar medições, desenvolver a comunicação e aperceber-se da ligação da matemática com o mundo real. Assim irão ser definidos objectivos e estabelecidos conteúdos por domínio e ano de escolaridade, tendo sempre presentes as metas a alcançar no final dos 4 anos” (Proposta Curricular do Ensino 1.ª a 4.ª classe, 2010, p. 24).

Ainda para Matemática depreendemos que os objectivos a atingir são todos de ordem cognitiva como representar, efectuar, resolver, identificar, calcular. Em momento nenhum ficou explicito objectivos que concorressem para o ensino da cidadania e muito menos para a sua promoção. Para esse facto contamos apenas com a habilidade do professor para que esse desiderato se cumpra, ou seja, recorrer a métodos e técnicas que levem os alunos a aprenderem e promoverem a cidadania.

Ganhamos alguma tranquilidade quando verificamos que um dos objectivos gerais propostos para a disciplina de Meio Físico e Social a nível de Ensino Básico era precisamente:

“Reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação” (Proposta Curricular do Ensino 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> classe, 2010, p. 30)

Eis a razão deste trabalho de investigação, foram elencados seis domínios para esta disciplina – Meio Físico e Social – que na nossa opinião passam simplesmente ao lado do que vem acima proposto. Pois senão vejamos:

Para o Domínio 1: A Organização da Sociedade, foram apenas elencados objectivos como:

- Identificar, reconhecer, mencionar, observar, recolher, seleccionar, sintetizar dentre outros, sem se referir claramente aos objectivos que concorressem para o ensino e promoção da cidadania.

Como este domínio todos os outros seguiram a mesma filosofia. Nenhum dos domínios e os seus respectivos objectivos se referem de forma clara ao ensino e promoção da cidadania e nem tão pouco obrigam aos professores a desenvolverem acções que levam à isso. Para este primeiro domínio onde são tratados questões de órgãos do poder de Estado (Órgãos de Soberania) não foram propostos mais objectivos senão identificar órgãos de poder local e nacional; reconhecer a importância dos vários órgãos de poder e respectivos contributos na vida do país; identificar personalidades que exercem funções nos órgãos de poder, as suas principais atribuições, formas de eleição; identifica símbolos nacionais relacionando-os com a história do país, dentre outros.

Se a disciplina de Meio Físico e Social, tida como a principal no ensino e na promoção de cidadania, os objectivos à volta do ensino e da promoção da cidadania são assim tão transversais como passaria noutras disciplinas? Esta dúvida que persiste leva-nos a perceber de forma clara que o Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, sobretudo, os professores de 4.<sup>a</sup> classe não ensinam e nem promovem a cidadania como uma obrigação curricular.

É preciso fazer notar que, muito embora, um dos princípios organizativos da educação escolar constante na LBSE previsse que:

“(…) a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais específicos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilíbrio no desenvolvimento físico e intelectual.” (Lei 2/2003, p.10)

os objectivos pelos quais repousam toda a filosofia da educação básica não expressam de forma clara e inequívoca nem ao ensino, nem a promoção da cidadania. Nessa conjuntura, vejamos os dois primeiros desses objectivos:

“(…) assegurar uma formação geral comum a todos os são-tomenses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade do raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (...) assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.” (Lei 2/2003, p.16)

Na nossa perspectiva decorre uma clara imprecisão no que concerne aos objectivos da educação básica com um dos postulados do princípio geral da educação escolar em São Tomé e Príncipe. Pois, na citação que acabamos de fazer, na primeira parte se refere a valores da solidariedade social e mais à frente faz ênfase ao saber e ao saber fazer, descurando de forma marcante o saber ser que na nossa perspectiva assumia como o ‘trampolim’ para a enunciação dos objectivos intrinsecamente ligados ao ensino e promoção da cidadania.

Assim e por tudo que ficou aqui dito, claramente estamos em presenças de instrumentos jurídico-legais que não concorrem para a promoção da cidadania, deixando essa matéria ser tratada de forma muito transversal e diluída entre as diversas disciplinas e conteúdos administrados no ensino básico e sobretudo na 4.<sup>a</sup> classe.

#### **1.4 - O Exercício da Cidadania como um Pressuposto da Participação nas Tomadas de Decisão**

Para que a sociedade seja de facto uma plataforma de convivência e de interação entre as pessoas alguém tem que munir essas mesmas pessoas de recursos cívicos, culturais e



sociais para o efeito. No nosso entender esse alguém seria, e tal como vimos atrás, a família e a escola.

Falemos em primeiro lugar da família. Antes de quaisquer considerações que possamos fazer à volta da família, importa ressaltarmos aqui a importância da mesma na transmissão e construção do conhecimento. É na família onde ocorre os primórdios da educação formal e informal do indivíduo – criança – caracterizada pela absorção de valores éticos e humanitários e aprofundamento de laços de solidariedade e de afectividade. É também no seio da família que se constroem legados entre gerações definidos por valores culturais donde sobressaem valores morais. Por esse facto a família é

“(…) um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces (…) é na família que, através do diálogo podem-se construir conhecimentos voltados para a actuação na sociedade, onde o respeito a si e ao outro, os princípios éticos e de conduta no ambiente social são assimilados.” (Chalita (2001) citada por Soares, 2013, p.5 retirado de ns1.planetaeducacao.com.br).

Nessa perspectiva Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia, citando Kreppner (2000) também diziam que a família

“(…) é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a comunidade e o bem-estar dos seus membros e da colectividade, incluindo a protecção e bem-estar da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (…) ela tem, portanto um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (…)” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Nestes termos, a família assume um papel de elevada importância na construção da própria sociedade tendo em conta que a criança ao sair dela para outros meios sociais levará consigo uma bagagem bastante recheada de conhecimentos e de valores que, decerto, determinarão outras vivências na sociedade, constituindo-se desta forma como a unidade dinâmica e impulsionadora de relações de vários cunhos, pondo-nos, desta forma, de acordo com que escreviam Dessen & Polonia:

“(…) a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afectivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação inter-pessoal e de construção individual e colectiva. Os comportamentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais de acções e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência colectiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjectivação e interação social.” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Tendo a família estas especiais características que a tornam unidade dinâmica e propulsora de conhecimentos e de valores constituindo-se nessa perspectiva num contexto de desenvolvimento de relações, impõe-se-lhe uma relação estreita, senão de cumplicidade, com a escola que terá, porque não, o papel de perenizar, ampliar e modernizar os conhecimentos e valores oriundos da família. Dito de outra maneira e nos socorrendo de Dessen & Polonia:

“(…) a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (...) ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente (...) a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Essa relação que a família mantém com a escola leva a que ela seja

“(…) destacada como um contexto de desenvolvimento, priorizando uma reflexão sobre sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito ao cenário político-pedagógico.” (Dessen & Polonia, 2007, p.22).

Ainda assim, não podemos perder de vista que a escola, apesar de tudo, ainda preserva esse seu lado ‘mau’ que é a função selectiva pois: “(…) *os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo de ensino-aprendizagem*” (Dessen & Polonia, 2007, p.22).

Este posicionamento que com a qual concordamos perfeitamente, é secundado por José M. P. Bóia no seu livro *Educação e Sociedade* nos seguintes termos: “(…) *a escola*

*assumiu como papel principal, a credencialização, criadora de hierarquias e selecionadora de mão-de-obra, função que continua exercendo com pequenas mudanças conjunturais (...)*” (Bóia, 2003, p.148).

Nesse contexto a escola terá de assumir um novo paradigma de modo que satisfaça às exigências de um mundo tão globalizado como é o actual. Urge, por conseguinte,

“(…) fazer é empreender um debate sério sobre as funções e tarefas que socialmente lhe estão confiadas para proceder a sua reconversão. O ideal é que deixe de ser apenas uma instituição vocacionada para a transmissão de conhecimentos para passar também a transmitir padrões e normas de comportamento.” (Bóia, 2003, p.151)

É reconhecido o direito à educação e democratizado o acesso, ou seja, todos os cidadãos são-tomenses têm a garantia do estado de que haja igualdade de acesso e de sucesso. Esta garantia vem plasmada no artigo 2.º (Princípios Gerais) da LBSE.

Esse desiderato, por si só, não dá garantias quanto ao que vai se passar por dentro de cada escola. Este desiderato por si só não dá garantias de que os utentes das escolas – crianças e jovens – se sintam completamente cobertos pelos benefícios aí produzidos. Ou seja,

“(…) a escola cumpre uma função social essencial dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante acções educativas. Nesta instituição nossas crianças e jovens permanecem quatro horas por dia, cinco deias por semana, nove meses por ano e ao menos doze anos de suas vidas. Trata-se da única instituição social por qual passa obrigatoriamente toda a população infantil e juvenil. A incidência da escola sobre a vida das crianças e dos jovens não restringe às horas em que permanecem na instituição, prolonga-se para além deste tempo, compreendendo o desenvolvimento de actividades como tarefas, estudo, trabalhos em grupo, etc.” (Klein & Pátaro, 2008, p.3)

Por essa razão a escola não deve cingir-se apenas ao aspecto cognitivo; ela deve ir mais longe. Esse ir mais longe que aqui referimos prende-se com o alcançar de aspectos como currículo. Nesse contexto e em primeiro lugar:

“O currículo tem de “deixar de ser uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único para todos”, e admitir espaços e tempos «de gestão autónoma», dentro do tempo prescrito. Não se trata já de «dar mais tempo», de acrescentar mais tempo semanal já bastante preenchido e que tenderia a tornar os alunos reféns da escola.” (Formosinho & al., 2016, p.16)

Em segundo lugar, a escola tem que trazer para seu interior uma forma de organização que suscite a participação mais efectiva e profícua da comunidade circundante de modo a atender às especificidades de cada grupo de ‘utentes’ de modo a que a equipa educativa diagnostique:

“(…) as necessidades e as potencialidades dos alunos do grande grupo e num lapso de tempo semanal organizar o ensino para grupos específicos de aprendizagem, “dando mais a quem precisa de mais” e “dando menos (ou outra coisa) a quem precisa de menos” (Formosinho & al., 2016, p.16)

A massificação de ensino satisfaz uma pretensão político-governamental em trazer para o interior da escola o máximo possível de crianças e jovens na idade escolar. Mas esta medida meramente política comporta consigo algumas dificuldades que à partida não foram acauteladas. Pois, a massificação de ensino concorre para uma heterogeneidade de crianças e jovens que a escola deverá instruir e socializar o que suscita uma uniformização de processos pedagógicos e organizacionais consubstanciada naquilo que João Formosinho (1987a, 2007) chamou de um modelo de currículo uniforme pronto-a-vestir. Este modelo leva a que:

“(…) a escola com base nos princípios da uniformidade, da heterogeneidade e da impessoalidade comporta inadequação curricular e pedagógica e, não fazendo responder ao aumento da diversidade de entradas (inputs) uma maior variedade de processos, traz consigo o aumento dos indicadores de insucesso educativos.” (Formosinho 1987b,1992 citado por Formosinho & al., 2016, p. 22)

A escola permanecendo àquela – a velha escola - não contribuirá, de certeza, para a integração das crianças e jovens e muito menos na educação e promoção da cidadania. É preciso que ela mesma se submeta a uma mudança vinda do seu próprio interior. Pois,

“(…) as mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova concepção dos contextos laborais e ao desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objectivo de implicar os professores numa análise reflexiva das práticas” (Bolívar, 2003:22, citado por Formosinho & al. 2016.p. 23)

Por esse pensar e para que a escola seja efectivamente um polo de educação para a cidadania ela terá que se abrir às mudanças e permitir que no seu interior, tal como

referimos atrás, entre a participação dos demais, sobretudo, dos mais interessados – pais e/ou encarregados de educação, comunidade circundante. Porque:

“(…) a educação para a cidadania efectiva-se através de uma informação adequada e diversificada sobre esta temática, a participação democrática nas decisões como forma de socialização para a participação cívica e estabelecimento de fóruns de debate sobre essas questões.” (Formosinho & al.,2010:150-152, citado por Formosinho & al. 2016, p. 24)

É consensual que a escola tem como função primeira de preparar cidadãos. Por essa razão, ela não pode estacionar-se ‘no porto de pensamento’ apenas como um momento de preparação para a vida. A escola é, ela mesma, a própria vida por se tratar de um palco de vivência onde a cidadania é mais vivida do que ensaiada. É preciso reconhecer que a escola ainda permanece assumindo o seu papel conservador funcionando sobre sistemas altamente centralizados que não concorrem para o que nós estamos aqui a chamar de ensino para a cidadania, tendo em conta que uma das componentes da cidadania é a participação. É este o paradigma que urge reverter de modo que a “escola assuma o papel inovador e cocriador de realidade social” tal como refere Isabel Alarcão, (2001).

Nesse contexto a escola

“(…) precisa ter projecto, precisa ser cidadã, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e longos prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, (...). As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro.” (Gadotti, 1992, p.11).

Estamos certamente de acordo que a escola é, sem dúvida, a instituição social destinada à educação de novas gerações como resposta ao compromisso que tem com a sociedade no que se refere à instrução e formação tal como diz Ana Maria Klein no seu trabalho Democracia na escola:

“A escola, instituição social destinada à educação das novas gerações, em seus compromissos históricos com a sociedade, compreende dois focos de actuação, instrucional e formativa. A instrução refere-se à transmissão de conhecimentos, de técnicas e de habilidades, legados históricos considerados socialmente relevantes. A formação compreende acções intencionais, voltadas para aspectos constituintes da personalidade moral (construção de valores) dos indivíduos, visando a convivência social. Essa formação deve considerar valores e práticas relevantes na sociedade.” (Klein, 2007, p.1)

Para que a escola seja, de facto, um factor de mudança e propulsora dos valores da cidadania de modo que os seus utentes – alunos, professores, não docentes, comunidade circundante – sejam parte, lhe competirá

“(…) explicar aos jovens o substracto histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou na aula. Este trabalho de explicação – a levar a cabo, eventualmente com participação de colaboradores exteriores à escola – é delicado, porque não deve ferir sensibilidades, e pode fazer com que entrem na escola a política e a religião, que dela são geralmente banidas. É, contudo, útil para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa sem ceder às influências dominantes e a adquirir assim, maior maturidade e abertura de espírito. O que pode ser penhor de convivialidade social no futuro, um estímulo para o diálogo democrático e um factor de paz.” (Delors, 1996, p.51)

Por conseguinte, as possíveis mudanças que deverão ocorrer neste relacionamento - escola, família, comunidade - alguém terá que ter a iniciativa. Este alguém é, como vimos, a escola por uma razão aparentemente tida como simples. Pois, tanto a convivialidade familiar como na comunidade não são tão perenes na vida de indivíduo quanto e, nem sempre, se sobrepõem a convivialidade e a aprendizagem que decorre dentro da escola. Aliás, a transformação que a escola “inculca” num indivíduo leva-o até aos últimos dos seus dias.

Mas não podemos perder de vista que ainda subsiste uma grande ameaça a este propósito se a escola não adoptar um novo modelo de actuação. Pois, “(…) *a organização e a estrutura curricular da escola pouco se alteraram, os paradigmas que orientam suas práticas têm como referência uma actuação excludente e elitista, voltada para fins propedêuticos*”. (Klein & Pátaro, 2008, p.1)

Outra grande ameaça, e porque não é a própria governação da escola que é feita de dentro para dentro e de dentro para fora; ou seja, uma governação hermeticamente fechada sem a mínima possibilidade de atender aos chamamentos vindos da comunidade circundante e nem tão pouco o chamamento do próprio aluno que vive ali dentro. Pois senão vejamos:

“Mantém-se a lógica de um tempo escolar organizado segundo a lógica burocrática, igual para todas escolas, sem qualquer adequação às necessidades das crianças que frequentam a escola e sem atender às características da população do bairro ou comunidade em que se insere. Desta forma, o tempo escolar impõe a sua lógica à organização social e económica das famílias. Muitas famílias organizam-se para apoiar as crianças em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto, nem todas têm essa possibilidade, são assim complexas as relações entre o tempo escolar, a cultura da escola e o tempo e cultura das famílias.” (Formosinho & al., 2016, p. 145)

Esta escola que aqui acabamos de referir revela-se insuficiente, impotente e completamente desfasada face aos desafios do mundo hodierno profundamente marcado pela globalização e a utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação, onde as sinergias se dão de forma automática.

Perante tal facto, urge interrogar: que escola para o futuro e para fazer o quê? Esta questão configura-se bastante crucial na vida futura dos cidadãos tendo em consideração a ingente necessidade de se educar para cidadania num mundo tão global como o de hoje. Mas preferimos tratar desse assunto no próximo sub-título. É certo que se estamos falando da escola, naturalmente que o professor, aluno e pais e encarregados de educação não poderão passar despercebidos.

### **1.5 – O Novo Paradigma da Escola e o Ensino da Cidadania num Contexto da Globalização**

No mundo de hoje ninguém, na nossa perspectiva, põe em causa o papel da escola no contexto da nova conjuntura sócio-económico e cultural marcado profundamente, tal como dissemos atrás, pela incursão dos meios tecnológicos virados para a informação e comunicação.

Este período que se convencionou chamar da era da globalização incutiu uma nova forma de ser e de estar das pessoas e com eles da própria sociedade. Proliferou nesse contexto o sentimento de individualismo e uma certa subalternização dos valores da ética face a apetência farta de acumulação de capital através da industrialização dos meios de produção e, por que não, a própria mão-de-obra.

Vozes há que chegamos ao mundo de desumanização. Perante esta grosseira classificação, alguns ainda entendem que a escola deveria fazer alguma coisa para mudar este “status quo”. Daí a grande questão feita no final do subtítulo anterior - que escola para o futuro e para fazer o quê? Não vamos responder de pronto esta questão como que se estivéssemos numa prova de exame. É preciso, pois, que se preste a devida atenção porque a resposta a esta questão será dada de uma forma muito subtil. Pois, como é de esperar, quando a sociedade vai mal, o primeiro a apanhar “pedradas” é a escola e os seus fazedores – principalmente professores - enquanto instituição responsável pela re-construção de valores e a perenização de identidade sócio-cultural que, de si, depauperada pela crise interna das famílias que lhe deviam servir de uma rectaguarda forte e inquestionável. Mas, infelizmente, estamos num estádio em que quase “ninguém” está em condições de se suste. Ainda assim mantemos firmes em pensar que o diálogo, se praticado, poderá contribuir para que se mude de paradigma. Esta tese é perfilhada também por José M.P. Bóia (2003)

“(…) A escola é vítima do fogo cruzado das instâncias mais diversas que clamam contra a sua falência e inoperância. Aparentemente divorciada da sociedade actual, vive momentos de grande indefinição e vê a sua acção dificultada pela manifesta falta de diálogo com uma instituição que lhe deveria servir de retaguarda, i.e., a família, ela própria mergulhada numa crise de identidade.” (Bóia, 2003, p.13)

Pese embora a escola ter sido vítima do fogo cruzado, ela permanece-se igual a si mesma. Pois,

“(…) observamos que a organização e a estrutura curricular da escola pouco se alteraram, os paradigmas que orientam suas práticas têm como referência uma actuação excludente e elitista, voltada para fins propedêuticos. O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos alunos e alunas não conseguem aprender, e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados (…)” (Klein & Pátaro, 2008, p.1)

Nessa conjuntura, e face a esses novos desafios e de acusações de que tem sido vítima, não podemos perder de vista de que a escola tem vindo a enfrentar uma sociedade profundamente marcada pela transformação, tal como dissemos anteriormente e que para reverter esse paradigma a educação em cumplicidade com a comunidade (família) poderá desenhar-se como uma via alternativa para a formação crítica dos cidadãos atendendo à diversidade e à complexidade social. Aliás,



“(...) a relação entre escola e sociedade, ao longo de sua história, passou por algumas transformações, reflectir sobre as funções desta instituição em diferentes contextos torna-se importante na medida em que buscamos novos caminhos para a educação escolar, caminhos estes, articulados com a complexidade que caracteriza a actual sociedade.” (Klein & Pátaro, 2008, p.1)

Para tal a escola terá que mudar se socorrendo de três pressupostos: relação supra-geracional, inter-geracional e intra-geracional. Aliás, actualmente, a escola reveste-se de uma nova roupagem que a caracteriza de diferente baseada em falência e inoperância que a leva a se divorciar da sociedade actual numa profunda falta de diálogo com a família que lhe poderia servir de arcabouço e uma grande retaguarda. Por esses pressupostos urge que as escolas mudem de paradigma. Assim e para que se compreenda melhor às essas mudanças:

“(...) a primeira, característica de sociedades antigas, onde o saber era transmitido à maior parte da população através da vida cotidiana, pelos pais e adultos: nesta fase, a escola destinava-se a poucos: apenas àqueles que desempenhavam funções prestigiadas socialmente. A segunda mudança advém da revolução industrial e das transformações sociais impulsionadas pela mesma. Neste novo contexto, a família e a comunidade perdem parte de suas funções educativas que passam a ser atribuídas à escola. E finalmente a terceira mudança relaciona-se à aceleração das transformações que obrigam as novas gerações a se incorporarem em um mundo distinto, em constante mudança, onde a informação e o conhecimento assumem um papel cada vez mais importante na vida das pessoas. Neste novo contexto as funções da escola têm crescido: cuidado, instrução, formação são acções demandadas da escola.” (Klein & Pátaro, 2008, pp. 1-2)

Mas não podemos deixar de referir que o esforço que vem sendo feito por diversas autoridades governativas em cumprir com esse desiderato – a reforma educativa – tem fracassado porque elas se baseiam em receituário de medidas avulsas e até contraditórias como dizia José M.P. Boia (2003).

Urge, por conseguinte, decidirmos que tipo de escola pretendemos ter para enfrentarmos os efeitos deste futuro que propõe cada vez mais mercantilista e globalizado. De modo que os professores não se reduntem em meros executores de soluções pensadas, decididas e impingidas por outros.

Na nossa perspectiva a que se deitar as mãos à uma abordagem, a nível macro, de modo a galvanizar-se a atenção, opinião e visão à altura dessa globalização onde o cidadão e a cidadania se impõem ou venham a se impor com uma melhor acuidade. Pois,

“(…) as transformações políticas, económicas, sociais e culturais das últimas décadas foram tão avassaladoras que deixaram uma marca indelével em todos os campos da actividade humana pelo que, tentar perceber as dificuldades presentes da escola, sem ter em conta todo este processo de mutação social, resulta num esforço vão. A escola não pode ignorar este fenómeno e tem de agir em conformidade, para poder disponibilizar a melhor formação possível às mulheres e homens de amanhã. Não nos devemos esquecer que ela exige em função da sociedade, para a qual prepara as gerações mais jovens. Se a sociedade é outra e a escola não intuiu esse facto, não está a cumprir com as missões que socialmente lhe estão cometidas.” (Bóia, 2003, p. 14)

Hoje em dia a questão da globalização tem estado a dividir as opiniões à volta do desenvolvimento. Pois, para os que defendem o mundo cada vez mais industrializado apostam fortemente na ideia segundo a qual as TIC's devem assumir o comando e para os que defendem que o homem deve continuar a ser o centro das decisões e da convivialidade apostam inabalavelmente a ideia segundo a qual a escola deve continuar a assumir o seu papel de promotor da integração, logo deve continuar e aprimorara-se como um espaço que satisfaça as exigências ético-socio-cultural e ter por referências o homem como cidadão do mundo. Por que de contrário, a sociedade continuar-se-á mais global e economicista e menos humanista, menos cidadã.

### **1.6 – A Liberdade e Igualdade no contexto da globalização: Sua Relação com a Promoção da Cidadania**

Desde os primórdios, a questão de liberdade e igualdade configuraram-se como dois desígnios no contexto do relacionamento entre os homens e, através deles, a interação entre as sociedades.

Acontece, porém, que o mecanismo escolhido, por diversas sociedades, para expressar esse desiderato é que diferenciou de sociedade em sociedade, de país para país e inclusive de época para época. Basta recordarmos do que falamos acima sobre a cidadania na Grécia antiga. Neste contexto começou-se a discutir e a aplicar, desde

cedo, um conceito que aglutinasse esses valores. Daí surge o termo cidadão e, consequentemente, cidadania. Porém, não podemos perder de vista que:

“(…) o mesmo acto que funda a sociabilidade capitalista é o que dá origem à cidadania. E que, por ser fundada na desigualdade social é ela, necessariamente, uma forma parcial, limitada e formal de liberdade. Homens efectivamente livres só poderão existir se e quando for superada a actual ordem social por uma outra cujo acto fundante seja o trabalho associado. Por mais difícil que seja encontrar as mediações necessárias, horizonte de uma verdadeira esquerda tem de ser uma verdadeira emancipação humana e não cidadania.” (Tonet, 1999, p. 85)

Por esse facto, percebemos que não podíamos abordar um tão polémico tema, quanto este, sem dedicarmos algumas linhas à questão da liberdade e igualdade. Pela citação feita, saltou-nos à vista que a questão da liberdade e igualdade como tal, são termos “modernos” aplicados à realidade hodierna, profundamente marcada pela globalização, fruto de um grande debate que tem havido ao longo dos tempos à volta da cidadania face a esse novo contexto social e mundial. Aliás,

“(…) a ideia de cidadania sempre esteve, de algum modo, associada à ideia de liberdade. Mas, hoje, cidadania se tornou, simplesmente, sinónimo de liberdade. O raciocínio implícito é, mais ou menos, o seguinte: ser cidadão é ter direitos e o exercício dos direitos supõe uma comunidade jurídico-política que garanta a sua vigência, já que os indivíduos são naturalmente egoístas. Quanto mais aperfeiçoado exercício dos direitos, tanto mais livre será o indivíduo.” (Tonet, 1999, pp.85-86)

É mais do que certo que, se a liberdade está associado à ideia de cidadania e vice-versa, pressupõe também que o exercício dessa liberdade implicaria, como seria natural, a “imposição” de regras para que se dissipe a ideia, segundo a qual, uns são de primeira e outros de segundo, de terceira e aí por diante. É importante sublinharmos aqui que na Grécia, por exemplo, eram apenas considerados de cidadão os homens livres nascidos de pais naturais da própria cidade ficando excluídos os escravos, estrangeiros e filhos de escravo e de estrangeiros. Por esse facto, concordamos completamente com Ivo Tonet (1999) quando dizia que:

“(…) não há liberdade sem lei e autoridade. Portanto, para que todos os homens possam ser livres e não apenas os mais fortes, tornou-se necessário o contrato social. O contrato social instaura o campo no interior do qual os indivíduos, naturalmente egoístas, podem mover-se livremente na busca da satisfação dos seus interesses. Daí a importância da chamada “livre iniciativa” e por que a

negação da “livre iniciativa” é visto como sinónimo de negação da liberdade.” (Tornet, 1999, p.86)

Nos dias de hoje a liberdade e igualdade deixaram de ser um simples desiderato para ganhar contornos que os tornaram valores incorporados dentro daquilo que estamos a chamar de cidadania. Actualmente e no mundo tão globalizado como está, o conceito de cidadania baseia-se em liberdade, igualdade e solidariedade consubstanciado num quadro teórico que visualiza o surgimento da democracia.

Estando o mundo conectado às tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), impõe-se-nos que ao conceito de cidadania seja alicerçado aos valores como cidadania igualitária, participativa e activa. Para efeitos, Amadeu Elves Miguel propõe que

“(…) a palavra ação precisa ser de utilização frequente, pois, o ato de exercer a cidadania envolve diferentes aspetos, entre eles, a participação, a conscientização, a responsabilidade e compromisso. Por outro lado, o exercício da cidadania está ligado ao cumprimento do direito à educação, cabendo ao Estado criar espaços e dar oportunidades, a todas as pessoas, no acesso ao conjunto de saberes, e a utilização desses saberes para a compreensão e participação dos processos sociais, condição fundamental para efetivação de uma cidadania plena.” (Miguel, 2013, p.1)

Nesse contexto, e atendendo que a palavra cidadania envolve diferentes aspectos e por ser um dos pressupostos de unir os homens, é relevante ressaltar o seu papel de unir os homens, as sociedades e até de unir países. Não podemos perder de vista que essa união se dá sem deixar de lado as questões de adversidades culturais. Portanto é também um dos aspectos da cidadania activa a observância dos valores culturais.

Talvez seja, por isso, que todo o esforço que vem sendo feito para que se tenha um conceito acabado e abrangente sobre a cidadania aglutine os vários aspectos da vida humana na sociedade, levando a que o cidadão e o exercício de cidadania gire à volta da institucionalização de uma verdadeira cidadania. Contudo, é imperioso saber que até ao momento não se tenha conseguido encontrar uma única definição sobre a cidadania que englobasse, ao mesmo tempo, todos os aspectos da dimensão da vida humana.

Mas, se é facto que a cidadania se constitua num pressuposto de unir os homens e torná-los membros de pleno direito das sociedades de que são parte, pressupõe que

“(…) si la ciudadanía ha de ser um vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser ya sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades em que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sintam «ciudadanos de primera».” (Cortina, 1997, p.178)

Desde logo, este posicionamento de Adela Cortina levanta uma grande questão: - se o respeito e a integração de diferentes culturas de uma comunidade política pressupõem que os cidadãos se sintam cidadão de primeira, logo haverá um cidadão de segunda, de terceira e assim sucessivamente?

Tal como temos vindo a ver, o exercício de cidadania, desde logo, colocava uma grande questão – a dificuldade da sua efectiva funcionalidade, ou seja, como é que o exercício de cidadania seria levado a cabo de forma a não excluir ninguém. À esse respeito Adela Cortina fala de multiculturalismo, na minha perspectiva, como um pressuposto de garantir que diversas pessoas de diversas culturas possam interagir sem pôr em causa a sua condição humana pese embora continuar a persistir a velha questão de cultura dominante. Pois para Adela Cortina:

“En principio, poderíamos decir que el «multiculturalismo» consiste en un conjunto variado de fenómenos sociales, que derivan de la difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas. Los problemas que se plantean no proceden tanto del hecho de que haya diversas culturas, sino del hecho de que personas con distintos bagajes culturales hayan de convivir en un mismo espacio social, sea una comunidad política, sea una comunidad humana real en su conjunto, y que las más de las veces una de las culturas sea dominante.” (Cortina, 1997, pp. 178 - 179)

Estando a falar de liberdade e de igualdade no contexto da globalização, impõe-se-nos analisar essas questões sublinhadas por Adela Cortina como forma de percebermos a génese da liberdade e igualdade que deve constituir a espinha dorsal de relacionamento entre as pessoas numa sociedade que se quer plural, participativa e, sobretudo, humana.

Importa referir que o exercício de cidadania coloca, desde logo, alguns problemas tendo em conta que estamos falando de relacionamento de pessoas oriundas de vários

quadrantes e estratos sociais. No rol dos problemas que se afiguram cruciais, destacamos a cultura.

No nosso entendimento não podemos falar de liberdade sem falar da cidadania e nem de cidadania sem falar da Cultura. Cultura porquê? Cultura pelo facto de ser, no nosso entender, uma panóplia de valores que integra conhecimento, arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes bem como hábitos, aptidões e padrões adquiridos pelo ser humano.

Nesse contexto essa panóplia de valores engloba, por conseguinte, repertórios de conduta marcadamente regulados por repertórios de normas e sustentados por um conjunto de valores, que acima referimos. Assim, torna-se quase impossível, senão mesmo impossível falar de cidadão e de exercício de cidadania sem prestarmos uma profunda atenção à cultura. Aliás, Adela Cortina (1997) se posiciona claramente quanto à esse respeito como tendo dito que:

“(…) Sin embargo, para lo que aquí nos importa, podemos allanar dificultades entendiendo por «cultura» el conjunto de pautas de pensamiento y de conducta que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo, en su intento de adaptar el medio en que vive a sus necesidades, y que puede diferenciarlo de cualquier outro (...)” (Cortina, 1997, p.188)

Sendo o mundo de hoje profundamente marcado pela forte industrialização e completamente virado para o capital, os valores sociais e humanos ficam, muitas vezes, relegados para o segundo plano ou simplesmente descurados. Nessa contingência o homem se transforma ou corre o risco de se transformar numa simples mercadoria ao serviço da indústria completamente destituído de valores como dignidade e igualdade de que estamos a falar. Para que a globalização não seja apenas um pressuposto de produção de bens e serviços e o homem transformado num simples vendedor de mão-de-obra Adela Cortina propõe:

“El mundo moderno, por contra, implica el surgimiento de la idea de dignidad, ligada a la igualdad de todo ser humano. Y, en este sentido, es el discurso universalista kantiano el que presta estatuto filosófico a la idea de que toda persona es igual en dignidad. La identidad no viene dada ahora por el estamento en el que se nace, sino que tiene que ser asumida por la persona, no impuesta.” (Cortina, 1997, p.198)

É certo que ninguém pode exercer a sua cidadania baseada em liberdade e igualdade se ele próprio não fizer uma espécie de um alavancar de sua própria identidade. Pois,

“(…) nos vemos obrigados a reconhecer que para construir una identidade moderna necesitamos contar con el reconocimiento de otros significativos, pero también es indispensable que el individuo mismo elija y redefine su identidad.” (Cortina, 1997, p. 199)

Se assim for, o mundo globalizado para garantir o verdadeiro exercício de cidadania, necessário se torna falarmos de uma nova cidadania tal como é proposto por Moreira (2009):

“Dessa forma, a cidadania cosmopolita, formulada no contexto consensualista, é um conceito que se propõe exercer o papel de mediador nas relações dos indivíduos entre si, bem como nas relações dos indivíduos para com as instituições, a partir do estabelecimento de um duplo objectivo (...) O primeiro objectivo é o de conceber o mundo como uma grande comunidade isto é, como uma aldeia global (...) Isso ocorre ante a mundialização da economia (...) e a mundialização da cultura (...) que orientam a humanidade para o aprofundamento da integração dos indivíduos através de produtos e símbolos veiculados principalmente pelo mercado (...)” (Moreira, 2009, p. 31)

Este reparo feito aqui por Moreira (2009), e que concordamos plenamente, induz-nos a uma visão mais “moderna” da cidadania; porém, não nos deixa efectivamente tranquilos no que tange a abrangência do conceito, por um lado e do próprio exercício da cidadania. Como temos estado a ver a cidadania continua sendo um conceito em construção. Com efeito não podemos perder de vista que o conceito de cidadania que se tinha na antiguidade clássica, tal como já vimos, deixou de ser a mesma pela qual lutamos hodiernamente e a que almejamos concretizada para as gerações futuras.

Importa frisar aqui que a Revolução Francesa e a Revolução Americana impulsionaram no contexto mundial uma nova filosofia de Estado caracterizado por ideais de liberdade e igualdade, pese embora, essas revoluções terem origem burguesa serviam de alavancas para a apropriação de um novo conceito que é a inclusão social. Assim, a cidadania afigura-se como um pressuposto de vinculação entre o relacionamento da sociedade política com os seus membros.

Por via disto o conceito de cidadania ligada simplesmente ao direito de votar e de ser votado passa para posteridade. Hoje a cidadania é muito mais que isso, ou seja, é também ter direito à educação de qualidade, saúde para todos, acesso à informação,

poder participar na condução das políticas públicas e acima de tudo ter igualdade de oportunidades.

Nesse contexto Getúlio Costa de Melo no seu trabalho, *Evolução Histórica dos Conceitos de Cidadania e a Declaração Universal dos Direitos Humanos*, publicado em 2014 pela jusbrasil colocava um acento tônico nessa abrangência da cidadania nos seguintes termos:

“O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático.” (Melo, 2014, retirado de <https://getulio.jusbrasil.com.br/artigos/112810657/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem>)

Fica desta forma evidente que, nos dias de hoje, é impossível falar de cidadania dissociando o homem dos seus direitos e deveres. Aliás, a noção de cidadania, num dos seus momentos, está voltada para o agir humano consubstanciado à ideia de uma conduta de participação positiva exigindo, por conseguinte, do Estado uma actuação mais pró-activa satisfazendo o binómio – condutas positivas/condutas negativas. Dito de outra maneira, direito de participação. Por via disso,

“(…) não podemos ignorar que cidadania e direitos humanos caminham lado a lado, deixando-nos a certeza de que apesar das valiosas vitórias obtidas com o sacrifício e luta de muitos e com os Diplomas Legais internacionais a conquista e efetivação de direitos não é um processo findo. O progresso, o desenvolvimento científico e tecnológico, as novas demandas e aspirações do homem moderno vão sendo incrementadas exigindo constante renovação e luta destemida para que sejam garantidas de forma eficaz as prerrogativas para o exercício da cidadania plena.” (Melo, 2014, retirado de <https://getulio.jusbrasil.com.br/artigos/112810657/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem>)

Cidadania plena, pelo que pudemos depreender, não coaduna com os valores da globalização uma vez que a globalização se centra em processo económico e na interação entre as empresas. Embora esteja adjacente no conceito de globalização a integração entre as pessoas, na nossa humilde opinião, essa integração entre pessoas tem



como o cerne a relação, em primeira instância, estritamente comercial ou se quisermos, estritamente profissional. Aliás, não é difícil percebermos que essa integração de que estamos aqui a falar tem como suporte o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação; logo, fica excluído os menos letrados e os mais desfavorecidos. Dessa maneira fica interrogado o que neste capítulo estamos a tentar dizer - liberdade e igualdade. Pois senão vejamos, uma das ideias feitas sobre a globalização como sendo:

“(...) realizam transações financeiras e comerciais (...) com os mercados internos saturados, muitas empresas multinacionais buscaram conquistar novos mercados consumidores, principalmente dos países recém-saídos do socialismo. A concorrência fez com que as empresas utilizassem cada vez mais recursos tecnológicos para baratear os preços e também para estabelecerem contatos comerciais e financeiros de forma rápida e eficiente. Neste contexto, entra a utilização da internet, das redes de computadores, dos meios de comunicação via satélite (...)” (Barbosa, 2001, retirado de <https://suapesquisa.com/globalizacao/>)

Por esse facto, falar de liberdade e igualdade no contexto dos valores de cidadania no âmbito da globalização é quase um paradoxo, por simples facto de a globalização centrar-se no comércio, expansão de mercado e capital enquanto que a cidadania se centra em homem como ser social digno de exercício de cidadania plena. Por isso, Abreu (2011) citado por Amadeu Elves Miguel considerou que:

“(...) a liberdade tem sentidos muito mais amplos do que apenas os direitos de locomoção, de liberdade de pensamento, de expressão, de consciência, de crença, de informação, de decisão, de reunião, de associação, em fim, todas estas e outras que alicerçam uma vida digna à pessoa humana. Contudo, para que a pessoa seja, de facto livre, é imprescindível que ela seja liberta da miséria, do analfabetismo, do subemprego, da subalimentação e da submoradia. Assim, a luta pela liberdade continua não só para manter os direitos já conquistados, mas sobretudo, para afirmar a liberdade aqueles que ainda a perseguem.” (Miguel, 2013, p.3)

É quase consensual que nos tempos modernos é quase impossível falar da liberdade e igualdade no contexto da globalização e da sua relação com a promoção da cidadania sem alicerçar a esse conceito sem se nos referirmos a outros dois conceitos – Cidadania/Democracia. E dizemos bem cidadania versus democracia exactamente por um conceito pressupõe o outro, ou seja, não podemos desenvolver conceitos de cidadania sem atendermos aos pressupostos de participação e do enquadramento do indivíduo num determinado contexto social, económico e político; logo, não poderemos

nos concentrar em valores da democracia se não visualizarmos o indivíduo como o cerne dessa filosofia.

Apenas uma referência a um dos conceitos sobre a cidadania para percebermos melhor o entrosamento dessas duas componentes do valor humano. Pois a esse respeito Moacir Gadotti (2000) afirmava que:

“(...) cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. A democracia fundamenta-se em três direitos: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.” (Gadotti, 2000, p. 38)

Não podemos perder de vista, em nenhuma circunstância, que todos esses valores serão exaltados e respeitados ou simplesmente descurados se o catalisador – *ESCOLA/EDUCAÇÃO* – não assumir o seu papel de forma a se poder lidar com as argúcias decorrentes do verdadeiro exercício de cidadania. Para isso a escola deverá adoptar eixos norteadores como:

“(...) a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.” (Gadotti, 2000, p.39)

Sem esses pressupostos nunca poderemos falar de liberdade e de igualdade e muito menos de coisas que se pareçam com o conceito de cidadania. Evidenciando, por isso, que

“(...) acima de tudo a educação deve passar não por uma melhoria de sua qualidade, como sustenta o Banco Mundial, mas por uma transformação radical, exigência premente e concreta de uma mudança estrutural provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da informática a ela associada e pelos novos valores que estão refundando as instruções e a convivência social na emergente sociedade pós-moderna.” (Gadotti, 2000, p.39)

Portanto, é quase certo que o trinómio, escola – educação – democracia, constitui o esteio para a promoção e o real exercício da cidadania conquanto que a liberdade, igualdade e demais valores que façam do homem um ser social sejam respeitados de modo que o conceito da cidadania não se redunde em apenas à participação política

caracterizada pelo direito do indivíduo. Não podemos perder de vista que o dever do Estado também é um dos suportes para que a cidadania seja exercida. Pois, o Estado com o seu dever ofertará aos indivíduos condições mínimas para que ele exerça o direito sem se dissociar de outros direitos como o direito à via, à educação e não menos importante o direito de participar nas decisões públicas.

Embora o conceito de cidadania continue em construção, nos tempos modernos ele extravasa a simples noção de direitos de indivíduos de participar activa e passivamente do processo político. Hoje este conceito engloba, tal como dissemos um pouco atrás, noções como o dever do Estado em por à disposição do indivíduo o mínimo existencial de modo que ele tenha uma vida digna porque sem o qual não haverá cidadãos. Só assim poderemos falar de liberdade e de igualdade.

## **CAPÍTULO II - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA**

Pode até parecer estranho falarmos da história da educação num contexto em que pretendemos demonstrar quão importante seria a promoção e o exercício da cidadania no contexto do ensino são-tomense. Mas não podemos falar do presente e nos situarmos no futuro se não alicerçarmos aos valores que hoje são tidos como os do passado. Aliás, a esse respeito Damiano e Ribeiro disseram que:

“(...) pensamos ser possível afirmar que muito daquilo que consideramos inovação em educação já foi proposto e experimentado antes, por vezes abandonado durante algum tempo e depois retomado sob outras roupagens, as quais, em geral e curiosamente, não fazem alusão às origens.” (Damiano & Ribeiro, 2007, retirado de Blog De Rerum Natura)

Nestes termos e muito antes de desenvolvermos outros aspectos desse capítulo preferimos fazer uma ‘tourné’ pelos vários momentos históricos sobre a educação com o propósito de percebermos como é que tem vindo a ser tratado a questão do ensino e de exercício de cidadania a longo dos tempos, épocas e de gerações. Pois então vejamos:

- No período primitivo, onde terá provavelmente iniciado toda a história humana e da sua própria organização, à educação dos jovens era dada ênfase a transmissão e ao desenvolvimento da cultura tornando-se, por isso, num instrumento de sobrevivência do grupo. Esta filosofia educacional desse período enfatizou o ensino de cidadania através de uma revolução neolítica tida também como uma revolução educativa em que consistia em fixar:

“(…) uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupos de produtores); fixa o papel-chave da família na reprodução das infra-estruturas culturais: papel sexual, papéis sociais (...)” (Virtuous, 2008 citado por Rosa & Zingano, 2013, p.35)

- No período oriental, pese embora subsistir a dualidade escolar, profundamente marcado pela separação de ensino na qual se evidenciava um para o povo e outro para os filhos de funcionários pondo deste modo a comunidade fora da escola, neste período ficou claramente marcado pelas *“preocupações com educação apareceram nos livros sagrados, que ofereceram regras ideais de conduta e enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos (...)”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- No Egito constatamos que essencialmente as escolas eram como que de um templo se tratasse. Ainda assim *“a aprendizagem se fazia por transcrições de hinos, livros sagrados, acompanhada de exortações morais e de coerções físicas”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>).

- O templo e as técnicas eram o apanágio da civilização babilónica, pois *“o templo era o verdadeiro centro social dessa civilização, o lugar onde se condensa a tradição e onde organizam as competências técnicas (...)”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Os fenícios também trabalharam a cidadania nas suas instituições educacionais profundamente marcada pela produção do alfabeto. Relativamente aos processos educativos

*“(…) são aqueles típicos das sociedades pré-gregas, influenciadas pelos modelos dos grandes impérios e pelas sociedades sem escrita em que predomina a sacralização dos saberes e a organização pragmática das técnicas, e tais processos se desenvolvem, sobretudo na família, no santuário ou nas oficinas artesanais (...) desenvolvem uma ação de transmissão de saberes, de memória histórica e de “educadores de massa.”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Para os hebreus tanto a palavra como os costumes eram profetizados como instrução. Assim, *“nos séculos sucessivos, os hebreus da diáspora fixaram-se, em geral, sobre este modelo de formação (instrução religiosa), atribuindo também a esta o papel de salvar sua identidade cultural e sua tradição histórica.”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a escola na Grécia Antiga era elitizada em que só tinham acesso os jovens filhos das tradicionais famílias da antiga nobreza e aos dos comerciantes ricos. Essa característica da escola grega não obsteu que os gregos privilegiassem na educação a formação integral do indivíduo. Mas, por outro lado, *“quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. A transmissão da cultura grega se dava também, através das inúmeras atividades coletivas (festivais, banquetes, reuniões).”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Com o evoluir do tempo o ensino e promoção de cidadania foi ganhando novas roupagens. Vejamos, em face disso, a educação em Atenas e em Esparta.

#### Os atenienses e espartanos

*“ (...) deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na conceção, outro na conceção de Paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo (...) Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspetos mais próprios e profundos da humanidade, que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer.”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

#### Os atenienses e espartanos, ainda naquela época se preocuparam numa

*“(...) formação que inspira ao processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem (...) para além de formar o homem, a educação deve ainda formar o cidadão (...) Surge então o modelo ideal de educação grega, que aparece como Paidéia que tem como objectivo geral construir o homem como homem e cidadão.”* (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Educação helénica também não passou ao lado nos termos da promoção e do exercício de cidadania. Naquele período, para além de os homens aprenderem a investigar a verdade, foi-lhes imposta pelo ensino uma vivência honrada. Que pressupõe, como é natural aprendizagens em torno dos valores da cidadania. Fica assim subjacente de que para a escola nesse período era imprescindível a transmissão e práticas de valores.

- Como temos vindo a constatar, a educação tem assumido várias roupagens ao longo dos tempos. É, por isso, evidente que em várias épocas e sociedades distintas, o primordial objectivos da educação é precisamente o ensino, a promoção e o exercício de cidadania. Em Roma, por exemplo, a educação caracterizava-se por prática de “civis romanus” centrada na educação familiar marcado por um papel central do pai auxiliado pela mãe. Entretanto,

“ (...) é o papel do pai, cuja auctoritas, destinada a formar o futuro cidadão, é colocada no centro da vida familiar e por ele exercida com dureza, abarcando cada aspecto da vida do filho (desde a moral até os estudos, as letras, a vida social)” (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

- Ao longo do período medieval, a nível de educação para cidadania, as coisas não se passaram diferentes daquilo que temos vindo a verificar. Embora nessa época a educação ter um vínculo estreito com a igreja baseada na fé cristã a educação preconizava formar, educar e conformar. Nessa altura as instituições eclesiásticas

“(...) eram as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. Da igreja partiram os modelos educativos e as práticas de formação, organizavam-se as instituições ad hoc e programavam-se as intervenções, como também nela se discutiam tanto as práticas como os modelos (...)” (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

E importante recordar que neste período a educação também foi marcada pelo dualismo social como na Idade Média caracterizado por dois modelos educacionais, sendo um para o que era considerado de povo e outro que era para as classes altas.

- Para o período de renascimento podemos evidenciar aqui algumas expressões/palavras que nos levam a perceber que a educação tinha um grande condão dos valores da cidadania – coisas do homem, razão, humanismo – pese embora neste período ter-se evidenciado a questão do saber centrado no ensino das ciências, sobretudo da astronomia, valorizavam também a educação romana e grega que tiveram como pressuposto a educação do homem centrada no ensino da moral e na cultura física.

- Chegamos finalmente ao período moderno profundamente marcado pela valorização da família e da escola como centro de troca experiência formativa do homem bem como

da produção cultural, ideológica e profissional da sociedade. Se retomarmos algumas bibliografias, facilmente verificamos que nos tempos de hoje várias exortações têm sido feitas para que a cidadania e o seu exercício sejam um apanágio dos novos tempos. A esse respeito, Adela Cortina exortava para que se construa

“(…) una sociedad civil con vigor ético exige, como elemento indispensable, que aquellos valores en los que esa sociedad cree, es decir, aquellos que cree deberían realizar-se, se transmitan a las generaciones más jóvenes a través de la escuela, la familia, el grupo de edad o los medios de comunicación. Esto no significa que los adultos no precisemos ya de educación moral, porque lo tenemos todo muy claro, y buena muestra de ello es el auge que hoy está teniendo la ética aplicada a la economía, la empresa, la ecología, la enfermería, la medicina, etc. Sin embargo, la infancia y la adolescencia constituyen, como es sabido, un momento nuclear en el aprendizaje” (Cortina, 1994, p.17)

Este posicionamento de Adela Cortina condiz perfeitamente com o apanágio do ensino da cidadania nos primórdios do período moderno. Pois, como dizíamos um pouco acima, neste período a família e a escola constituíram-se em pedra angular da construção dessa sociedade almejada pela Adela Cortina. Por conseguinte, as

“(…) duas instituições educativas, em particular, sofreram uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornaram cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológico e profissional) da sociedade. As duas instituições chegaram a cobrir todo o arco da infância – adolescência, como “locais” destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido (...) a moral da época impõe que se dê a todos os filhos, não só ao primogênito, e no fim dos anos seiscientos também as filhas, uma preparação para a vida. A tarefa de assegurar tal afirmação é atribuída à escola” (retirado de <http://pedagogia.com.br/historia.php>)

Feita esta pequena viagem à volta da história da educação e da promoção da cidadania constatamos que, embora tratado de diversas maneiras, esta temática sempre fez parte da preocupação de vários dirigentes e autores políticos de todas as gerações e sociedades. Motivo para dizermos que estamos perto de perceber qual as motivações tiveram Damião e Ribeiro (2007) para afirmarem que muito do que fazemos hoje na educação decorre das experiências do passado.

## **2.1 - Surgimento das Primeiras escolas e dos Liceus**



Pode até parecer estranho falar-se do surgimento das primeiras escolas e dos liceus num trabalho que se quer essencialmente falar de cidadania e do seu exercício. Pois bem, afigura-se-nos importante falar-se desse aspecto da vida da escola e da educação, já que importa-nos conhecer a génese da educação para cidadania/seu exercício e qual a trajetória que esses conceitos foram fazendo ao longo dos tempos e, naturalmente a sua implicação no *modus vivendis* das sociedades hodiernas.

É quase certo, e espero que todos estejam de acordo connosco, que a educação para cidadania toma o seu corpo na educação escolar pelas razões que já afloramos nos capítulos anteriores. Aliás, não podemos descurar o facto de que muito de que vivemos hoje se baseia em experiências tidas no passado ou senão a própria da experiência apenas adaptadas às realidades de momento, tal disseram Maria Helena Damião e João Manuel Ribeiro no trabalho *Estas Novas Ideias Antigas*.

Por esse facto, preferimos fazer esse exercício de modo, tal como dizíamos, a conceituarmos os objectivos que estiveram na base do surgimento das escolas e o seu impacto na vida e no relacionamento sócio-cultural do tempo actual e, naturalmente. O seu impacto no exercício de cidadania. Pois senão vejamos:

Nos séculos XV e XVI o ensino era marcada pela forte presença da igreja caracterizada por um sistema de instrução informal. Neste período, a organização e direcção do sistema de ensino era feita pela igreja com a principal intenção de ensinar as primeiras letras que veio a se transformar numa dimensão cultural, educacional e religiosa. Nesta óptica o ensino ganha duas dimensões passando, para além do ensino das primeiras letras, à incutir nos seguidores da igreja a assimilação dos usos e costumes sociais profundamente marcados pelos princípios espirituais e morais.

Nessa etapa não se pode esquecer o papel dos cleros que tinham como missão de civilizar e evangelizar os povos convertendo-os de pagão para católicos. Embora esta faceta do ensino liderado pela igreja seja, na nossa perspectiva, pejorativa, uma vez que não existe seres humanos sem civilização, não deixa de ressaltar aspectos que nos conduzem a perceber que naquela altura já havia uma grande preocupação em ensinar conteúdos que tendem ao ensino de cidadania e concomitantemente ao seu exercício de modo que decorra entre os membros da sociedade um relacionamento são, segundo os

ditames da integração social. E é exactamente isso que Jorge do Ó se refere no seu Livro o ensino liceal (1836-1975). Pois,

“(...) as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela igreja, entre os séc. XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direcção pastoral das consciências. A primeira imagem que delas devemos reter é a de uma organização destinada a promover mecanismos de auto-regulação social, através de conexões entre os princípios da ordem, da eficiência e do aprofundamento moral dos alunos.” (Ó, 2009, p.8)

Se era preocupação da igreja, ainda nesses tempos em que nem se idealizava termos como mundialização, globalização, TIC's, etc., o aprofundamento moral dos alunos, fica claro que o ensino de cidadania sempre esteve inscrito nas agendas das sociedades. Assim, fica assente que o homem sempre se constituiu como o elemento primordial na construção da sociedade e das relações que nela decorrem.

### **2.1.2 - As Experiências dos Jesuítas**

Os Jesuítas, tal como fizeram os gregos, os romanos, os atenienses, enfim, tal como vem sendo um pouco por toda a parte deste mundo, para além de se esforçarem para que se fundasse colégio não deixaram de lado a questão de modernização desse colégio que decerto modo impulsionou a fundação das actuais universidades. Nessa perspectiva

“(...) os colégios foram-se diferenciando, sobretudo ao longo do século XVI, dos estudos superiores, através de um conjunto de inovações que se viriam a inscrever duradouramente no pensamento pedagógico de carácter modernizante. Pode assim dizer-se que os Jesuítas como que anteciparam um ideal de escola que iria modelar “algumas das tentativas reformistas que marcaram a evolução do liceu.” (Nóvoa, Barroso & Ó, 2003:23, citado por Ó, 2009, p.9)

Nessa tentativa, ou se quisermos, nesse esforço de modernizar os colégios desembocou no regime de internato. Surgem, por isso, os internatos e com eles a

“(...) solução encontrada para responder a questões relacionadas com formação integral do aluno (...). De local de residência e de estudo, rapidamente os colégios evoluíram para espaços físicos de clausura, inteiramente separados do resto do mundo por muros altos. Nesse regime, em tudo semelhante ao dos conventos regulares, os estudantes encontravam simultaneamente alimento

material e espiritual. O colégio consubstanciava uma dinâmica de interação que fundia a ordem intelectual com o desenvolvimento moral.” (Ó, 2009, p.9)

Descemos à este pormenor para ressaltarmos o quão os Jesuítas se empenharam em promover o ensino de cidadania se preocupando com questões da formação integral do aluno e de uma dinâmica de interação. Esses aspectos deixam claros, na nossa perspectiva, uma assumpção de responsabilidade no que concerne ao ensino e ao exercício de cidadania que afinal de contas, tem constituído o aspecto primordial desta dissertação.

Importa, por fim, ressaltar aqui que

“(…) a pedagogia dos Jesuítas se, por um lado, assimilou muitos elementos da formação humanística do Renascimento, recusou uma linha intelectual independente de toda a autoridade religiosa e favoreceu a relação professor-aluno, dentro de um quadro que pretendeu conciliar valores religiosos e fins educativos, de modo a unir a «virtude com as letras», «a vida com a ciência» e a «conduta com o saber». ((Moreira, 2009), 2009, p.209).

Ao eleger virtude com as letras, a vida com ciência e a conduta com saber, os Jesuítas deixam de forma clara, aliás já o dissemos, a inequívoca vontade de adicionar aos aspectos religiosos da sua educação os aspectos que tornam o homem membro de uma sociedade e, antes disso, que tornam o homem o centro das relações sócio-culturais indexados ao exercício de uma real cidadania.

## **2.2 - Os desafios do Futuro para a Promoção da Cidadania Face a Globalização e o Neoliberalismo.**

Ninguém pode, ou pelo menos não poderá descartar o futuro. Aliás, a vida e a sociedade andam para frente, daí que hoje só o é porque existiu um ontem (passado) e o amanhã será sempre o sucessor de hoje, logo o hoje sustenta-se como tal (presente) se for devidamente enquadrado nos ditames do ontem e os pressupostos do amanhã. Se assim é; é motivo de pensarmos seriamente no que seria o conceito da cidadania e do seu próprio exercício face à globalização e a todos os atributos à ela inerente.

Um dos atributos digno de realce nesse contexto é exactamente a desigualdade. Uma profundamente desigualdade enraizada na injusta distribuição de riqueza, na liderança e no poder de decisão dentro e fora dos países, na desigualdade na distribuição de bens e serviços inclusive a desigualdade de tratamento e de oportunidade. Nesse sentido a cidadania e o seu exercício se transformam em palavras vãs.

Para que se reverta essa situação, necessário se torna que respostas bastante criativas sejam dadas de modo que se extravasam as hostes políticas e governativas e abrangem a todos os indivíduos versus cidadão como forma de cada um baseado nas suas experiências pessoais e não dêem a sua quota-parte. Dito de outra maneira que participem e que partilhem as suas experiências. Por esse facto, há-de se adoptar novas formas de regulação política que suscite, dentro da economia globalizada, a assumpção de responsabilidades partilhadas onde a responsabilização democrática implique a participação do cidadão ou se quisermos da sociedade civil.

A participação da chamada sociedade civil induz-nos a pensar que é necessário reverter os efeitos nefastos de uma globalização neoliberal e suscitar uma atitude mais pró-activa dos cidadãos na vida da sociedade tendo em conta que

“(…) o Estado, a partir da década de 80, passou por uma redefinição de seu papel e de seus poderes. Sua soberania para regular automaticamente a economia, com decisões orientadas pelo interesse nacional, foi drasticamente reduzida, senão anulada. Além disso, a sua representatividade e credibilidade foram afetadas, perdendo força para mediar os conflitos que emergem da globalização neoliberal. Tornou-se um ator cada vez mais frágil e impotente diante das imposições do FMI e do BM que defendem os interesses dos sistemas financeiros e dos países capitalistas.” (Wolkmer, 2003, p.30)

Este paradigma leva a que os indivíduos se reduzam a simples expectadores da vida em sociedade, sofrendo, como é natural, com a “podridão” daí decorrente. Pois,

“(…) através dos chamados programas de ‘ajuste estrutural’ e das ‘reformas de Estado’, impingiu-se o ideário neoliberal ao Continente, apresentado como o único pensamento correto pelos meios de comunicação de massa, que foram forjando um consenso com sua cruzada mediática em torno da necessidade de um Estado mínimo e um Mercado Livre. O Mercado passou a regular não somente os processos económicos, mas o conjunto das relações sociais, educativas, culturais, éticas e estéticas como assinala (...) que era o Estado (...) se translada agora para o Mercado. (Wolkmer, 2003, p.30)

Desta forma, o Mercado passa a ser a base de relacionamento humano onde extremamente reconhecido que associado ao subjectividade prevatista dão corpo a dinâmica social caracterizado pela liberalização, privatização que pressupõem a valorização da competência mérito e lucro.

Este fenómeno, apesar de enfatizar a liberdade, iniciativa privada, competência, mérito e lucro, sub-alterniza os valores humanos como, por exemplo, a cidadania, valores sócio-culturais, ética, civismo, dentre outros.

Essas ocorrências são motivos mais que suficientes para dizermos que, embora a globalização tenha eliminado as fronteiras entre Nações, promovido a competência profissional e tecnológico baseada na competência, mérito, etc., não teve em conta o homem como o centro desta “liberdade”, já que, e como já vimos o Mercado e capital passaram a assumir o centro das atenções no relacionamento entre as sociedades, impondo desta forma uma visão economicista e reducionista da realidade social.

Perante esta situação que devem fazer as sociedades, as escolas e a educação? Antes de voltarmos a essa questão é importante sublinharmos que face à visão da globalização neoliberal impõe-se-nos

“(…) repensar a democracia social e a cidadania como um projecto nacional, reconhecendo que, para continuar eficazes num mundo que se globaliza, ambas têm que estar inseridas num sistema reformulado e muito mais forte de gestão global, que procure combinar a segurança humana com eficiência económica. Entender as possibilidades que se abrem nos processos de Globalização para o fortalecimento da democracia e da consolidação de ‘espaços de encontro’, objectivando uma cidadania cosmopolita (...)” (Wolkmer, 2003, p.31)

Pode até parecer inocência ou até mesmo ignorância dizer-se que a globalização é um mal que aconteceu à sociedade humana, mas, se sim ou se não, a globalização do jeito que vem sendo interpretado e materializado incita pressupõe alguma exclusão social o que contrapõe todo o esforço feito, ao longo dos tempos, de implantar um conceito mais aprimorado da cidadania. É nesse sentido que Maria de Fátima S. Wolkmer no seu trabalho cidadania Cosmopolita, Ética Intercultural e Globalização Neoliberal dizia:

“(…) como resultado tem-se o crescimento alarmante da exclusão social e a consequente ampliação das desigualdades sociais que condicionam as

oportunidades de vida dos indivíduos e das colectividades, criando (...) as pré-condições de um mundo caracterizado por espaços de estados de natureza e, por outro lado, “uma crise do tipo paradigmático, epocal, que alguns designam por desmodernização ou contra modernização.” (Wolkmer, 2003, p.31)

Por esse facto, voltamos a pergunta que acima fizemos, que devem fazer as sociedades, as escolas e educação? Assim de repente até pode parecer muito simples a resposta – mudar. Agora, mudar o quê e como? Para Wolkmer (2003), a resposta passa pela construção de uma cidadania cosmopolita que seja mais do que um catalisador de diferentes identidades culturais. Essa cidadania cosmopolita, tal como dizia Wolkmer, tem como pressuposto uma nova maneira de ver e edificar o mundo envolvendo também a construção de uma nova subjectividade.

À esse respeito Irina Zanoni Gomes citada por Wolkmer (2003) enfatiza:

“Essa nova subjectividade expressa-se no modo de ser ético que implica a abertura à alteridade do outro ou de si mesmo, a abertura para a virtual diferenciação engendrada no encontro com o outro, tornando-se um veículo de atualização desta diferença, um veículo de criação de novos modos de subjectivação, novos modos de existência, novos tipos de sociedade.” (Wolkmer, 2003, p.32)

Mais do que isso achamos, e estamos completamente de acordo que

“(...) dentro dessa perspectiva, trata-se de construir novas práticas sociais (em diferentes âmbitos), novas práticas de si na relação com o outro. Essas práticas já estão ocorrendo na sociedade civil local, nacional, regional e global, e representam a articulação de uma nova cidadania que investe na invenção de novas possibilidades de vida diante da globalização neoliberal e todas as formas de exclusão.” (Wolkmer, 2003, p.32)

Desde logo, a dissipação de factores de exclusão constitui, sem dúvida a porta aberta a edificação dessa nova cidadania. Em primeiro lugar a escola e educação escolar terão que mudar de paradigma de modo a abrangerem aspectos como a edificação de um clima de criticidade que catapulte a consciência e o simples sentimento de envolvimento, suscitando a nova forma de transferir a cultura política. Se assim for, a escola e a educação escolar terão de assumir novos contornos de modo que extravasem as barreiras de um ensino meramente intelectual baseado em opinião e no senso comum.

### **CAPÍTULO III – AS REFORMAS E A PROMOÇÃO DE VALORES ÉTICOS E DA CIDADANIA**

Ao longo do que já tivemos a oportunidade de abordar nos capítulos anteriores, verificamos que todas as reformas de que falamos tiveram sempre em contra o homem, pese embora, todas não o terem como o centro dos factos. Se ainda estamos lembrados, a globalização tem vindo a incitar às autoridades educativas a ajustarem as políticas educativas às reformas socio-económicas de modo que o valor humano não se sucumba perante a farta vontade de ganhar dinheiro.

Não podemos esquecer que um pouco atrás havíamos dito que a globalização impingiu às sociedades uma nova forma de ser e de estar das pessoas incitando sentimentos como individualismo e uma certa subalternização dos valores da ética perante a apetência desenfreada de acumular capital a partir da industrialização dos meios de produção e da própria mão-de-obra. Perante este novo paradigma a escola terá que mudar de figurino de modo a impedir que não se volte ao passado grego em que algumas franjas da sociedade não tinha qualquer enquadramento social, ou seja não eram cidadãos.

Em face disso, Adela Cortina no seu livro *Hacer Reforma: La Ética de la Sociedad Civil* propunha uma reforma social baseada na construção de uma sociedade civil com rigor ético exigindo como

“(…) elemento indispensable, que aquellos valores en los que esa sociedad cree, es decir, aquellos que cree deberian realizar-se, se transmitan a las generaciones más jóvenes a través de la escuela, la familia, el grupo de edad o los medios de comunicación (...)” (Cortina, 1994, p.17)

Não implicando, porém, que os adultos não precisem também de uma educação moral e cívica. Hoje, o novo conceito que se vem construindo em torno da cidadania e do seu exercício englobam a educação moral e ética como pressupostos de dissipar a ideia segundo a qual cidadania é o mesmo que ter direitos e deveres. Pois senão vejamos; se a cidadania reduzisse apenas a esses aspectos de direitos e deveres o homem poderia se transformar num simples objecto nas mãos da evolução da ciência e da técnica, sobretudo no que concerne às tecnologias que são hoje aplicadas em toda a dimensão socio-económica.

Para que assim não seja a ética e a moral vão sendo integradas como fiel de balança para aligeirar os efeitos da industrialização e da consequente corrida em direcção ao lucro. Por esse facto a ética está presente em quase tudo que determina o relacionamento humano tal como a economia, a medicina, a empresa, etc. tal como já referia Adela Cortina (1994) “(...) *y buena muestra de ello es el auge que hoy está teniendo la ética aplicada a la economía, la empresa, la ecología, la enfermería, la medicina, etc.(...)*).

Muito embora o nosso foco seja ensino e o exercício de cidadania, não podemos descuidar a questão de ética e moral que por sua vez nos levam a falar da virtude e vício, aliás, desde a Grécia antiga já se falava da questão de moral e virtude na educação de jovens rapazes, Mas hoje a grande questão que nos distanciam dos ideias gregos é – será que se pode ensinar moral e virtude nas escolas actuais? Pois, moral, ética, virtude, honra, etc., são valores tão abstratos que dependem, quase que exclusivamente, da predisposição do indivíduo em apropriar-se deles. Hoje eles podem não atingir a mesma amplitude pela qual foram idealizados; aliás não existe procedimentos standardizados para se ensinar esses valores na escola ou mesmo na família. Mas também é

“(…) verdad que en nuestros días los términos "virtud" y "vicio" no tienen muy buena prensa, tal vez por excesos del pasado; hasta el punto de que decir a una persona que es "un dechado de virtudes" ya no es alabarle, sino más bien insultarle o, lo que es peor, tomarle a chacota. Sin embargo, en los orígenes de la ética occidental la pregunta por la posibilidad de enseñar la virtud era clave, entre otras razones, porque se entendía con buen acuerdo que los seres humanos se especifican, frente a otros, por tener la capacidad de modelar el carácter con el que nacen. (Cortina, 1994, p.18)



Para que se reverta esta concepção deturpada que a ética e moral ganharam nos últimos tempos, necessário se torna potencializarmos o nosso sistema de ensino dotando-o de instrumentos – disciplinas e programas escolares – que incidam directamente na Formação para Cidadania, Formação Pessoal e Social, Educação Moral como pressuposto de se reverter a actual situação e alavancar, se assim podemos considerar, os valores que face à globalização tornam o indivíduo e a sociedade mais humanos.

### **3.1 - A Educação e Formação Cívica e Sua Inserção Escolar**

Desde logo, a educação afigura-se como uma das componentes de direitos contidos na panóplia de direitos e deveres que sustentam e perenizam conceitos sobre a cidadania.

Mas não podemos deixar de aludir que, muito embora a LBSE previsse que o Sistema Educativo respondesse “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 2003) não existe um espaço curricular específico que pudesse dar a verdadeira cobertura à essa emanção.

Independentemente deste facto, na nossa opinião, se quisermos formar homens humanos devidamente habilitados a servir os propósitos da economia num mundo global e prontos para exercerem a cidadania plena, no fim do primeiro ciclo do Ensino Básico – 4.<sup>a</sup> classe – deviam estar incorporadas no rol das disciplinas estudadas, disciplinas como, por exemplo, Formação Pessoal e Social, Educação Moral, Formação para a Cidadania ou outras de modo que ao terminar este ciclo as crianças comecem a dar os primeiros passos naquilo que aqui queremos chamar de sentimentos humanistas face ao uso e aperfeiçoamento das tecnologias e a industrialização do mundo moderno que, muitas vezes, passam ao lado do homem enquanto autor social e direccionam todo o pensar virado para aquisição de capital.

Se tal não acontecer, ao menos se deveria repensar os conteúdos da disciplina de Meio Físico e Social que é tida como o centro de ensino de conteúdos que levam as crianças

ao conceito da cidadania. Impõe-se, desde logo, ao ensino a formação cívica que incorpore no seu seio, e de forma muito clara, conceitos como civilidade, cidadania, comunidade, estado, valores, sociedade, dentre outros. Mas, devido a vastidão desses conteúdos no contexto da formação cívica importa-se-nos delimitá-lo, tal como alude Isabel Silva (1999),

“Assim sendo, e ainda que a título provisório, entendemos delimitar o sentido da expressão considerando a formação cívica toda a ação educativa que se destina a propor e desenvolver em alguém um conjunto de crenças, valores e práticas sociais tendo como finalidade principal:

- a) O desenvolvimento integral do sujeito nos diversos níveis: enquanto pessoa, membro de uma comunidade (ou grupo de pertença) e cidadão responsável;
- b) A adequada integração ético-política do indivíduo na comunidade onde se insere, clarificando os seus direitos e deveres no quadro das várias redes sociais, jurídicas e políticas, gozando de plena autonomia, ou seja, munido de uma capacidade de reflexão crítica/filosófica que lhe permita o conhecimento da situação (representação) e a intervenção (participação) na ordem política;
- c) Assegurar a reprodução de métodos sociais e políticas de cariz democrático onde se garantam os principais direitos do homem, contribuindo assim para uma cidadania assumida no âmbito nacional, comunitário e mundial.” (Silva, 1999, p.25)

Esta é a razão pela qual a educação escolar, e não só, das crianças e adolescentes deve contemplar uma dimensão política de modo a os preparar para que assumam plenamente as suas responsabilidades sociais e cívicas. É certo que este envolvimento de dimensão política na educação das crianças e adolescentes não constitui uma novidade se seguirmos pelo espírito da LBSE facilmente percebemos essa pretensão. Aliás, é um pensamento que remonta ao pensamento greco-latino tal como Pedro d’Orey da Cunha, aqui citado por Isabel Silva dizia:

“(…) a preocupação de saber como preparar a juventude para a democracia é tão velha como a própria democracia. Aristóteles e grande parte da tradição (...) pensavam que a melhor preparação para a vida democrática adulta era a prática das virtudes; e as virtudes aprendiam-se com homens virtuosos. Seria no fim de uma longa aprendizagem, numa relação ideal mestre-discípulo, que os jovens estariam então preparados para assumir as responsabilidades do auto-governo. Em contraste, a moderna ideologia educativa tem vindo a propor como evidência que a única maneira de preparar para a democracia é transformar a vida de família e a vida escolar em democracias participativas. É participando democraticamente nas comunidades em que se encontram, pensa-se, que os

jovens se preparam para assumir esse papel mais tarde como adultos.” (Cunha citado por Silva, 1999, pp.26-27)

Face a isso tudo, mais uma vez, a escola é chamada a assumir as rédeas dessa odisseia proclamando os valores adultos consensuais da comunidade de modo que se evidencie o repúdio a perversão de valores que unem os seus elementos (elementos da comunidade) exactamente como propunha Ryan citado aqui por Isabel Silva (1999) da seguinte maneira:

“(…) a escola deverá proclamar sem receio os valores adultos consensuais da comunidade, tais como: a honestidade, a justiça, a solidariedade com os mais fracos, a responsabilidade pelo ambiente, etc., assim como deve claramente transmitir o repúdio radical da violência, dos comportamentos destrutivos, da promiscuidade sexual, etc., assumindo-se como referência da própria comunidade e como espaço de cidadania activa, estamos longe de práticas educativas baseadas em modelos de democracia participada onde impera um equalitarismo [igualitarismo] destruidor de funções e competências docentes e discentes.”

Perante esse novo desafio, a escola terá, uma vez mais que se readaptar de modo a extravasar as barreiras do seu lado de virado para a construção do saber (instrução) e atingir aos novos paradigmas da formação cívica ou educação para cidadania com o propósito de suprir a lacuna constante do currículo da educação formal. Tal como dissemos atrás, a escola poderá assumir essa nova roupagem introduzindo no currículo uma nova disciplina que se encarregue, única e exclusivamente, de formação cívica ou fazer uma integração dessa componente formação cívica numa das disciplinas já existentes e para o caso vertente de São Tomé e Príncipe na disciplina de Meio Físico e Social que até agora tem se circunscrito à abordagens sobre órgãos de soberania e pouco mais do que isso.

Fazendo isso, a escola abrirá caminho para três novas dimensões no exercício de cidadania:

- Dissipação das assimetrias entre as diversas franjas de indivíduos que ocorrem à escola e
- Abrir caminho para que a participação da comunidade circundante à escola, os docentes, discentes e pessoal administrativo e não só, tenham uma real participação na gestão da escola; o que aqui queremos chamar de administração democrática da escola.

- A quebra da tradição educativa centralizada onde o Estado assume um papel interventivo e monopolista no processo educativo sem qualquer flexibilidade, impondo currículos, programas e a metodologia de avaliação “policiada” por uma máquina administrativa altamente centralizada.

Cumprindo esses três pressupostos, a escola abre o caminho para que outras dimensões de cidadania sejam observadas e exercitadas e, por que não, relançados novas ideias à volta do exercício da cidadania e do próprio conceito de cidadão.

É preciso fazermos uma referência particular à terceira dimensão tendo em conta que para ser cidadão na verdadeira essência da palavra necessário se torna ter ética e viver num contexto democrático. Mas em que contexto aprendemos ser éticos e democráticos? Não tenhamos a mínima dúvida que o dedo será apontado para a escola, pese embora, a família também se constituir numa grande plataforma de intercâmbio e de disseminação de valores. Pois bem, ainda assim a escola pela sua natureza congrega indivíduos oriundos de diversas experiências e valores e que, a cada dia, são colocados à prova no convívio com outros seres (seres humanos), que apesar de iguais não deixam de ser diferentes em suas individualidades. Para tal, impõe-se que para que seja cidadão ético e democrata, deve-se saber viver em harmonia com os demais.

Por essa razão a participação dos cidadãos, sobretudo, os directamente implicados no quotidiano das escolas devem criar condições que vão além das legislações existentes para que a escola mude de modo a não transmitir e perenizar a apatia de que lhe é peculiar decorrente da sua administração centralizada e quase dogmatizada. É exactamente dessa forma que Isabel Silva (1999) dizia:

“(…) as mudanças na escola não acontecem por “decreto”. A história revela claramente que as decisões não participadas não são interiorizadas, logo, não são suficientemente acatadas, cumpridas e não surtem os efeitos esperados (...) Ou seja, a escola não pode formar para a cidadania no seio de uma sociedade que não é sensível aos problemas da cidadania. Por outro lado, e como já foi referido, as educações falaciosamente participativas não constituem verdadeiros incentivos ao desenvolvimento moral dos jovens e podem mesmo obstaculizar essa desejável progressão.” (Silva, 1999, p.29)

Por este andar é motivo mais que suficiente para pensarmos que os objectivos da educação devem ter a primazia em considerar os valores culturais e as aspirações, tanto

espirituais como comunitários e acima de tudo as aspirações humanitárias e não se circunscrever-se aos caprichos da economia propiciando deste modo que a educação se guie também pela dimensão ética e cultural, apoiar ou até mesmo orientar os decisores que lidam com a qualidade de vida e o meio ambiente. Dito de outra maneira, atender os ditames do exercício de uma verdadeira cidadania.

### **3.2 - A Participação da Comunidade Educativa na Edificação dos Valores da Cidadania**

Por tudo que ficou dito no capítulo anterior, fica, quase que uma convicção de que para que a educação escolar cumpra com esses desideratos, ela terá que se abrir ao mundo exterior; ou seja, as políticas viradas para a educação tenham em conta a comunidade educativa – docente, discentes e não docentes – bem como a comunidade circundante – pais e encarregados de educação, por exemplo.

Nesse sentido a educação e a escola devem se modernizar se revestindo de uma nova roupagem englobando no seu seio uma nova filosofia de gestão com objectivos virados para a participação efectiva da comunidade educativa e não só, abrindo acesso dessa comunidade à gestão administrativa e financeira.

Urge, pois, que ocorra uma participação efectiva da sociedade caracterizada por um acesso às informações administrativas e financeiras de modo que tenha acesso ao que vem sendo desenvolvido na escola como uma forma de permitir que as pessoas façam uma avaliação do que vai tendo lugar na escola.

Se assim for, ou pelo menos se assim acontecer, a sociedade educativa e não só terá a possibilidade de discutir e deliberar sobre soluções de acções que concorram para o desenvolvimento da própria escola. Deste modo estaremos a falar de uma gestão democrática participativa que se guia pela participação de todos os seguimentos da comunidade escolar e circundante.

Mas, não podemos perder de vista que, para que isso aconteça, as escolas deverão ter autônomas, completamente livres dessa gestão centralizada e autocrática que ainda persiste. Entendamos a participação da comunidade, nesse contexto como uma forma de realização de processo formativo escolar como uma das axas que galvanizam a explicitação da transparência e da cultura democrática dentro da escola construindo e consolidando uma nova filosofia de gestão. Esse tipo de gestão suscitará que a escola seja administrada sob a participação da comunidade que já referimos alicerçada em autonomia, a transparência, a publicidade e sobretudo a pluralidade fazendo jus a formação de uma cultura democrática dentro da escola. Não é simples casualidade que Lück (1981) citado por Michele Pereira Silva (2014) sublinhava que

“(…) a autonomia se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas usando de uma competência colectiva organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessa acções, ou seja, apropriando-se de seu significado e de sua autoria, sendo assim, o meio para a democratização escolar.” (Silva, 2014, p.15)

Pode até parecer estranho estarmos aqui a falar de gestão democrática num trabalho que se quer enaltecer o ensino e exercício da cidadania. Pois, eis a razão pela qual estamos falando da gestão democrática ou de gestão participada. Se estamos a falar de ensino e do exercício de cidadania, gestão participada é exactamente uma das estruturas desse ensino e exercício. Se a escola é gerida de forma participada leva a que os discentes, enquanto membro da sociedade educativa, tenham um papel fundamental nessa administração, logo, estarão a aprender e ao mesmo tempo a exercitar uma das componentes da cidadania.

É, por isso, preciso não se perder de vista que é na escola onde as pessoas têm a oportunidade de conviver com as inúmeras diferenças, por se tratar de um espaço multifacetivamente colorido. É na escola onde se dá o encontro entre os diversos valores oriundas de diversas diferenças culturas, ideológicas, sociais, económicas, enfim; uma panóplia de valores que torna cada elemento da escola numa pessoa única e susceptíveis de se interagir e se transformar em valores aceites por todos. É por essa razão que há pensadores, Touraine, por exemplo, que entende que a democracia não se circunscreve apenas em participação e nem em simples participação. A democracia é, acima de tudo o respeito pelas diversidades num contexto da liberdade.

Essa pluralidade de cultura e de opiniões constitui, sem dúvida, as bases que sustentam a construção da democratização de ensino. Para que o ensino seja devidamente democrático, o gestor das escolas – director, coordenador, sub-director, secretário docente, etc. – precisam ser líderes que se preocupam com a busca permanente do seu desempenho e da equipa que lidera exactamente como Michele Pereira Silva enfatizava no seu trabalho “A Participação da Comunidade Escolar na Gestão Democrática: Os mecanismos de participação” que

“(...) o gestor além de estar aberto às críticas, precisa continuamente repensar sua gestão, para que a escola tenha sempre como objectivo atingir sua função social. Para isso o gestor deve basear-se em princípios humanísticos e democráticos, concebendo um sistema que busque por acções integradoras, em que os envolvidos possam se sentir parte da escola, participando e juntos construindo uma nova cara para a educação.” (Silva, 2014, p.19)

Portanto começa a gerar consenso segundo o qual a descentralização da gestão escolar impulsiona a participação de todos os envolvidos – docentes, discentes, não docentes, a comunidade circundante – se sintam parte da própria escola e dos conhecimentos que nelas são construídos. Aliás,

“(...) a adopção de uma gestão funcional descentralizada implica na sociabilização da comunidade educativa no processo de tomada de decisão, no investimento da construção de um clima e cultura organizacional favorável e no desenvolvimento de boas práticas de participação e comunicação, em que os indivíduos passam a se sentirem envolvidos e empenhados na vida da escola, de forma que o clima organizacional seja motivador do comprometimento com a educação, convertendo a instituição de em um espaço de partilha e de construção no processo de democratização da escola.” (Silva, 2014, p.20)

Não poderíamos falar de cidadania sem fazermos da relação entre a participação da comunidade na vida escola com a gestão democrática da própria escola. Não esqueçamos, pois, que cidadania não se limita apenas à direitos e deveres; é muito mais do que isso tal como fizemos alusão nos capítulos anteriores.

Para que isso aconteça com todo seu vigor, e tal como já referimos atrás, todos deverão membros da comunidade escolar devem estar imbuídos de um espírito de mudança de modo que se quebre o paradigma segundo o qual a escola é apenas um aparelho burocrático do Estado para que, segundo Moacir Gadotti (2000, p.36), a “*autonomia e a participação – pressupostos do projecto político-pedagógico da escola – não se limitam à mera*

*declaração de princípios consignados em algum documento.”, sejam o apanágio dos novos tempos.*

O que acabamos de abordar deixa-nos com a pura convicção de que estaríamos equivocados pensando que a cidadania é apenas direito e deveres. Hoje no conceito de cidadania vem também incorporado o exercício de democracia o que pressupõe que pode-se entender a cidadania para além de ser uma súmula de direitos e deveres, ela incorpora ao exercício da democracia que se baseia em três grandes pilares: direitos civis, direitos sociais e direitos políticos englobando desta forma dimensões segurança, trabalho, salário, saúde, educação, liberdade de expressão, de voto, de participação, etc., etc.

É importante referir aqui que nos últimos tempos – desde 2010 – que os governantes da educação são-tomense perceberam desse facto e fizeram aprovar um Decreto que viria regular a participação da comunidade educativa na gestão administrativa das escolas e a própria organização das escolas básicas. Mas infelizmente, o referido Decreto – Decreto 24/2010 – não passou de intensão. O certo é que as escolas continuam sendo dirigidas por Directores ou equipas directivas nomeados pelo despacho ministerial – artigo 9.º, pontos 1 e 2. Relativamente a autonomia, que é um dos aspectos da democracia participativa – artigo 11.º - as escolas continuam sendo monitoradas pelos serviços centrais do Ministério da Educação, aliás, o montante resultante das cobranças da taxa de matrículas são depositadas numa conta bancária gerida pela DAF.

### **3.3 - A evolução da política educativa em São Tomé e Príncipe e a Promoção da Cidadania**

Como qualquer colónia São Tomé e Príncipe também teve uma educação virada para os propósitos da colonização que durou mais de 500 anos. Mas com o advento da independência em julho de 1975, o governo de então, três anos depois da sua proclamação fez aprovar a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 53/88 que propunha com fim principal



“(…) formar as novas gerações, dotando-as de qualidades patrióticas e humanas que determinam o perfil do homem novo, caracterizado por uma personalidade multifacetada e harmoniosamente desenvolvida, capaz de participar n processo de desenvolvimento da sociedade santomense [são-tomense].” (Decreto-Lei 55, 1988).

Muito embora não esteja explicitamente evocado o ensino e a promoção da cidadania, depreende-se que foi preocupação do governo de então abrir as portas da educação do Estado Novo (Estado pós-independência) para a formação de indivíduos segundo os ditames expressamente evocados nesta citação como: perfil do homem novo – formação de um homem que siga propósitos não coloniais; caracterizado por uma personalidade multifacetada – ao evocar personalidade como um dos fins da educação escolar pressupõe, como é óbvio, um ensino virado para a cidadania.

Esse espírito inovador da educação são-tomense que colocava o indivíduo no centro da educação permaneceu inalterável e foi aprimorada com a nova LBSE, Lei 2/2003 que no seu âmbito e princípios também propõe

“(…) o Sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade.” (Lei 2/2003, p.7)

Tal como na lei anterior, esta também enaltece o ensino da cidadania através de expressões como personalidade, processo social e a democratização da sociedade. É certo que a falta de clareza na explicitação de termos pode nos levar a interpretação dúbia. Mas, embora assim seja essas expressões nos conduzem a pretensão do governo em ensinar e promover a cidadania, aliás, há bem pouco tempo vimos a cidadania engloba direitos, deveres e o exercício de democracia. Logo, fica subentendido que, pelo menos, houve esse sentimento por parte do governo.

Não podemos perder de vista, por conseguinte, que foram produzidas ao longo dos tempos outros instrumentos que regulamentam a educação são-tomense que nos deixam mais claro quanto ao esforço do Estado em fornecer uma educação que concorra para o ensino e a promoção da cidadania. Um desses instrumentos é o Decreto 24/2010 regula a descentralização da acção educativa e abre a possibilidade de uma participação mais

efectiva da comunidade educativa na gestão das escolas na alínea c) do seu artigo 3.º diz:

“(…) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades responsáveis das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino.” (Decreto 24/2010).

Este postulado da lei vem clarificar o que temos estado a dizer em termos de intensões das diversas actividades do Estado são-tomense em caminhar em direcção ao ensino e da promoção da cidadania. Mas o certo é que tudo não passa de isto mesmo. Pois, apesar de as leis existirem elas nunca foram devidamente materializadas porque os currícula que deviam explicitar os caminhos pelos quais a escola deveria chegar a esse desiderato não se alude de forma incisiva aos conteúdos que possam conduzir o professor e a escola a uma assumpção de procedimentos para que o ensino e promoção da cidadania fossem ministrados. Hoje, fala-se de cidadania de forma muito transversal sem qualquer indicação precisa.

#### **3.4 - O Currículo e a Promoção de Valores Éticos e da Cidadania em São Tomé e Príncipe.**

O elemento currículo, de si só, conduz-nos ao entendimento simplista de que estamos em presença de um percurso de vida. Compulsando o Dicionário Editora, 7.ª Edição, 1996, depreendemos que currículo significa atalho; curso; pequena carreira; sucessão dos factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa; relato sumário escrito desses factos. Por essa definição, preferimos enaltecer sucessão de factos que marcam cultural e profissionalmente para chegarmos ao entendimento de que

“(…) o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjectividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.” (Silva, 1996 citado por Jesus, 2008, p. 2639; retirado de [lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf))

Sabemos, por outro lado, de que a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação interligam-se através do currículo. Por esses factos, ocorre no ambiente escolar (ensino/aprendizagem) a execução de um currículo oculto que serve, na nossa perspectiva, de elo de interação entre as diversas aprendizagens, experiências e culturas, previamente apreendidas pelos alunos e se encarrega de as transformar num valor que propicia a interação entre os alunos e a conseqüente integração. Aliás, o currículo oculto representa, tal como dissemos, as aprendizagens diárias mediante às várias práticas, atitudes, gestos, percepções, comportamentos que determinam a vivência social e escolar, sem, no entanto, estar previsto na planificação.

É por essas razões que decidimos abordar a cidadania n contexto do currículo escolar porque entendemos que hoje a dimensão curricular extravasa as fronteiras das disciplinas e repousa-se nos aspectos fundamentais da cidadania.

Pela importância do currículo na vida académica e tendo em conta o papel integrador da escola, já que a escola ocupa um importante espaço no processo de educação e de socialização. Nesse contexto, representa um local, por excelência, para que a ocorra a reflexão, a discussão e a promoção da diversidade e da própria inclusão. Para tal o currículo afigura-se como primordial neste processo. Daí que falar de cidadania e da sua promoção sem revisitarmos assuntos ligados ao currículo é mesmo que falar do corpo humano e não se referir à cabeça. Pois,

“(…) não é possível construir a inclusão escolar sem propor mudanças na escola, seja no ensino comum ou no especial, que busquem superar os limites, limites esses que deram origem à necessidade das propostas de inclusão. Além disso, é importante considerar que a para o movimento de inclusão é busca da igualdade social, isto é, direitos e oportunidades iguais na pluralidade social (...) a mesma base que dá subsídio para a democracia. Na criação de contextos inclusivos na escola e na vida social é necessária a apropriação do conhecimento produzido durante a escolarização. A escola, nesta perspectiva, é uma das principais etapas para a construção da cidadania e preparação para o trabalho, pois, além de procurar superar a visão de aluno (...) deve assentar sob fundamento democrático, de direitos humanos, sem que haja imposição de um segmento da comunidade escolar sobre outro. Ou em outras palavras, todos os seguimentos têm direito de participar na comunidade e nas propostas de transformação, igualmente, buscando, a partir de discussões sobre suas singularidades e sobre a pluralidade do colectivo, aperfeiçoar a qualidade dos professores e das reformas.” (Gaio & Dias, 2011, pp.109-110)

Infelizmente, pelas razões que acima elucidamos, não é isso que ocorre nas escolas do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe. Os assuntos ligados ao ensino e a promoção da cidadania são tratados de forma transversal e sem qualquer alusão ao termo cidadania.

## **CAPÍTULO IV – A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS**

Como temos vindo a constatar a escola, hoje, vem assumindo como um centro de interação social por excelência e que, por esse facto, assume-se como o elo de coabitação entre as gerações, entre os indivíduos de diferentes culturas e experiências; assumindo deste modo o rosto visível do novo paradigma sócio-cultural tal como Alarcão (2001) a considerava como agente propulsor de um

“(...) novo paradigma cultural, entendido como uma nova visão do mundo e caracterizado por uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que o constituem, cultivadora de um novo homem dotado de uma nova racionalidade (...) em muitos aspectos da actividade humana.” (Alarcão, 2001, p.13)

Para que isso aconteça, é imprescindível que a escola mude de rosto para que assuma novos contornos de modo a abrir possibilidade para que a sua “clientela” tenha um papel fundamental nesse processo de socialização; levando a que a escola pense por si própria. Esse pensamento tem que ter em conta as pessoas que acima referíamos, porque elas configuram-se como a razão da existência da própria escola. Já imaginamos um edifício apelidado de escola se por lá não houvesse professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação? Pois, essas pessoas socializam-se num contexto criado e recriado por elas mesmas porque de contrário o processo poderá ser visto como uma imposição de uma cultura e experiências face à outra cultura e experiência.

Aqui neste trabalho estamos a considerar essa criação e recriação como factores indispensáveis para o ensino e a promoção da cidadania, já que nos ressalta à vista a questão de participação. Para que os professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação participem no processo de administração e gestão da escola, é necessário que a própria escola se organize em função dessa participação e que, no

nosso entender, a escola deverá dotar-se de estruturas que propiciem essa participação tal como alude o artigo 13.º (Órgãos de Administração) do Decreto 24/2010, para o caso concreto de São Tomé e Príncipe.

Mas como alguém dizia, a escola não muda por decreto. É preciso que os envolvidos na sua edificação sejam envolvidos de forma inequívoca para que sejam mais participativos e conscientes de que a escola deva, por isso, assumir esta postura porque numa escola participativa e democrática

“(…) a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. Mecanismos de comunicação múltipla permitem tomadas de decisão que resultam de estratégias e políticas interactivamente definidas. Estas são enquadradas por uma visão globalizadora, capaz de (...) ver simultaneamente em múltiplas direcções. Mas também por um pensamento sistémico, organizador da conceitualização e da acção, “a quinta disciplina” (...) Liderança, visão, diálogo, pensamento e acção são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana.” (Alarcão, 2001, p.20)

Esses pilares e essas características de uma nova escola suscitam um clima de um verdadeiro ensino e a promoção da cidadania; pois, a cidadania, tal como dissemos anteriormente, não se circunscreve apenas em direitos e deveres. O exercício da democracia também constitui um dos pilares fundamentais da noção que se vai construindo em torno da cidadania.

Não podemos perder de vista que a globalização, para além de unir os homens e nações, promoveu o aprofundamento das assimetrias entre as nações ricas e pobres e entre as pessoas desfavorecidas com as pessoas mais abastadas. Não percamos de vista que no contexto dessas assimetrias ou se quisermos, contradições, instalou-se a competitividade desenfreada, do recrudescimento do individualismo profundamente marcado pela falta de solidariedade e uma corrida exacerbada ao lucro. Por esse facto, temos que enfatizar, cada vez mais, a educação para cidadania. Mas, nesse contexto a escola

“(…) não pode colocar-se na posição de, meramente, preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento

com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.” (Alarcão, 2001, p.22)

O anular das fronteiras e cultural ergue um novo paradigma que impõe a uma nova visão do mundo que exige do indivíduo uma racionalidade crítica e emancipatória, tanto das pessoas como das instituições, cultivando uma escola de contraditórios, aquilo que Isabel Alarcão considera de escola do sim e do não onde

“(…) o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora.” (Alarcão, 2001, p.17)

Abre-se desse modo a possibilidade para que a escola se configure participativa e democrática, tal como dissemos um pouco acima. Se estamos a falar como muita ênfase sobre a participação da comunidade educativa na vida quotidiana da escola, isso pressupõe que falemos da democracia como um modelo de relações políticas numa sociedade. Não estando a falar de política propriamente dita, pode-se interrogar – aplica-se a democracia no contexto da escola? A resposta a essa questão poderá ser sim e não. Mas antes precisamos sublinhar que tanto na escola, como na família interagem indivíduos que têm interesses e responsabilidades muito diferenciados. Pois, essas instituições, dizia Puig (2000) aqui citado por Ulisses F. Araújo

“(…) foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a acção de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à ideia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas (...)” (Araújo, 2002 retirado de [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democratica.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democratica.pdf))

Isso pode até parecer um entrave na construção dos valores da cidadania. Mas facilmente podemos reparar que quando dissemos que a resposta podia ser sim e não. Aqui queremos dizer que se seguirmos de forma rígida as relações no seio dessas instituições tal como referimos acima, a resposta seria terminantemente não. Mas se termos em consideração a questão da equidade no relacionamento no seio dessas instituições, facilmente verificaremos que a resposta seria sim. Sim porque o termo equidade – reconhecimento do princípio de diferença dentro da igualdade - nos reporta

para um relacionamento desigual dentro da igualdade. Deste modo somos obrigados a reconhecer que a igualdade e equidade sejam complementares de modo que os direitos e deveres sejam objectivados num contexto de igualdade de liberdade individual e colectiva de modo que não se perca de vista o respeito ao pensamento divergente, respeitando sempre, no contexto de direito, a diversidade. Neste sentido é necessário que no contexto do relacionamento dentro da escola e nas suas instituições (órgãos) seja disseminada a ideia de que

“(…) a democracia e a justiça pressupõem a igualdade e a equidade nos ajuda a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os colectivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. Esta é uma relação complexa que solicita um raciocínio dialético para sua compreensão.” (Araújo, 2002, retirado de [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democratica.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democratica.pdf))

Nesse sentido, e uma vez que estamos a falar da cidadania, temos de trazer para o contexto escolar os aspectos que tornam todos os membros da comunidade educativa iguais perante os novos desafios da globalização. Estaríamos a falar de diálogo, liberdade de expressão, tratamento respeitoso, dignidade, ou seja, igualdade nos valores que configuram com a cidadania enquanto um pressuposto de vivência em comunidade.

É certo que as assimetrias e a hierarquia entre docentes e discentes sejam vincadamente marcantes, a escola deve se estruturar para incorporar nas suas acções que conduzam a uma participação efectiva de toda a comunidade educativa nas decisões passíveis de serem compartilhados permitindo que, sobretudo, docentes e discentes tenham presente e incorporem, na sua relação docente-educativa, a prática de princípios que regulam o exercício da cidadania numa sociedade democrática para que não se cinjam apenas às teorias de valores de cidadania tal como temos vindo a debater ao longo deste trabalho.

Assim,

“(…) pensar na construção de escolas democráticas que almejem a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autónomas nos leva a buscar compreender alguns dos diversos factores que interferem neste processo e a buscar formas mais realistas de reorganização do trabalho escolar. Nos leva a almejar uma escola diferente daquela que conhecemos, criada no Século XIX para atender a uma pequena parcela da população.” (Araújo, 2002, retirado de



[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democratica.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democratica.pdf))

Para que esse desiderato se cumpra e para que a educação para a cidadania seja uma responsabilidade, necessário se torna que a escola, para além de assumir o seu sacrossanto papel de formar e de instruir, deva ter em conta com que valores deverá trabalhar para que no final de um determinado tempo se consiga devolver para à sociedade indivíduos que sejam capazes de interagir de forma reflexiva baseados em valores e virtudes estritamente enquadrados em sentimentos de justiça, de altruísmo e de cidadania. É imprescindível que esses valores sejam devidamente trabalhados porque

“(…) vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação colectiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Dessa maneira, os princípios presentes na referida Declaração devem ser guias de referência para a elaboração de projectos educativos que objectivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autónomas.” (Araújo, 2002, retirado de [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democratica.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democratica.pdf))

Essas personalidades morais e autónomas, que aqui estamos a referir, impulsionarão, sem dúvida, uma nova era para a educação escolar que, por conseguinte, incutirá no seio das novas gerações novos ditames de um mundo mais cidadão e, porque não, mais igual. Será, pois, uma oportunidade para que a cidadania, para além de propor a observância de direitos e deveres, se constituirá num espaço de conquista da liberdade formal, melhorando a sociabilidade de modo a esbater as assimetrias decorrente da liberdade real.

## **CAPÍTULO V – ESCOLAS BÁSICAS SÃO-TOMENSE E A CONSTRUÇÃO DOS VALORES ÉTICOS E DA CIDADANIA**

Estamos certos de que a escola é o local onde ocorre a interação/integração entre os diversos indivíduos oriundos de diversas experiências familiares, pessoais, comunitárias e até mesmo sociais. Logo, impõe-se-lhe a adopção de instrumentos que propiciem e consolidem a convivência que daí decorre.

Para tal, a escola, e tal como já referimos num dos capítulos acima, terá que se dotar de instrumentos que a tornem numa plataforma onde as convivências daí decorrentes se transformem num pressuposto de inclusão.

Na nossa perspectiva um desses instrumentos de que a escola deve dotar-se é exactamente o currículo. Ao ouvir-se falar de currículo, salta-nos automaticamente a ideia de correr, de fazer percurso. Quem pensar assim, estaria a pensar em consciência porque, de facto, a palavra currículo é originária de latim *currere* que significava correr. Com a evolução, hoje o currículo passou a ser entendido como o percurso de vida ou o conjunto de actividades de uma pessoa ou de um grupo que marcam os seus percursos de vida. Pois, se recorrermos ao Dicionário, depreendemos que currículos é entendido como *atalho; curso; pequena carreira; sucessão dos factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa; relato sumário escrito desses factos*. (Dicionário Editora, 7.<sup>a</sup> edição, 1994, p.514).

Porém, uma grande questão poderá ser colocada neste capítulo – qual é a importância de falar do currículo, se o grande título deste capítulo é Escolas Básicas São-tomenses e a Construção dos Valores Éticos e da Cidadania? É exactamente por isso que estamos a falar do currículo porque sem o qual não poderemos perceber como é que a escola fará

parte da construção de valores éticos e da cidadania se ela não se basear nalgum instrumento.

Na nossa perspectiva e tal como dissemos acima, esse instrumento seria, sem dúvida, o currículo, nesse caso, currículo escolar. Porque se uma das funções da escola é socializar os diferentes indivíduos que para ela ocorrem, logo, temos que partir do currículo para chegarmos a essa socialização, ou seja temos que prestar atenção a função socializadora do currículo escolar exerce na educação. Pois, é nosso entender que o currículo escolar não pode continuar a ser concebido como um acervo de disciplinas sem que as mesmas coexistam onde os conteúdos são apresentados de forma tradicional e simplesmente transmitidos pelos docentes.

O nosso propósito em falarmos do currículo escolar é exactamente para enaltecer o seu aspecto de atender às diversas realidades sociais dos indivíduos por que passam pela escola de modo que essas realidades sejam tratadas de forma ampla, real, ou seja, sem descurar a realidade sócio-comunitária, significativa, reflexiva, dinâmica, democrática, inclusiva, ética e moral. Os últimos aspectos aqui referidos integrados no currículo é que nos levaram a fazer essa pequena reflexão sobre esse importante instrumento educativo no contexto de ensino/aprendizagem já que, através dele, os docentes são obrigados a tratarem, de forma incisiva, nas suas aulas, os temas ligados à democracia, inclusão, ética e moral e não de forma tão transversal como é ensinado nas escolas básicas de São Tomé e Príncipe.

Nessa perspectiva, é quase certo dizer-se que nas escolas básicas de STP constata-se um descomprometimento com a comunidade circundante profundamente caracterizado pela não observância no currículo das componentes socio-comunitárias levando a que o ensino/aprendizagem seja fragmentado e completamente desligado das realidades sociais, culturais, étnicos e religiosas dos discentes numa clara atitude de quem deseja levar a cidade para quem não a tem tal como demonstraram os 16 professores inquiridos, dos quais 15 são a favor de uma mudança dos programas e conteúdos escolares expressos nos gráficos n.º 5 e 6.

Desta maneira fica expressamente marcado que a escola básica em STP ainda não está perto dos discentes, ou seja, as actividades escolares estão distantes da realidade social

dos discentes. Mas, mais do que isso, a escola básica são-tomense fecha-se ao diálogo e coloca-se simplesmente distante dos pais, dificultando uma conversa sensibilizadora com estes e com os discentes não permitindo que, tanto a escola como os pais saibam que se passa com cada um. Este fenómeno leva a que os discentes e as suas respectivas comunidades permaneçam eternamente estranhos dentro da escola levando a que a escola não possa oferecer uma aprendizagem de qualidade porque não atende, no seu contexto, as necessidades e as diversas realidades dos alunos. Os valores éticos só serão construídos se a escola mudar essa sua visão tradicional tal como refere Oliveira no seu livro *Currículo: Um Conjunto de Conhecimento para a Concretização de Objectivos Educacionais*:

“(...) as escolas, juntamente com os professores/educadores, precisam rever práticas pedagógicas e reverter alguns modelos tradicionais de ensino e conteúdos baseados em métodos de memorização, decoreba, alienação e sem relação nenhuma com a vida dos discentes. Percebe-se, a necessidade de adequar o currículo escolar à realidade sócio-histórica dos educandos que chegam até a escola, na busca de valorizar as diferenças culturais e sociais dos alunos. A adaptação curricular é essencial, sendo que a mesma favorece a compreensão das diferenças no âmbito educacional, onde se analisa, que as escolas quando buscam adquirir tais adaptações curriculares, de facto, são escolas capazes de contemplar e respeitar a multiplicidade de sujeitos que compõem ou não a sala de aula, de forma democrática, inclusiva ética e moral” (Oliveira, 2017, p.69)

## **5.1 - Práticas de Cidadania na Escola e na Sala de Aula**

Para além da escola como um todo, a sala de aula, é o local mais ideal e preciso para que os valores da inclusão, da democracia, da moral e da ética sejam devidamente trabalhados de modo que o ensino de e a promoção da cidadania ocorra com maior proeminência.

Foi por esta razão que preferimos falar do currículo neste capítulo porque sem o qual não se teria uma base para que a sociedade se erga a partir dos pressupostos de uma educação moderna completamente despojada das características tradicionais abrindo caminho para que sejam ensinados nas salas de aulas valores da cidadania que não se limitassem apenas à actos eleitorais.

A nossa escola deve, tal como já dissemos anteriormente, promover uma cidadania de exercício assíduo abarcando aspectos conceptuais como estado de direitos democráticos, soberania, constituição, cidadania, cidadania são-tomense, por exemplo, e do mundo, direitos e deveres fundamentais de modo que cada cidadão conheça o tipo de estado e sociedade em que vive, as formas de agir nesse estado e na sociedade, direitos de participação e de intervenção na vida colectiva, dos direitos de que é titular, sem descuidar o deveres que tem para com o próximo e para com a sociedade, a relação de estado no âmbito internacional, a organização do estado, dentre muitos outros.

É certo que o conceito de cidadania é completamente inacabado e nem se esgota na forma jurídico-política, por essa razão, a sala de aula deverá ser, sem dúvida, o local onde as práticas sejam devidamente disseminadas conquanto que a educação transporte consigo sistema de valores em que esses valores não fiquem adstritos apenas às normas jurídico-constitucionais, e, por outro lado, a educação virada para cidadania deverá reconhecer que antes do cidadão existe homem com direitos inerentes à sua própria condição que se colocam antes de qualquer vontade política.

A esse propósito a educação escolar, e sobretudo o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula deve assumir um preponderante papel deste exercício. Para os professores, para caso de STP a educação escolar deverá incluir no seu currículo disciplina que cuidasse de assuntos como ética, para 75%. Outros acham que a cultura e cidadania também devem fazer parte.

## **5.2 - O Ensino e a Uniformização dos Programas na Promoção da Integração Social dos alunos da 4.<sup>a</sup> classe.**

É mais que certo, e pelas razões que já foram afluídas, que a uniformização dos conteúdos programáticos, por si só, não contribui para a integração social dos diversos alunos que ocorrem para as escolas. Todos estariam a interrogar, mas porquê? Pois, a percepção que as pessoas têm de si próprias, o conceito que constroem à volta do mundo e das relações que nele tenham lugar, as crenças, valores, os respetos pelo outro, de si, já fazem dos mais variados discentes que ocorrem para as escolas “unidades”

diferentes. Logo, as suas experiências e aspirações serão, indubitavelmente, diferentes. Daí que, e ao contrário que tem sido prática nas escolas básicas são-tomenses, deverá ocorrer o que estamos aqui a chamar de integração. Essa integração deverá abranger sectores como: 1.º - Integração curricular; 2.º - Integração das experiências; 3.º - Integração Social e 4.º - Integração do conhecimento, de modo a permitir que esses alunos vejam na escola uma oportunidade de se afirmar como um elemento activo da sociedade.

No que concerne a integração curricular, este aspecto dará ênfase às necessidades a serem colmatadas em função dos saberes trazidos tendo em conta que os conhecimentos se desenvolvem nos termos da sua própria aplicação tornando-os mais acessíveis de modo que os jovens (alunos) aprofundem e expandam a compreensão que têm de si próprios e do mundo.

Não podemos perder, contudo, de vista que é fundamental que esses jovens sejam envolvidos na integração que chamaria integração de saberes. A integração de experiências, resume-se à aprendizagem de forma reflexiva sobre as nossas próprias experiências no sentido de potenciarmos para lidarmos com situações que nos possam ser intrínsecos ou extrínsecos, exactamente tal como Dressel, P. (1958), citado por Beane sublinhava:

“(…) este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são ‘aprendidas’ de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Dressel,1958, citado por Beane, 2003, p.94)

A integração social, é por isso um dos aspectos primordiais para que os alunos tomem consciências de que na sociedade muito poderemos fazer, ou resolver se estivermos integrados pensando em questões que nos ligam ou que nos identificam a todos, ou seja, se termos em conta os valores que são comuns como por exemplo a defesa do ambiente, a participação na construção do próprio currículo escolar, na tomada de decisões importantes relativamente à escola ou à comunidade, ressaltando deste modo a participação democrática na vida social.

As abordagens feitas nesse âmbito ou em qualquer aspecto da vida de um indivíduo, aluno ou não pressupõe o uso de conhecimento por ele se constituir num instrumento dinâmico que essas abordagens tenham lugar. Daí a importância da sua integração no contexto do currículo escolar.

“Pensar desta forma sobre a integração de conhecimento e o seu uso como instrumento para a abordagem de problemas reais, é um sinal do significado mais profundo subjacente à ideia de integração curricular, nomeadamente as suas potencialidades para dar vida à democracia na vida escolar” (Apple, M. & Beane, J. (1995) citado por Beane, 2003, p.98).

Porque sem a referida democracia a escola assumirá contornos de uma escola tradicional com forte pendor à instrução que concorre para uma desintegração social, agudizando as assimetrias entre uns e outros.

### **5.3 - A Participação da Família São-tomense na Vida Escolar e a Promoção da Integração Sócio-Cultural dos alunos da 4.<sup>a</sup> Classe**

Como temos estado a ver ao longo deste trabalho, a família tem sido considerada como uma das componentes fundamentais no processo de integração e de interacção comunidade/escola. Aliás, sem a qual a escola se redundaria num centro de instrução, a família é a unidade dinâmica das relações cognitivas e socio-afectivas sustentadas por condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social.

A família que determina os níveis de aprendizagem que decorre na sociedade com significados e práticas culturais próprias e que, por isso, geram modelos de relacionamento entre as pessoas, aliás,

“(…) os comportamentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais de acções e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência colectiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjectivação e interacção social.” (Dessen & Polonia, 2007, p.22)

Por esse facto, a família deve ser uma das peças fundamentais na construção político-ideológica de qualquer escola.

Mas, infelizmente, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, pese embora a lei de base determinar que *“a família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação”* (Artigo 2.º, ponto 6, LBSE, 2003, p.9), a família são-tomense continua estando colocada à margem da vida educativa, não tomando assento em nenhum dos órgãos de direcção e de decisão das escolas. E é isso mesmo que fica demonstrado no Decreto 24/2010 que aprova o novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico, publicado no DR. n.º 68 de 30 de Junho de 2011. Este dispositivo legal, em momento algum se refere à participação da família/pais encarregados de educação na vida administrativa da escola.

Pelo que pudemos constatar é que este decreto é apenas uma panóplia de contradição entre ele próprio e entre ele e a lei de base do sistema educativo. Pois senão vejamos:

- no preâmbulo deste decreto propõe na sua alínea a) a *“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção ao meio comunitário e níveis de decisão eficientes”*;

Um pouco mais à frente, no nono parágrafo, ainda do preâmbulo do Decreto 24/2010 determina que seja *“indispensável promover-se a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”*.

Agora, gostaríamos de perceber como é que a escola poderá ser tudo isso que acima citamos se a família que constitui a estrutura dorsal da comunidade circundante não é tida nem achada nesse processo? Como é que se abre a escola ao exterior, se esse exterior não é incitado a entrar? É certo que não teríamos uma resposta acabada à essas questões, mas não precisamos ser “experts” para percebermos que nenhuma escola



existe por si própria, aliás, no rol dos direitos do cidadão, elencados como obrigação do estado, a escola prefigura-se como um dos centros de prestação de serviço público. Logo, não se presta serviço público a um público inerte, inexistente, passivo.

O que podemos concluir é que os decisores pensaram num eventual envolvimento da comunidade circundante na vida administrativa e social da escola sem se despojarem dos ideais de uma administração direcionada, sectária e autoritária completamente marcada pela imposição dos actos e das soluções, tal como era nos tempos idos.

Estamos em crer e enche-nos de convicção Michele Pereira Silva quando dizia que

“(…) os canais de participação devem envolver momentos de discussão com o objectivo de reflexão acerca dos mais diversos aspectos sociais, entre estes, os conceitos que se entendem acerca da autonomia, cidadania, democracia e gestão escolar, enfocando os aspectos que podem ser vistos como como desafiadores, bem como aqueles que podem ser entendidos como motivadores para que se busque a melhoria na qualidade da educação para todos.” (Silva, 2014, p.34)

Sem isso não haverá inclusão e concomitantemente não ocorrerá o ensino e a promoção da cidadania.

#### **5.4 – O Papel do Professor no Centro da Aprendizagem do Ensino da cidadania no Ensino Básico**

Tal como vimos nos capítulos anteriores, a sociedade, nos dias de hoje, vem se confrontando com variadíssimas mudanças. Mudanças de ordem política que têm implicado grandemente na mudança económica com grandes interferências nas mutações que vão se dando nas relações sociais ditando novas relações de valores como ética e cidadania.

Por esses acontecimentos, as instituições, sobretudo, as da educação têm-se confrontado com novos desafios o que as impõe trilhar novos caminhos, quer administrativos, quer organizacionais e sobretudo no que se refere a uma nova cultura escolar.

Esta reviravolta, assim podemos considerar, incita aos fazedores da educação a se munirem de novos instrumentos de trabalho baseado na mudança política, ou seja, os fazedores da educação, sobretudo professores, devem se munir de uma nova filosofia para que o seu trabalho seja mais participativo.

Com isso, estamos a referir a participação colaborativa dos alunos, dos pais e encarregados de educação, bem como dos demais membros da comunidade educativa, tal como consta da LBSE (2/2003) bem como o Decreto 24/2010. Porque o que se constata até agora é a centralidade da gestão e uma tácita exclusão dos próprios docentes e demais membros da comunidade educativa.

Por essa razão, o professor resume-se em três essenciais palavras – maximizar, eficácia, sucesso. Qualquer indivíduo que almeja ser professor terá de eleger o sucesso como o seu principal “porto de abrigo”. Logo, se é o seu propósito atingir ao sucesso, ele terá que ser eficiente nas suas acções, daí o termo eficácia.

Tudo isso terá que ter um alicerce que são os seus interlocutores mais directo, os alunos, que são muitos e diversos, quer na experiência, quer na vivência, quer, sobretudo, nas aspirações que sustentam as suas vidas como membro de uma comunidade. Mas só isso ainda não completa o professor. Pois, depois de ele se armar desses três instrumentos que acima referimos, ele terá de recorrer à uma planificação de situações de ensino/aprendizagem.

É certo que para que haja ensino/aprendizagem, o professor, enquanto tal, deverá se munir de recursos como autonomia, que lhe fazer “dono” das suas acções; atender às diversidades já que todos os alunos não são oriundos de uma mesma realidade socio-cultural; analisar conhecimentos prévios desses alunos tendo em conta as suas origens, experiências, expectativas, etc.; mobilizar as disponibilidades, sobretudo, desses alunos em aprender e de se interagir; fazer uma articulação dos objectivos da realidade socio-comunitária com os objectivos da aprendizagem previamente ditados pelos programas; e por último, o professor deverá organizar o tempo em que vai laborar, organizar o espaço, entendamos esse espaço como sala de aula; avaliar os resultados obtidos em todo o processo de ensino/aprendizagem e por último favorecer a interação entre todos –

alunos, pais e encarregados de educação e a comunidade, quer educativa como a circundante.

Desta forma é o professor obrigado a inserir no quotidiano das suas salas de aula a efectivação de uma prática de diálogo sustentado em valores universais e de cidadania.

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## **METODOLOGIA DE TRATAMENTO DE DADOS**

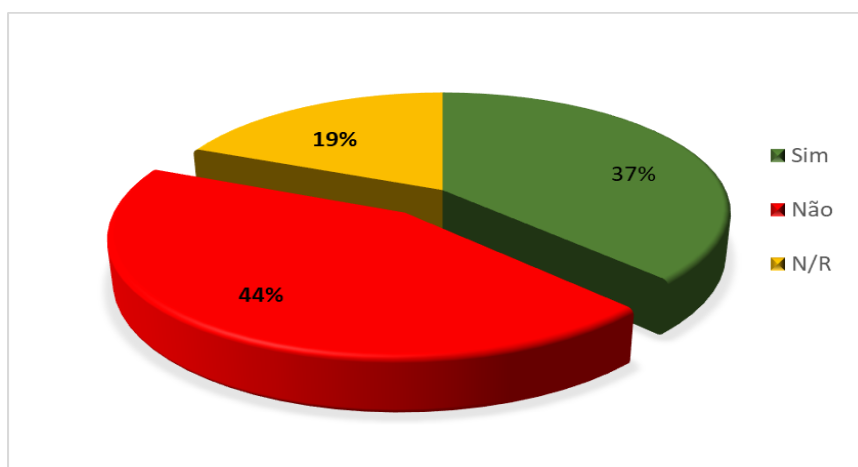
Como dissemos acima, o nosso trabalho tem como objectivo fundamental de contribuir para que sejam encetadas diligências para se incorporar de forma clara os conteúdos ligados à educação e a promoção da cidadania no Ensino Básico.

A esse propósito, os 16 professores inquiridos por questionário, oriundos das escolas das três zonas populacionais com que propusemos trabalhar, ou seja, Urbana onde inquirimos 5 professores da escola Básica Atanásio Gomes situada na parte norte da cidade de São Tomé e 3 professores da Escola Básica Dona Maria de Jesus situada no centro sul da cidade de São Tomé.

Da zona Sub-Urbana onde inquirimos 3 professores da Escola Básica de Boa Morte situada a 1,5 Km do centro da cidade de São Tomé e, por último as escolas Básicas de S. Fenícia, Caixão Grande e de Santo Amaro da zona Rural, todas situadas a mais de 5 Kms da cidade de São Tomé.

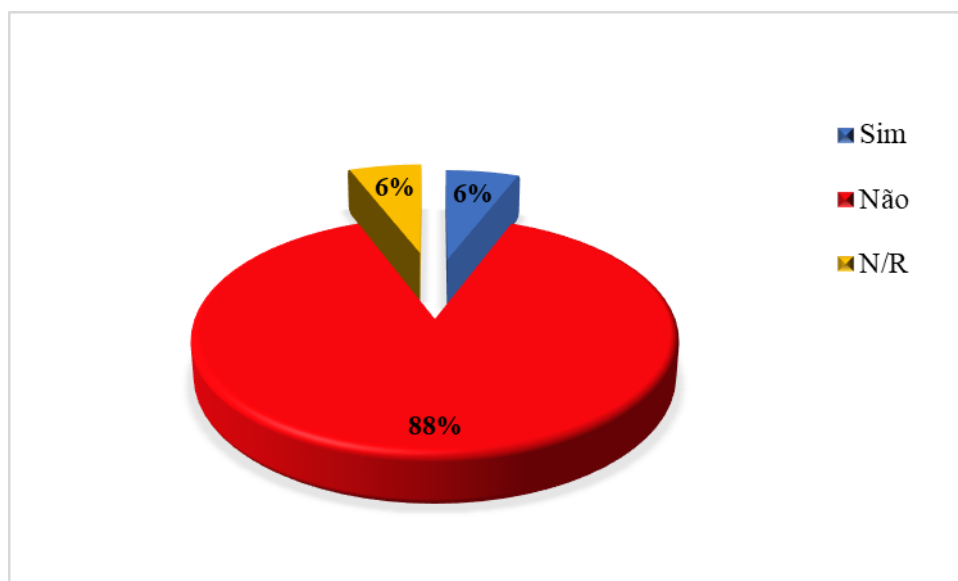
Quando esses professores foram confrontados em dizer se conheciam os objectivos pelos quais se baseiam o ensino básico em STP (questão 9 do questionário), constatamos que 44% desses professores disseram não conhecer os objectivos, apenas 37% diz conhecer os objectivos pelos quais se baseiam o ensino básico em São Tomé e Príncipe, mas, no entanto, não foram capazes de indicar, pelo menos um desses objectivos tal como está espelhado o Gráfico 1.

**Gráfico 3 – Percentagem de Professores relativo ao conhecimento dos objectivos do Ensino Básico**



Relativamente à questão 23, quando os professores foram solicitados a dizerem se, enquanto professor tem alguma intervenção na gestão administrativa da sua escola, 88% dos inquiridos responderam que não têm alguma intervenção na gestão administrativa da escola onde trabalham, ou seja, a sua participação é absolutamente nula tal como espelha o gráfico n.º 2. Dos que responderam que sim (6%) disseram que a sua participação na vida administrativa e na gestão redundaria, apenas, em elaboração de pautas e em apoios muito pontuais à Director/a quando esse/a.

**Gráfico 4 – Envolvimento de Professores na gestão administrativa e pedagógica da escola**

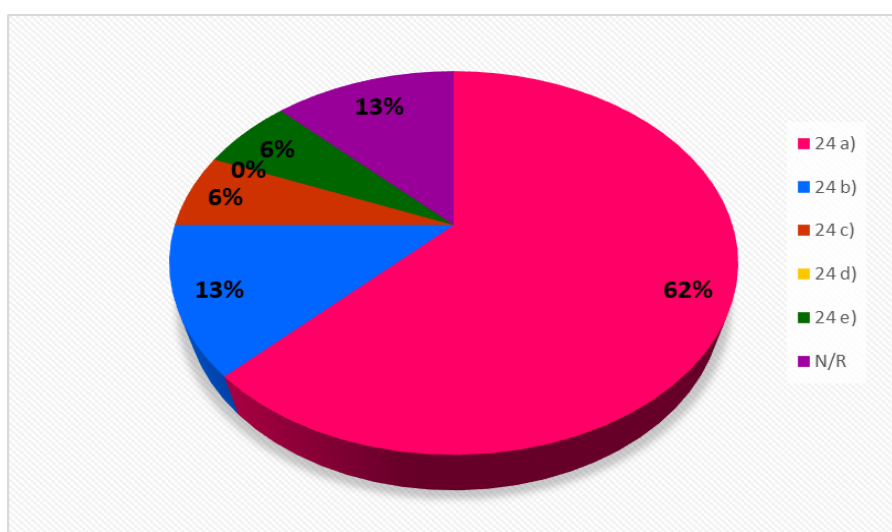


Aproposito desta questão procurámos saber qual era a opinião dos professores relativamente à gestão administrativa das escolas. Para efeitos, lhes havíamos perguntado como é que é feita a gestão da escola onde trabalha (questão 24). Surpreendentemente, ficamos sabendo que as escolas são geridas administrativa e pedagogicamente apenas por pessoas nomeadas pelo MECCC (Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação); pois a gestão é centralizada com um director/a coadjuvado com sub-director/a e secretário docente, tal como reflecte o gráfico n.º 3.

Para esses dois últimos (sub-director e secretário docente) vai depender do tamanho e do número de alunos da escola, nos termos do artigo 7.º, alínea b) do Decreto 24/2010 que determina como “*Polos Escolares, um agrupamento de duas ou mais escolas com efectivo superior a 500 alunos*”. Aliás, não podia ser diferente já que como dissemos, o Decreto 24/2010 no seu artigo 6.ª prevê o agrupamento de escolas e no artigo 9.º impõe que os directores e sub-directores sejam nomeados em Comissão de Serviço pelo despacho do membro do governo responsável pela pasta da Educação.

Como podemos constatar no Gráfico n.º3, esmagadora maioria dos professores inquiridos a se pronunciarem no que se refere à sua participação na gestão administrativa das respectivas escolas onde trabalham, 62% assinalaram a alínea a) da questão 24, ou seja, a gestão da escola é centralizada com um Director/a nomeado/a pelo Ministério da Educação.

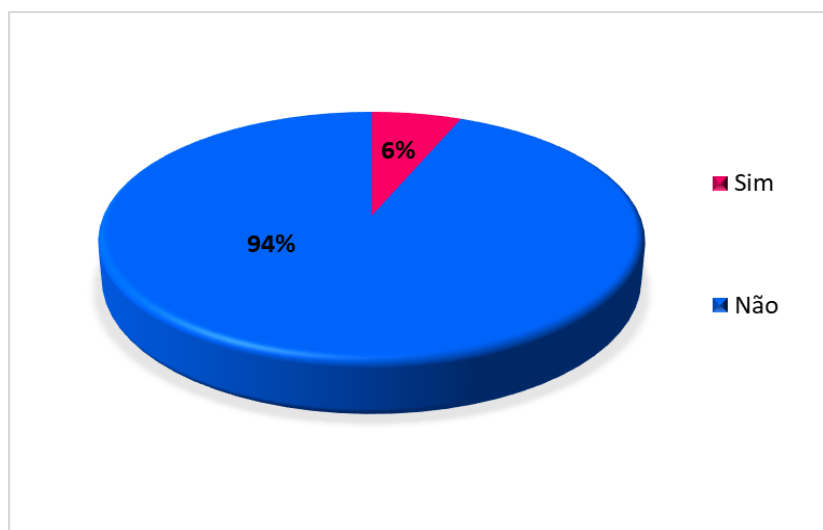
**Gráfico 5 – Professores por opinião sobre a Gestão Administrativas da escola**



Dos inquiridos, apenas 13% professores disseram que a gestão é democrática e eleita na Assembleia de Escolas composta por professores, alunos, pais/encarregados de educação e toda comunidade educativa, o que nos deixa perplexos porque não constatamos isso no terreno. Agora, é preciso dizer que o Decreto 24/2010 prevê órgão de gestão administrativa (capítulo IV, artigo 22.º) sem nunca se ter referido a existência de uma Assembleia com poderes deliberativos constituído por toda a comunidade educativa. Esta posição desses 13% de professores inquiridos deixa antever que não conhecem a legislação por que se baseiam os propósitos da educação básica em STP.

Outro grande problema que se nos coloca é a autonomia dos professores no exercício das suas funções. No nosso entender, se o professor não tiver a autonomia de actuação, ele não poderá adequar os conteúdos às realidades dos seus alunos e, por conseguinte, não estará a promover a integração dos mesmos e, naturalmente, estará em causa um dos direitos que os alunos têm constante na LBSE, artigo 2.º (Princípios gerais), *o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana de trabalho.*

**Gráfico 6 – Percentagem de professores relativa autonomia no exercício das suas funções**



Pois, os professores não são autónomos no exercício das suas funções e é isso que revela o Gráfico n.º 4, quando os professores respondiam a questão 25, em que 94% dos



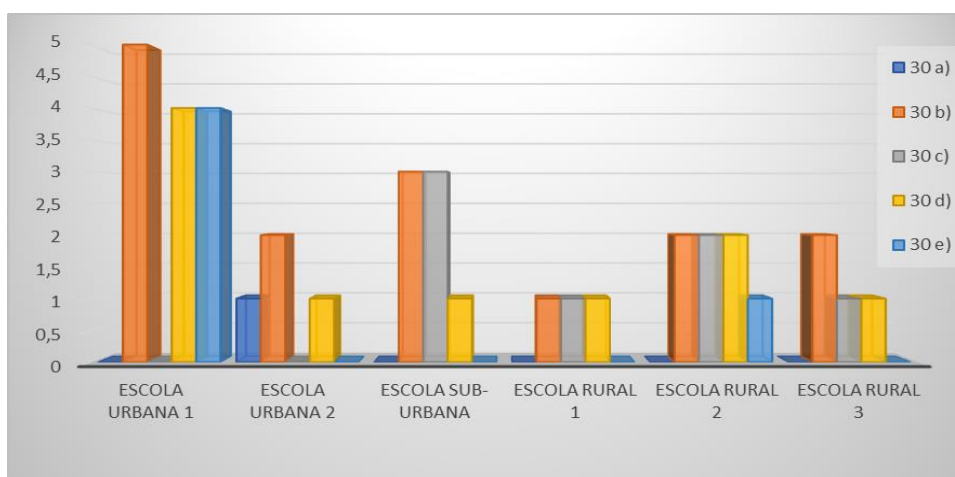
inqueridos, disseram não serem autónomos no exercício das suas funções porque existe uma equipa de supervisores, orientadores e delegados que determinam os conteúdos a serem dados nas aulas.

Portanto, não há nenhuma possibilidade de os professores adequarem os conteúdos às aspirações dos discentes e muito menos às realidades comunitárias, tal como a LBSE propõe. Este gráfico e as informações nela contidos dão corpo a afirmação segundo a qual as escolas básicas são-tomenses gerem a educação escolar numa perspectiva de quem quer levar a cidade a quem não a tem.

A escola não pode ser uma “caixa de surpresas” que serve para fazer grandes festejos sem, no entanto, saber qual o pensamento crítico dos envolvidos. Percebendo dessa grande dificuldade das escolas básicas em São Tomé e Príncipe, os professores entendem que é preciso mudar esse estado de coisas de modo a suscitar uma maior ‘interactividade’ entre a escola e as pessoas que por lá passam.

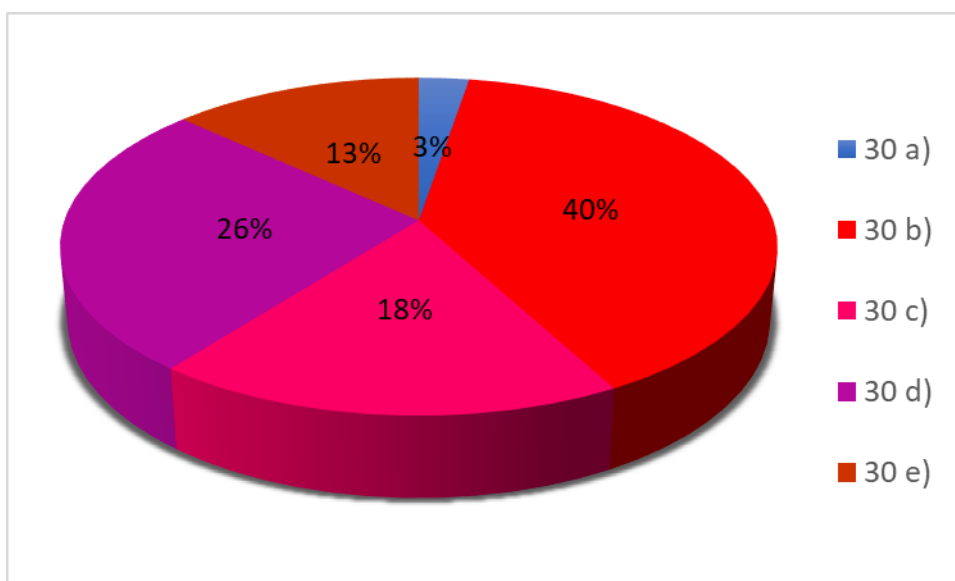
Face a esta faceta das escolas em São Tomé e Príncipe, incluímos no inquérito (a questão 30), para que os professores nos dissessem qual seria a pretensão deles, se lhes pedissem para alterar a política educativa com vista à melhoria do sistema de ensino, que mudanças fariam. Prontamente, consideraram a possibilidade de mudar os programas, dar mais liberdade de acção aos professores e permitia uma melhor adequação dos programas às realidades de cada comunidade escolar, tal como fica expresso no gráfico n.º 5. Neste gráfico, pode-se constatar que em todas as regiões por onde fizemos o inquérito aos professores todos foram quase unânimes em considerar (barra acastanhada) que os programas e conteúdos de ensino, tal como está, não concorrem para o ensino e a promoção da cidadania nas escolas.

**Gráfico 7 - Nº de professores que estão pela mudança da política educativa**



O Gráfico n.º 5 dá-nos uma visão, ainda que transversal, da tendência dos inquiridos em elegerem a mudança dos programas (representada pela barra acastanhada) como uma das medidas fundamentais para tornar o sistema educativo são-tomense mais pró-activo e, naturalmente, mais virada para a efectiva promoção de cidadania através de ensino de conteúdos que nos levem à esse patamar. Pois, no gráfico seguinte, o número 6, já expressa de forma mais clara, a percentagem, dos inquiridos - 40% - em dizer que a mudança dos programas e conteúdos de ensino, constituem um meio pelo qual o ensino e a promoção da cidadania tenha lugar nas escolas.

**Gráfico 8 – Distribuição percentual de professores relativamente aos programas de ensino**

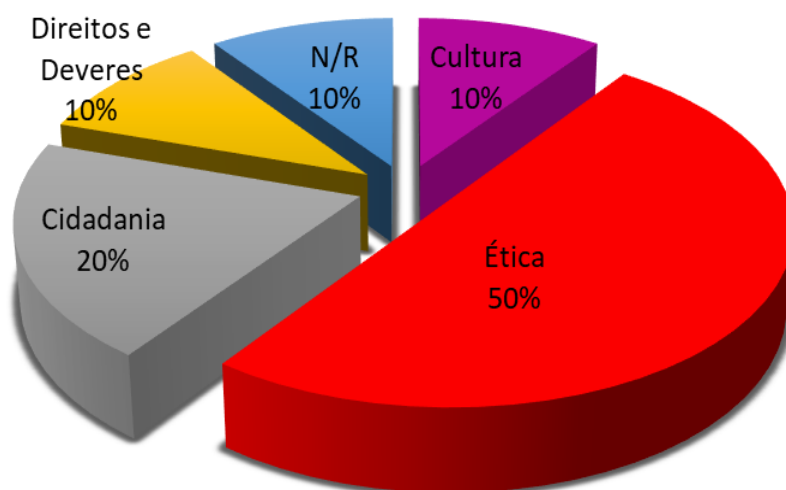


Ainda verificamos que 26% dos inquiridos manifestaram a favor da adequação dos programas de ensino às realidades de cada comunidade escolar, que somando ao primeiros 40% perfazem 66% dos inquiridos que acham que os programas e os conteúdos são extremamente importantes para a mudança da educação escolar que vimos falando desde o início deste trabalho.

Quanto à liberdade de acção dos professores, 18% dos inquiridos acha que é de toda importância que se dê essa liberdade aos professores quando respondiam que, se lhes dessem a oportunidade de melhorar o sistema de ensino são-tomense, responderam que teriam dado aos professores mais liberdade de actuação. Este posicionamento revela, com certeza, que o ensino são-tomense, pelo menos, no Ensino Básico é muito centralizado e altamente dirigido pelas autoridades centrais do MECCC.

Em face desse posicionamento dos professores foi-lhes perguntado quais seriam os valores e práticas que consideram relevantes serem tratados nas actividades docente/educativas numa turma de 4.<sup>a</sup> classe. Relativamente à esta questão, (a número 13), 50% dos professores disseram que acham que se deveria tratar assuntos ligados ao ensino da ética como um dos temas fundamentais, tal como demonstra o Gráfico n.º 7.

**Gráfico 9 – Professor por Percentagem quanto a introdução de novas disciplinas no currículo escolar**



Isso demonstra claramente que os professores querem que as coisas mudem. Fica subjacente que as escolas são-tomenses no estado que está não vão contribuir para promover a cidadania tal como prevê a LBSE.

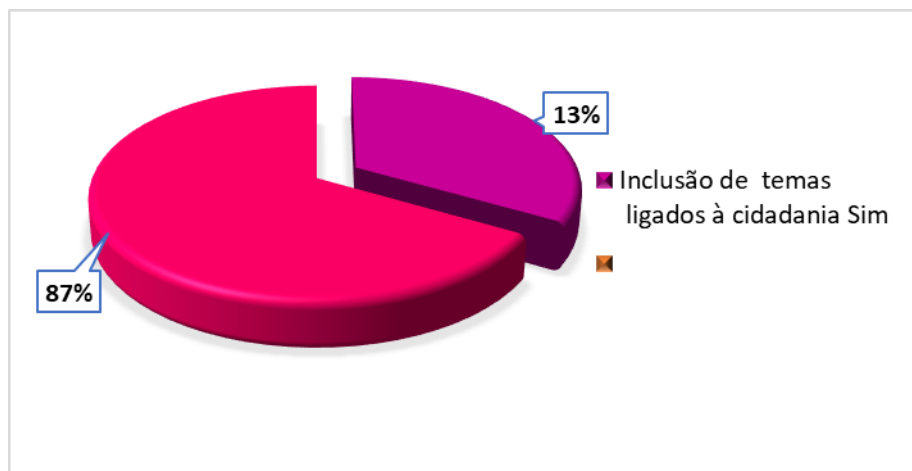
O Gráfico 7, para além de expressar a vontade dos professores em ver incorporados nos programas de ensino temas como ética e cidadania, por exemplo, dá corpo à questão feita relativa a imutabilidade desses programas ao longo de muitos anos.

**Gráfico 10 - Professores por tempo de serviço, formação pedagógica e inclusão de temas ligados à cidadania**



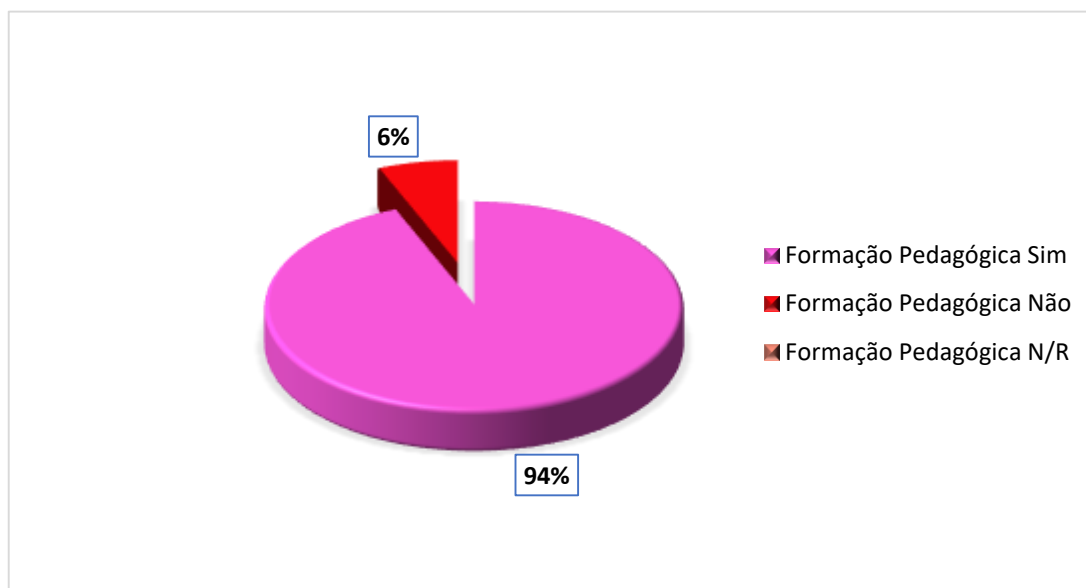
No Gráfico 8 tentamos espelhar comparativamente os anos de serviço com a formação pedagógica e a verificação aos longos dos anos de alguma mudança dos conteúdos programáticos.

**Gráfico 11 – Opinião de professores sobre inclusão de temas ligados à cidadania no currículo escolar**



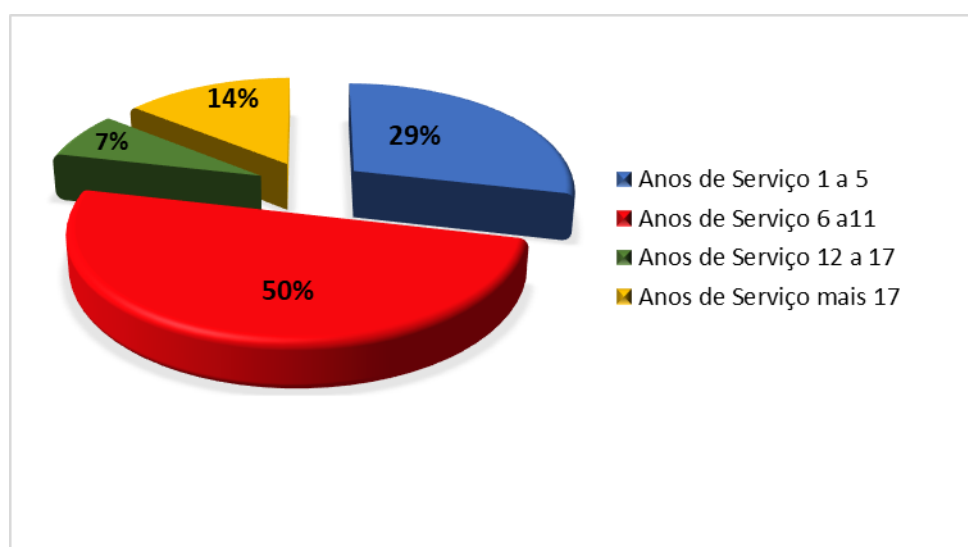
Relativamente à questão 27, verificamos que dos 16 professores inquiridos, 14, correspondendo a 87%, disseram que ao longo dos anos que leccionaram a 4.ª classe constataram que os programas e os conteúdos propostos não sofreram alguma alteração no sentido de inclusão de temas ligados ao ensino da cidadania, tal como espelha o Gráfico 9.

**Gráfico 12 - Distribuição percentual de professores relativamente a formação pedagógica**



Coincidentemente, dos 16 professores inquiridos 15 (94%) têm formação pedagógica contrastando com apenas 1 (6%) que ainda não possui formação pedagógica tal como vemos no Gráfico10.

**Gráfico 13 - Distribuição Percentual de professores por anos de serviço**



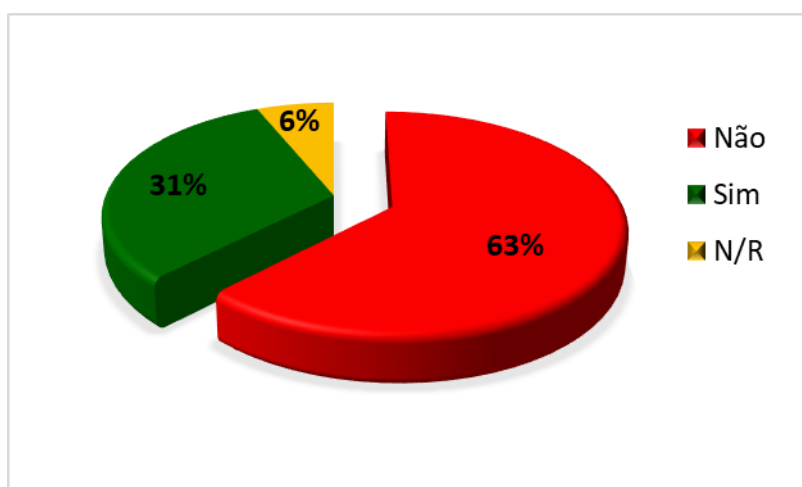
Constatamos, por outro lado, que, ainda no que concerne a questão 27, 50% dos inquiridos, tem entre 6 e 11 anos de serviço espelhando bem como é que esses professores falam com alguma propriedade relativamente a questão posta. Mesmo assim, consideramos relativamente alto a percentagem de professores que ainda não têm formação pedagógica, 29% tal como vemos no Gráfico 11.

Pois, 7 dos 16 inquiridos disseram que constataram a inclusão de temas ligados à cidadania no programas e conteúdos propostos para 4.<sup>a</sup> classe, que contrasta, em muito, com os resultados expressos no Gráfico 7, em que a soma dos que sugerem a introdução de temas ligados à cidadania nos programas e conteúdos de ensino da 4.<sup>a</sup> classe é de 90%, ou seja quase todos os inquiridos são a favor da inclusão desses temas no ensino.

Esta posição, levam-nos a entender que ao responderem o inquérito, mesmo sabendo que era anónimo, preferiram dar uma resposta como quem estivesse coagido a falar positivamente de uma realidade que temos a consciência de que não é assim na prática.

Aliás, quando os inquiridos foram questionados a dizerem em que medida a organização pedagógica e administrativa da sua escola tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania entre alunos, sobretudo, os de 4.<sup>a</sup> classe (questão n.º 17), 63% dos inquiridos (Gráfico 12) disse que a organização administrativa e pedagógica da escola não tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania entre alunos de 4.<sup>a</sup> classe.

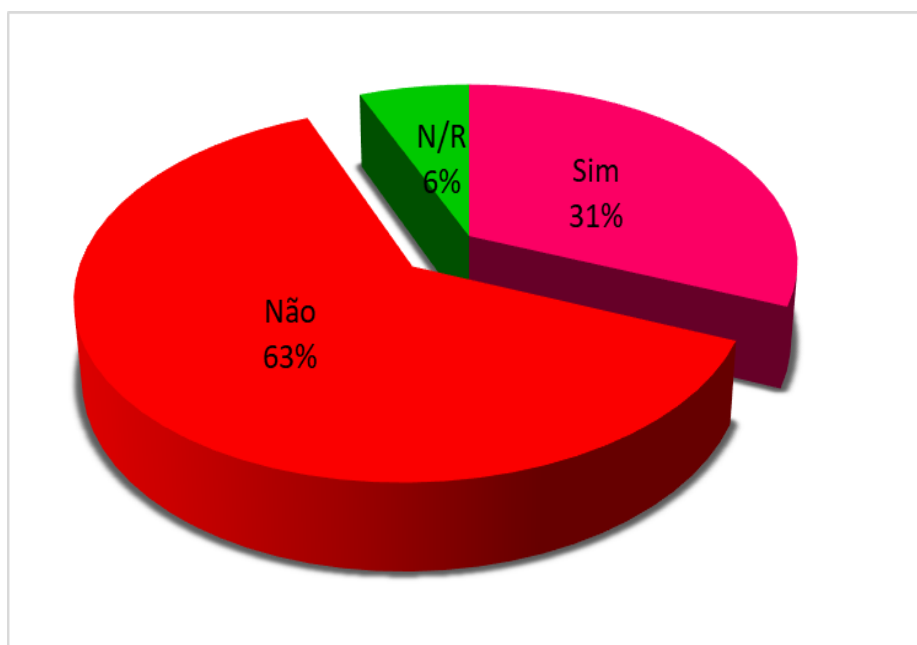
**Gráfico 14 – Opinião de professores quanto a organização administrativa e pedagógica das escolas**



Portanto, se inquiridos disseram que constataram a inclusão de temas ligados a cidadania nos programas e conteúdos propostos para 4.<sup>a</sup> classe, como é que se explica que a organização pedagógica não tem contribuído para o seu desenvolvimento? Pura contradição.

Se fosse o contrário, teríamos tido outra resposta. Aliás, um dos valores da cidadania é a participação dos alunos nas decisões da escola o que não tem vindo a acontecer e nem aparece de forma expressa em nenhuma legislação revista por nós ao longo da nossa revisão bibliográfica.

**Gráfico 15 – Opinião percentual dos professores relativa ao envolvimento de alunos na gestão administrativa e pedagógica da escola**

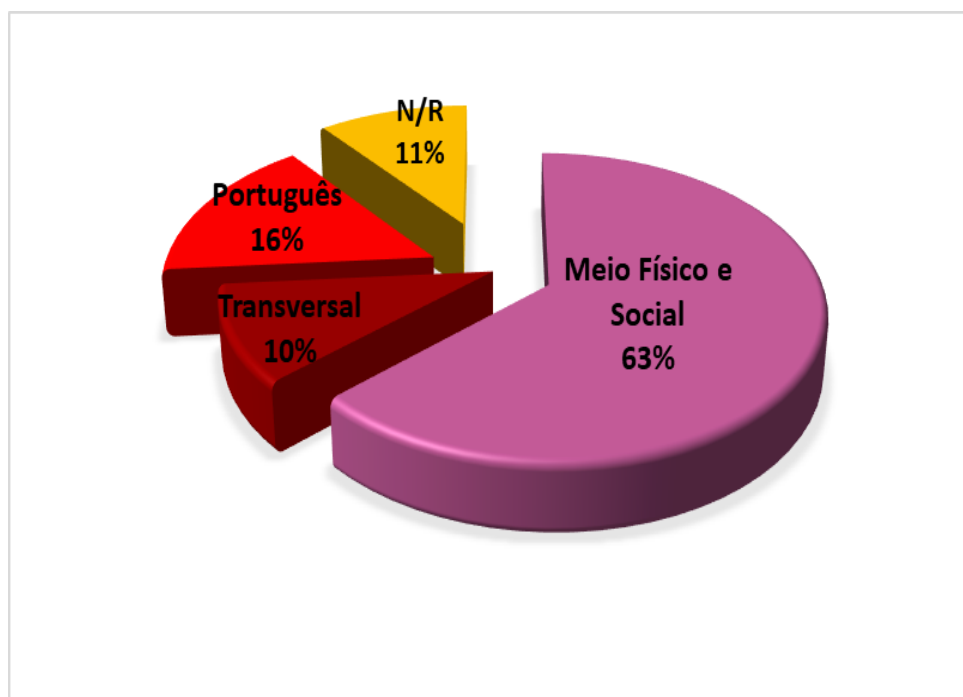


O Gráfico 13 vem reforçar a afirmação segundo a qual a organização pedagógica e administrativa da escola não tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania entre alunos. Pois, 63% dos professores inquiridos volta a afirmar que os alunos não são envolvidos nos órgãos consultivos e decisores internos e externos à escola (questão 19).

Os alunos ao terminarem a 4.<sup>a</sup> classe não terão sido educados para a cidadania porque o tema não é tratado de forma específica. Os temas ligados à cidadania são tratados de forma muito transversal em várias disciplinas. Porém, os professores consideram que a cidadania é tratada na disciplina de Meio Físico e Social num total de 63%, quando

respondiam à questão número 12 do inquérito. Apenas 10% dos inquiridos afirmou que os temas ligados à cidadania são tratados de forma transversal, devidamente expresso no Gráfico 14.

**Gráfico 16 – Opinião percentual de professores face a disciplina em são tratados assuntos ligado ao ensino de cidadania**

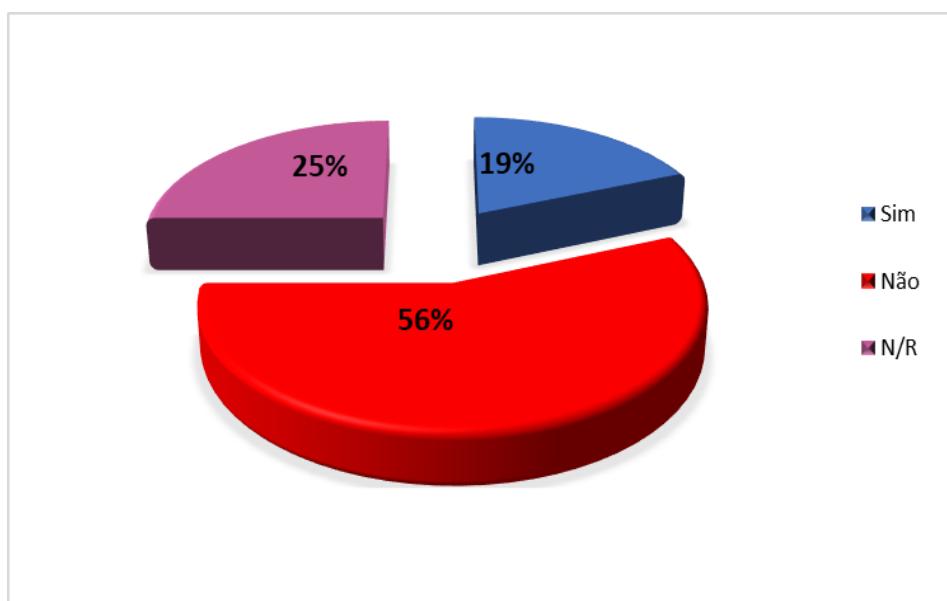


Muito embora este gráfico demonstrasse que a cidadania é tratada na disciplina de Meio Físico Social, opinião de 63% dos inquiridos, constatamos que nessa disciplina só se fala dos órgãos de soberania e as suas respectivas funções, o que no nosso entender não é ensinar cidadania. Voltaremos a esse assunto no gráfico que reflectir a opinião dos alunos.

Mas, no entanto, é preciso notar que 56% dos inquiridos disse que os programas e os conteúdos com que trabalham não atendem às especificidades da comunidade circundante (questão 26) tal como demonstra o Gráfico 15.



**Gráfico 17 - Percentagem de professores que afirmam que os programas com que trabalham na 4.ª classe não atendem às especificidades da comunidade circundante**

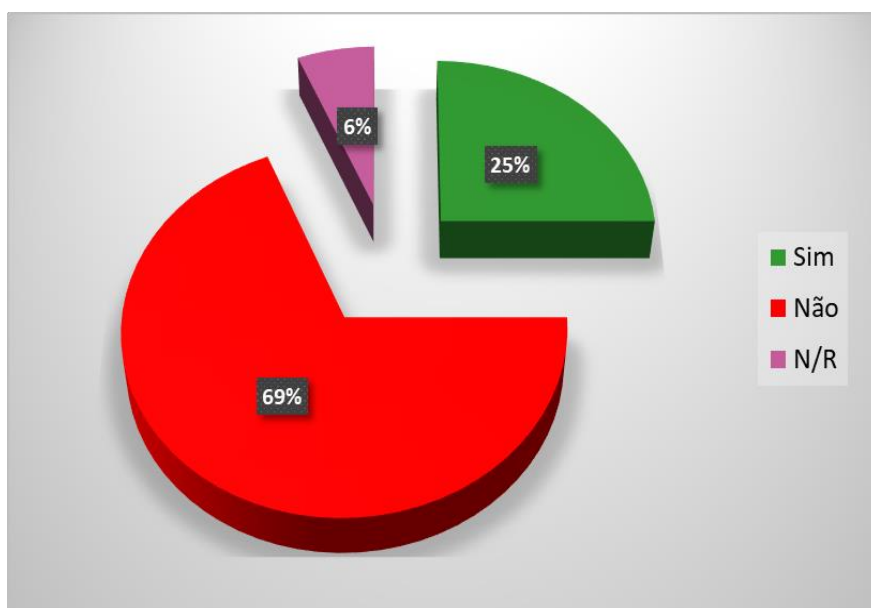


Se a escola, através dos seus instrumentos – currículo e conteúdos programáticos - não atende às especificidades das comunidades circundantes leva-nos a perceber que a escola trabalha mais os aspectos cognitivos que os aspectos sócio-afectivos, não tendo em conta as aspirações das pessoas que essa mesma escola serve. Levando a perceber que o maior condão das escolas básicas são-tomense é de instruir os seus alunos e não os educar, pese embora, a LBSE dizer o contrário. Estamos perante uma grande desfasagem entre o que a lei propõe e o que a prática dita.

Fica comprovado, por conseguinte, que, e embora não esteja explícito em algum lugar, as escolas básicas em São Tomé e Príncipe conservam as suas características dos tempos idos, onde os que não moravam na cidade iam para à escola para serem civilizados, ou seja, e tal como dissemos anteriormente, levar a cidade para quem não a tem. O Gráfico 15 demonstra exactamente isso.

Face a esta constatação, ficamos curiosos em saber qual era o relacionamento entre a escola e a comunidade circundante – pais e/ou encarregados de educação. Por esse facto, colocamos a questão número 20 – existe alguma norma que propõe o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos? – e a resposta foi assustadora tal como revela o Gráfico 16 abaixo.

**Gráfico 18 – Distribuição percentual de professor sobre existência ou não de norma de envolvimento dos pais no processo ensino/aprendizagem dos seus filhos**



Pois, 69% dos inquiridos diz não existir normas que proponha o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos contrastando com a alínea m) do artigo 3.º. (Princípios Organizativos) da lei n.º 2/2003 (LBSE) que diz textualmente:

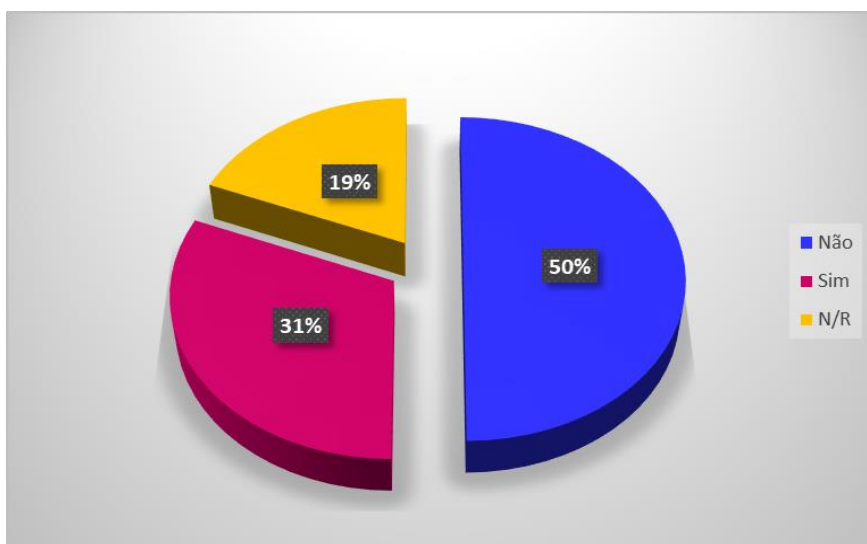
“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos [democrática], através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias.” (Lei 2/2003, p.11)

Acontece, porém, que esse desiderato não é cumprido na vida prática, porque, de facto, as famílias, entende-se, pais e/encarregados de educação, não têm nenhuma estrutura na escola que proporcione a sua participação na definição de políticas educativas e muito menos na administração e gestão do sistema escolar, tal como ficou demonstrado com os dados constantes no Gráfico 16.

Portanto, as leis predizem, mas na prática não existem as estruturas correspondentes. É importante sublinhar que o Decreto 24/2010, um dos instrumentos jurídico-legais que regulamentam a LBSE, não propõe em momento nenhum adopção de qualquer estrutura que envolvesse as famílias (pais e/ou encarregados da educação) de modo que possam dar a sua contribuição. Mas, entretanto, os inquiridos dizem que os pais e/ou

encarregados de educação são convidados no final de cada trimestre para tomarem parte nas reuniões com os professores a fim de saberem dos resultados académicos dos seus filhos e educandos que na nossa perspectiva não contribui de tudo, para a promoção da cidadania.

**Gráfico 19 – Distribuição Percentual de professor relativamente aos objectivos trabalhados na escola que reforçam o sentimento de pertença**

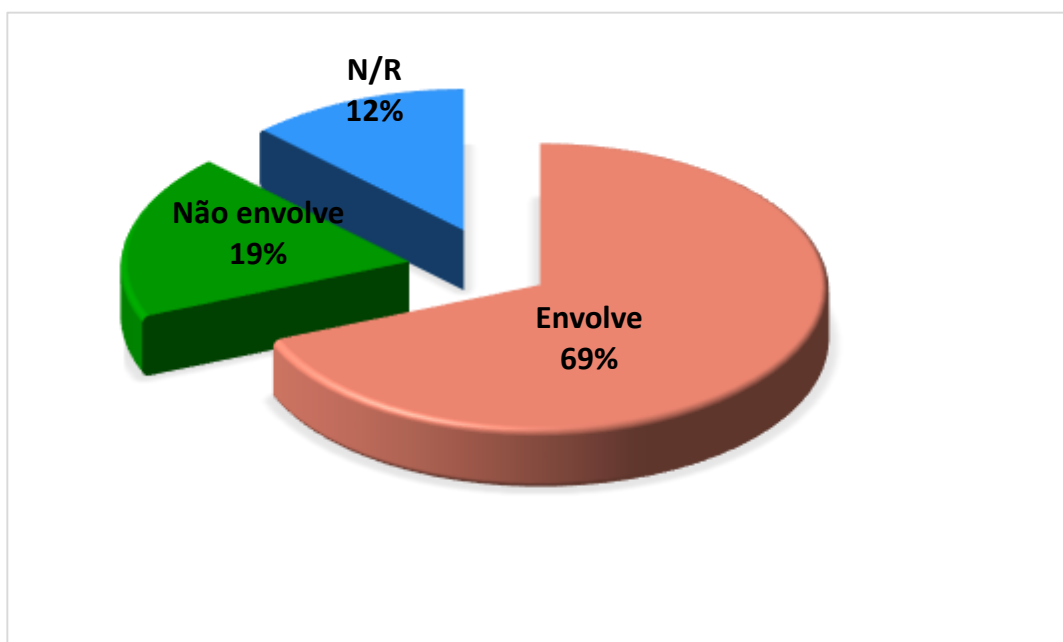


O Gráfico 17 vem reforçar a ideia de que as escolas básicas trabalham por si e não em direcção aos ideais das pessoas que por lá acorrem. Como podemos constatar 50% dos professores inquiridos respondeu à questão 22 dizendo que as escolas não prosseguem objectivos que habilitam os alunos a envolverem-se com a comunidade local de modo a reforçar o seu sentimento de pertença a esta comunidade e a partilhar os seus valores. Mais uma vez fica provado que a escola básica em São Tomé e Príncipe passa ao lado dos propósitos do ensino e da promoção da cidadania.

Ainda nesta esteira de envolvimento de pais e/ou encarregados de educação, no questionário, perguntamos aos professores como é que a escola envolve os alunos na contribuição para um ambiente de aprendizagem seguro, democrático e respeitoso. Ao responderem (veja Gráfico 18 abaixo), 69% dos inquiridos afirmou que os alunos são envolvidos porque são chamados para participarem no matutino e vespertino e, outras vezes, são convidados a arrumarem as salas.

Na nossa visão e na perspectiva deste trabalho, este facto pode concorrer para que os alunos dêem os primeiros passos para uma vivência democrática. Mas, estas actividades por si sós, não concorrem para que os alunos se apropriarem dos verdadeiros valores da cidadania como acima falamos. Pois, os matutinos e vespertinos não são reuniões deliberativas, são simplesmente informativas e o arrumar de sala de aula pode indiciar algum exercício de estética que podem concorrer para o ensino de valores éticos.

**Gráfico 20 - Percentagem de professores que afirmam que os alunos são envolvidos na gestão e administração democrática da escola**



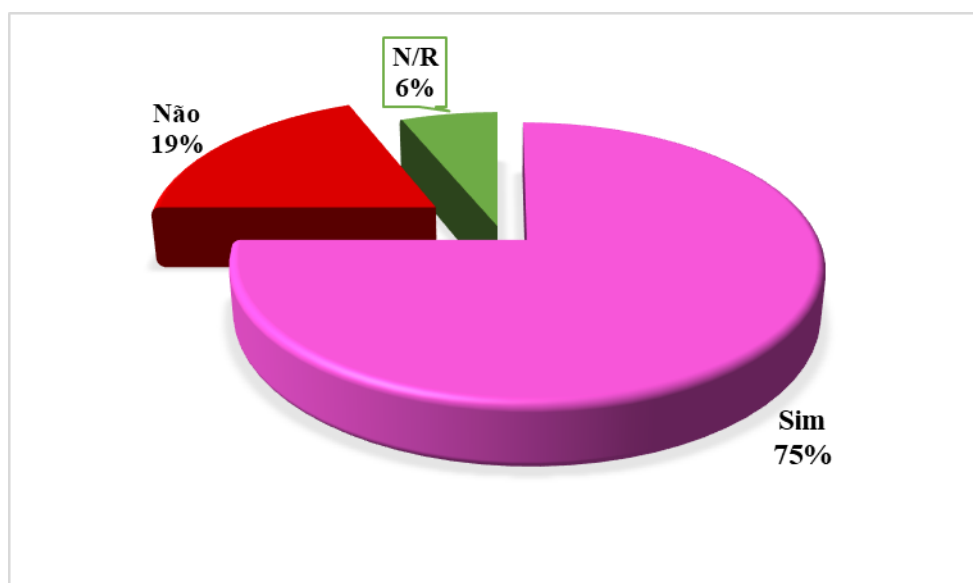
Embora os professores considerem que os alunos são envolvidos na vida sócio-educativa, (69% dos inquiridos) não podemos perder de vista o Decreto 24/2010 que aprova o Novo Regime de Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, não prevê em momento algum a participação dos alunos nessa gestão. Apenas 19% dos inquiridos reconhece que os alunos não são envolvidos na gestão e administração das escolas.

Mas o argumento poderá ser o facto de neste nível de ensino a média de idade dos alunos ser de 8 anos e não teriam maturidade suficiente para terem acento num órgão de administração e gestão de uma escola. Importa frisar que a idade mínima neste nível de ensino é 6 anos e máxima é de 14.

Essa argumentação até tem lógica, mas já os pais que também não têm acento em nenhum órgão de administração e gestão da escola, não teria nenhuma justificação, logo, subjaz a ideia de que o ensino básico é simplesmente um assunto que cabe ao estado, numa filosofia de gestão muito centralizada, autocrática e sectária, tal como já havíamos dito e devidamente demonstrado no Gráfico 16.

Relativamente a isso, preferimos saber qual opinião teriam os professores no que concerne à contribuição da escola para a mudança de atitude da população (questão 21), verificamos que 75% dos inquiridos (Gráfico 19), disse que este exercício é feito porque na maior parte das vezes, são os alunos que levam as informações e ensinamentos sobre diversos assuntos para os pais/população, sobretudo, quando se quer fazer grandes campanhas à volta de assuntos ligados à saúde pública, a protecção das tartarugas marinhas, dentre outros.

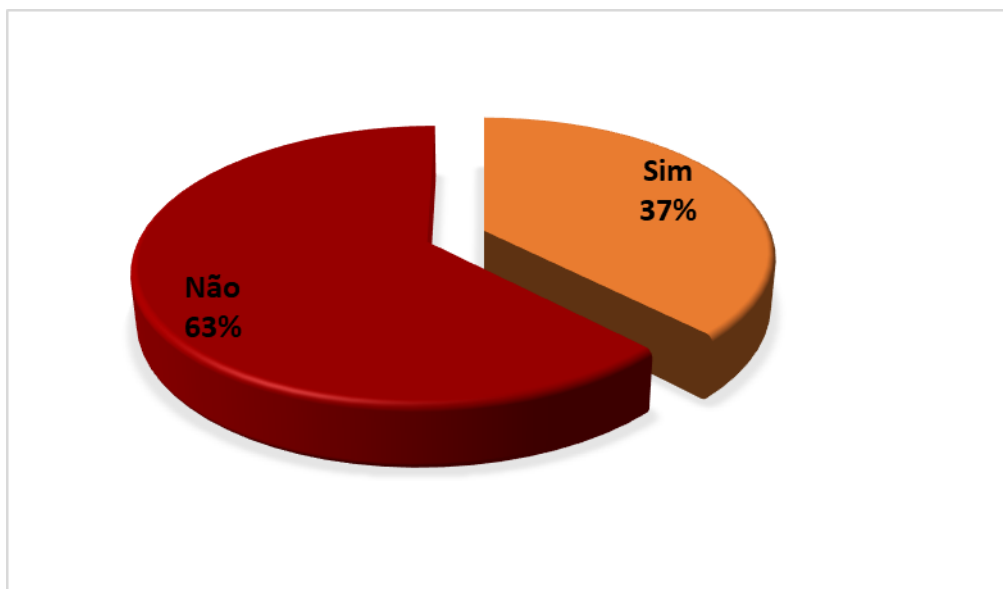
**Gráfico 21 – Opinião percentual de professores relativa a mudança de atitude da comunidade através dos alunos**



Perante este posicionamento dos professores procuramos perceber se os alunos sabem que estão aprendendo temas ligados à cidadania e se sabem como usá-los (questão 28). Como podemos verificar no Gráfico 20, 63% dos professores inquiridos disse que os alunos não sabem que estão aprendendo temas ligados à cidadania e nem como usá-los na vida prática por não haver uma disciplina que cuide integralmente desse assunto, razão pela qual no Gráfico 7, verificamos que grande parte dos professores são a favor

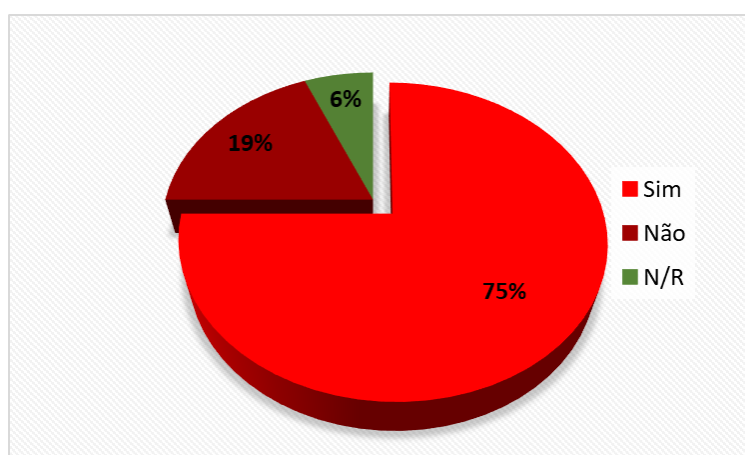
de introdução de temas novos no currículo, ou se quisermos, nova disciplina de modo a se concretizar o ensino de cidadania nas escolas.

**Gráfico 22 – Opinião Percentual de professor relativa ao conhecimento dos alunos da cidadania**



Nesse sentido perguntamos aos professores se sabiam o que era educar para a cidadania (questão n.º 10).

**Gráfico 23 – Percentagem de professores que sabem o que é educar para cidadania**

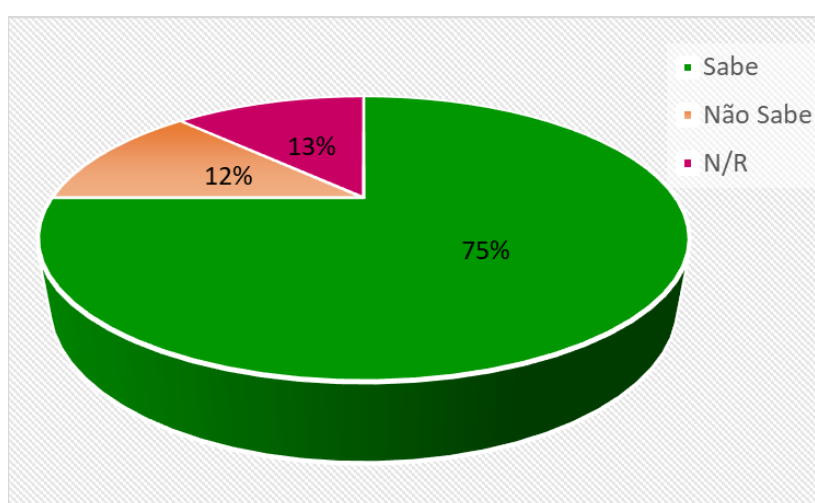


Como se pode constatar, a maioria (75%) dos inquiridos (Gráfico 21) diz saber o que é educar para a cidadania. Mas é preciso aludir que todos definiram a educação para a cidadania como sendo uma educação virada para dar aos alunos a conhecer os seus direitos e deveres.

Este posicionamento dos professores é reflectido aqui no Gráfico 21 confirma a afirmação feita no primeiro capítulo, segundo a qual, falar de cidadania seria igual falar de direitos e de deveres.

Por esse facto perguntamos aos inquiridos como é que eles ensinavam a cidadania nas suas salas de aula (questão 11), e responderam (75%), Gráfico 22, que falariam com os seus alunos sobre temas como hábitos, costumes, ser e estar de forma muito transversal, ou seja, sempre que fosse necessário e em qualquer disciplina.

**Gráfico 24 - Opinião dos professores quanto ao tratamento de temas ligados à cidadania nas aulas**



Apenas falta à escola chamar para si esse desafio incorporando no currículo escolar temas a ele ligado. Pois, houve até professores que falaram de socialização. A propósito desta questão, colocamos uma outra, a questão 29, para percebermos se quaisquer outras questões poderiam interferir no processo de socialização que a escola se propôs levar a cabo.

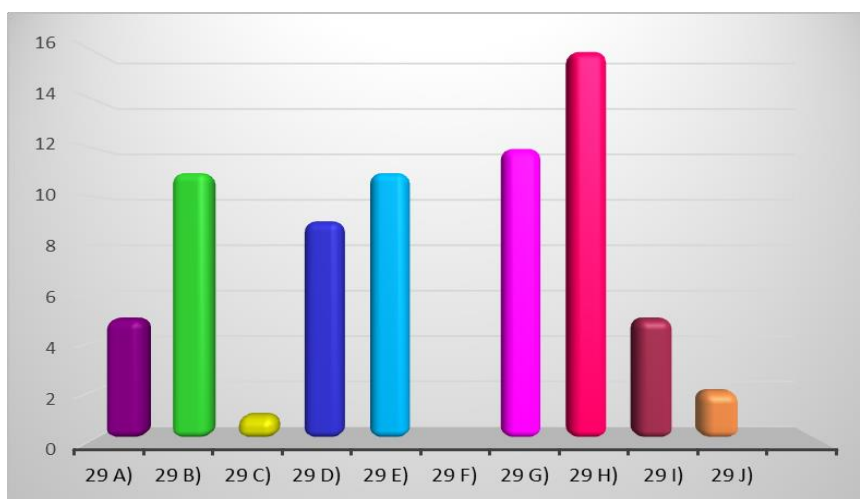
Tal como podemos verificar no Gráfico 23, os 16 professores inquiridos disseram que o interesse do aluno seria a condição fundamental e que, por isso, influenciaria sobremaneira, a socialização na sala de aula; correspondendo assim 100% de opinião expressa aqui representado pela barra cor-de-rosa.

Recursos materiais da sala de aula também foram assinalados como outro aspecto importante e que influencia o processo de socialização escolar. Pois, 12 professores, correspondendo 75% dos inquiridos, assinalaram esse aspecto (barra lilás do gráfico

23). Nível de conhecimento e a motivação dos professores foram assinados como terceiros e quartos aspectos mais importantes na influência no processo de socialização na sala de aula. Para cada um dos aspectos 11 dos inquiridos, 69%, afirmou isso mesmo (barras verde e azul do Gráfico 23).

A localização da escola - 29 d) – da questão 29, expresso no gráfico 22 pela barra azul escuro, assinalado por 56,2% (9 professores), dos inquiridos considerou a localização da escola como um dos factores que pode influenciar a socialização, deixando ficar, nas entre linhas, a ideia segunda a qual a escola está encarregue de levar a cidade para as pessoas que nela não habita. Ou seja, a escola leva a civilização para as pessoas que residem nas periferias ou nas zonas rurais.

**Gráfico 25 - N.º de professor por cada aspecto que influenciam a socialização na sala de aula**



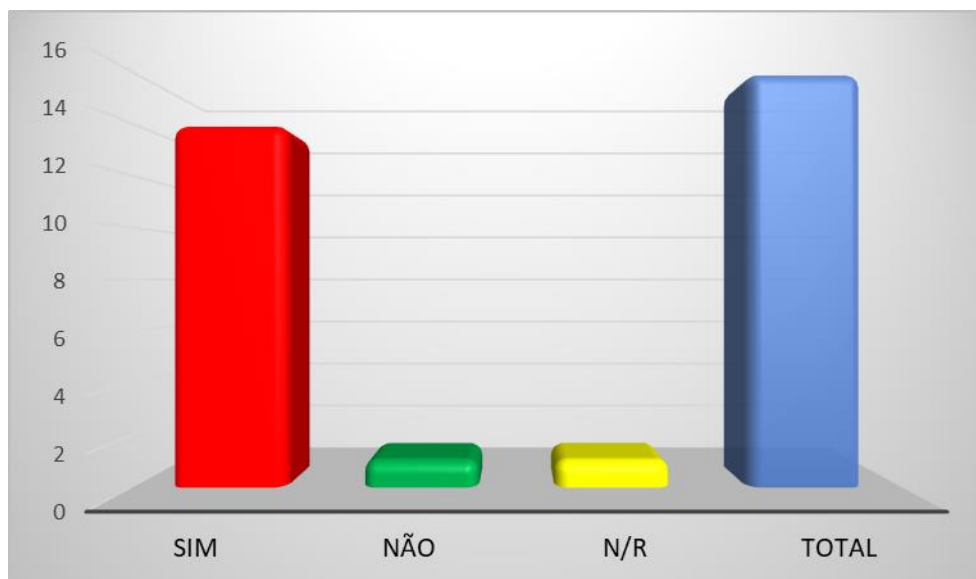
Foi referido que o nível de conhecimento e a motivação do professor constituem aspectos fundamentais no processo de socialização. Pois bem, o professor resume-se apenas a esses dois aspectos tido aqui como importantes. Decidimos explorar um pouco a postura do professor. Deste modo, perguntamos aos inquiridos se achavam que a forma de se apresentar de um professor poderia influenciar no exercício da sua função educativa.

A esse propósito 14 dos 16 professores inquiridos achou que a forma de se apresentar de um professor (questão 31) influencia no exercício da sua função educativa, correspondendo a 87,5% das respostas afirmativas. Com isso, e pelos dados do Gráfico



24, percebemos que, para o ensino e a promoção da cidadania, não basta o professor ter apenas conhecimentos, estar motivado, ter recursos. É preciso, sobretudo, ter a postura que nós configuramos aqui como éticos. E pelo que já falamos a ética é parte integrante da cidadania.

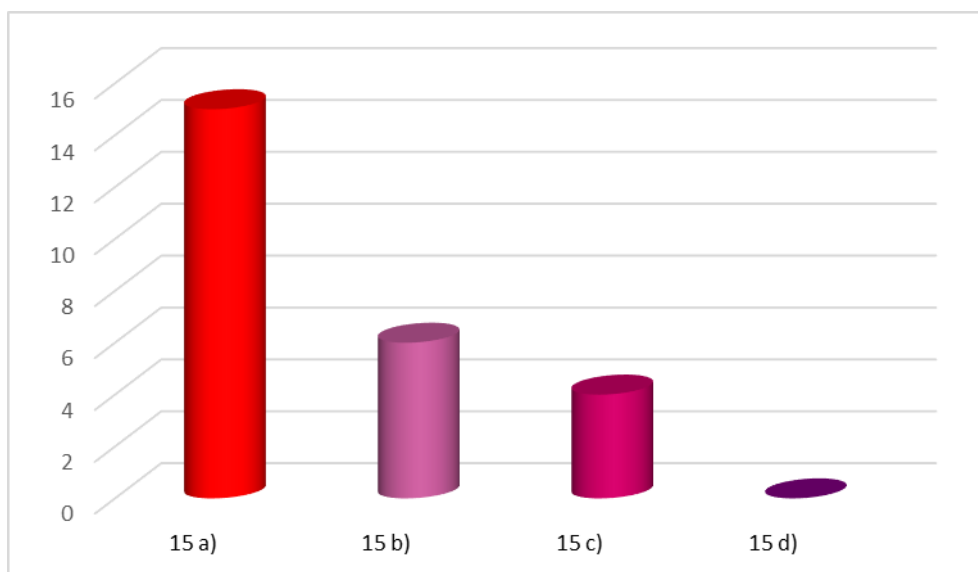
**Gráfico 26 - N.º de professor que entende que a forma de vestir influencia o processo/ensino e a aprendizagem**



Aliás, os próprios professores, entendem que são como espelho dos alunos, são exemplos, por isso, o vestuário e a postura revelam-se como muito importante no quotidiano dos mesmos. Assim, foi colocada aos inquiridos, e na sequência da questão 31, - qual seria o seu papel como professor/a se um aluno comparecesse às aulas com uma indumentária considerada de pouco adequada? – 15 professores, perfazendo um total de 93,7% de opinião expressa responderam dizendo que conversariam com o aluno/a, tal como consta do Gráfico 24.

Esses professores consideram essa hipótese de conversar com esses alunos, tendo em conta que a indumentária também faz parte de boa convivência, aliás, os alunos na escola estão a ser também educados. Razão pela qual temos que ter sempre presente o ensino da cidadania e da ética.

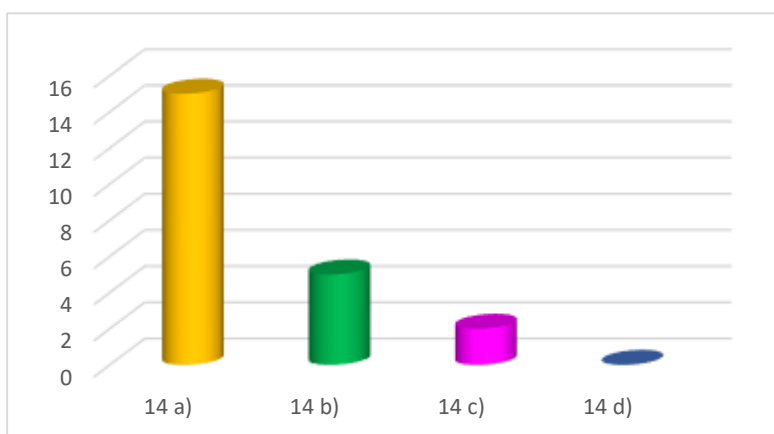
**Gráfico 27 - Opinião do professor relativa a indumentária trazida por alunos**



Mas, infelizmente, 4 dos inquiridos admitiram a hipótese de mandar para fora da escola todos os alunos que, eventualmente, venham “mal-vestidos” para a escola. É certo que essa postura não contribuiria para a promoção da cidadania. Aliás, temos que ter em conta a presença de currículos ocultos que também exercem uma grande influência na vida sócio-educativa no contexto de ensino/aprendizagem.

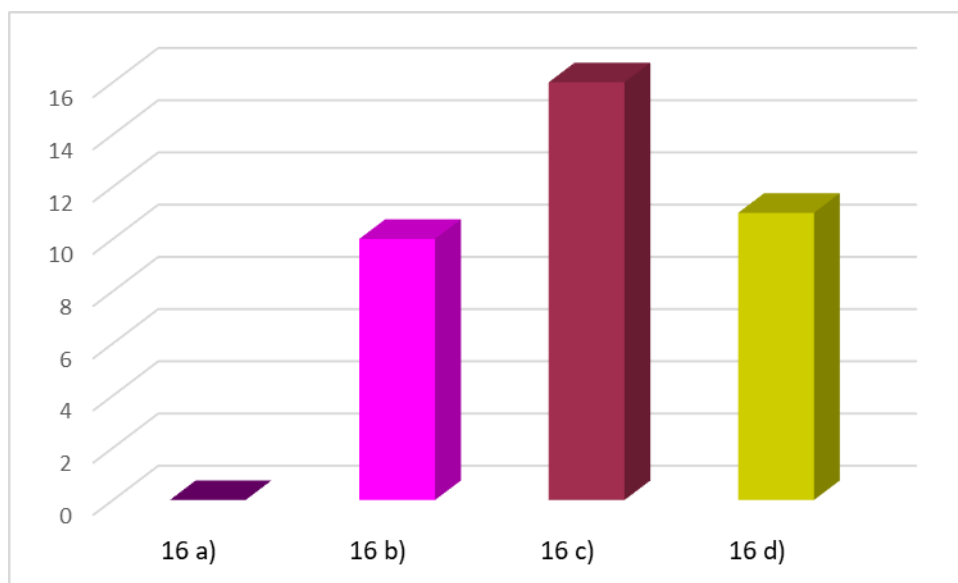
Relativamente a isso, perguntamos aos professores, qual seria a intervenção deles perante os maus comportamentos dos alunos (questão 14), 15 dos quais (barra amarela do Gráfico 26) disseram que teriam uma intervenção pedagógica correspondendo uma percentagem de 93,7%.

**Gráfico 28 - Posicionamento do professor face aos maus comportamentos dos seus alunos**



Tal como na situação anterior, os 16 professores inquiridos quanto à sua acção relativamente a uma conflitualidade dos alunos da sua escola (questão 16), todos foram unânimes em dizer que os levariam à direcção da escola (resposta c representada com a barra cor de chocolate), devidamente explicitada no Gráfico 27.

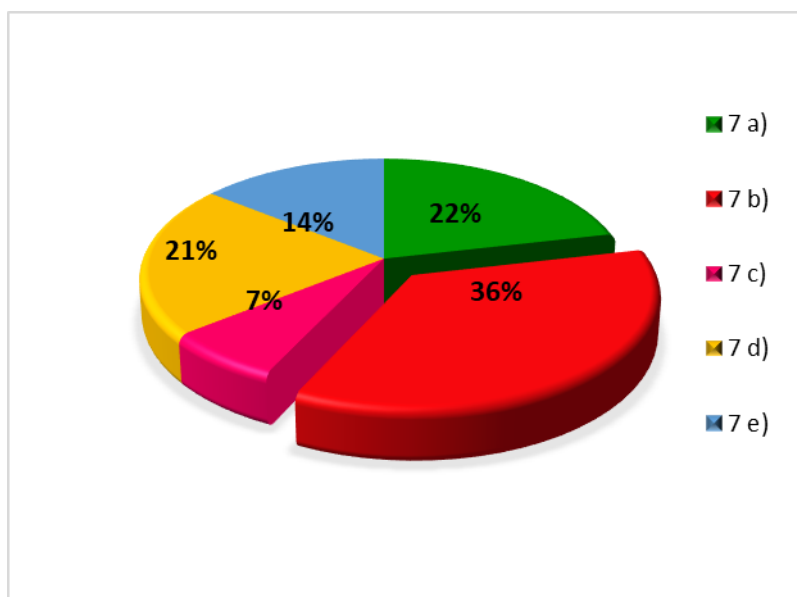
Gráfico 27 - N.º de professores relativamente a atitude que teria face à conflitualidade de aluno na escola



Esta posição dos professores revela alguma falta de domínio no que concerne à resolução de conflito e põe em causa o seu papel de educador e também de mediador.

Mas é preciso ressaltar que os professores que disseram ter formação pedagógica – 12 – correspondendo a 75% dos inquiridos, 36% (Gráfico 28) dos quais afirmou nunca ter tratado nas aulas temas como cidadania, organização e gestão de sala. A grande maioria, os 36% acima referidos disse que aprendeu conteúdos como método de ensino, o que reforça a ideia, segundo a qual, as escolas básicas de São Tomé e Príncipe estão mais viradas para à instrução.

Gráfico 28 - Percentagem de professor por temas tratados ao longo do curso de formação



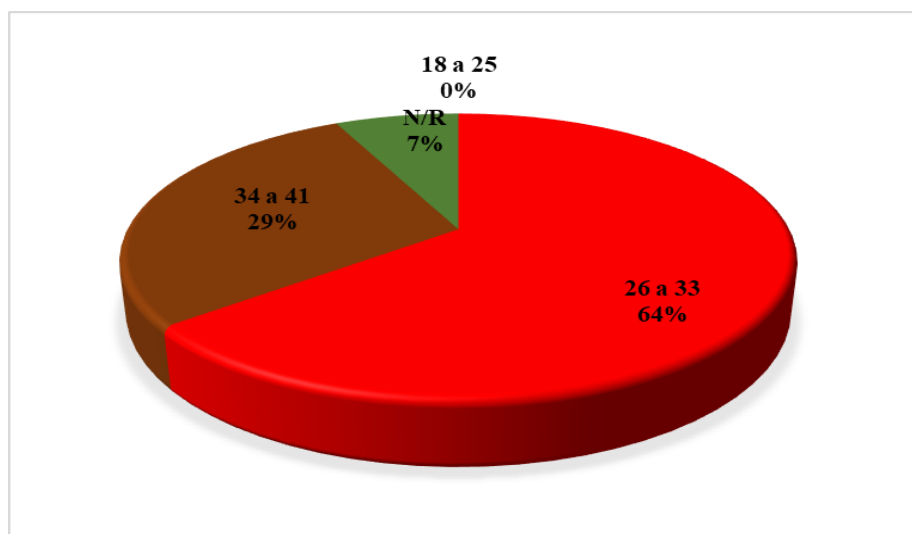
Tentamos perceber, por outro lado, como é que estão distribuídos os professores, e verificamos que grande parte dos professores em efectividade de funções são jovens nessas lides com tempo de serviço situado entre 1 e 6 anos (tabela 1), tempo manifestamente insuficiente para ganhar traquejo para lidar com a presença de currículos ocultos que, muitas vezes, ditam a relação entre o professor/aluno e aluno/aluno e, porque não, criam bases para uma verdadeira integração na sociedade. Pudemos perceber, por outro lado, que 8 professores, 50% dos inquiridos tem a formação média, (nona classe mais uma formação profissional de três anos)

Tabela 1 - Distribuição de professores por zonas, por escolas, por anos de serviço e por níveis e tempo de formação

Zona	Escola	N.º Professores	Sexo		Formação Pedagógica		Anos de Formação			Grau de Formação			
			M	F	Sim	Não	1 a 6	mais que 20	N/R	N/T	Méd.	Lic.	N/R
Urbana	1	5	1	4	3	2	3	0	2	0	3	2	0
	2	3	1	2	3	0	3	0	0	0	3	0	0
Sub-Urbana	1	3	0	3	3	0	1	1	1	1	2	0	0
Rural	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
	2	2	1	1	0	2	1	0	1	2	0	0	0
	3	2	2	0	1	1	1	0	1	0		2	0
<b>Total Geral</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

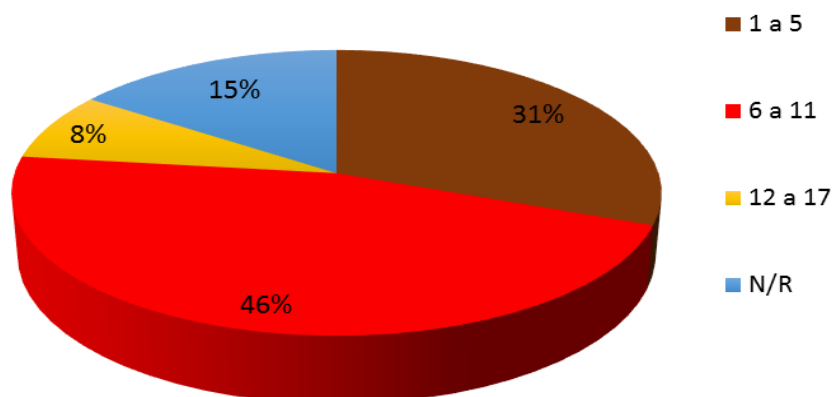
Para além de não terem uma formação sólida, queremos nos referir à uma licenciatura em pedagogia ou em qualquer ramo da ciência de educação, constatamos que grande parte dos professores inquiridos têm idade situada entre os 26 a 33 anos, com 64% e de 34 a 41 anos com 29% dos inquiridos perfazendo 93% de professores com idade superior a 25 (Gráfico 29) e, que, por isso, poderão ter menos apetência em se formarem como professores porque ainda aspiram outras profissões.

Gráfico 29 - Percentagem de professor por idade



Há menos professores com muitos anos de serviço, o maior número de professores, 67% tem de 1 a 11 anos de serviço, sendo de 1 a 5 anos com 27% e 6 a 11 anos com 40% (gráfico 29). Este indicador leva-nos a concluir que grande parte dos professores ainda não possuem habilidades suficientes de modo a responderem com eficácia alguns dos pressupostos da LBSE e de demais instrumentos jurídico-legais que acima falamos. Recorde-se que 44% (gráfico 1) dos inquiridos disse não conhecerem os objectivos pelos quais se baseiam o ensino básico em STP. O Gráfico 30 dá-nos exactamente essa apreciação.

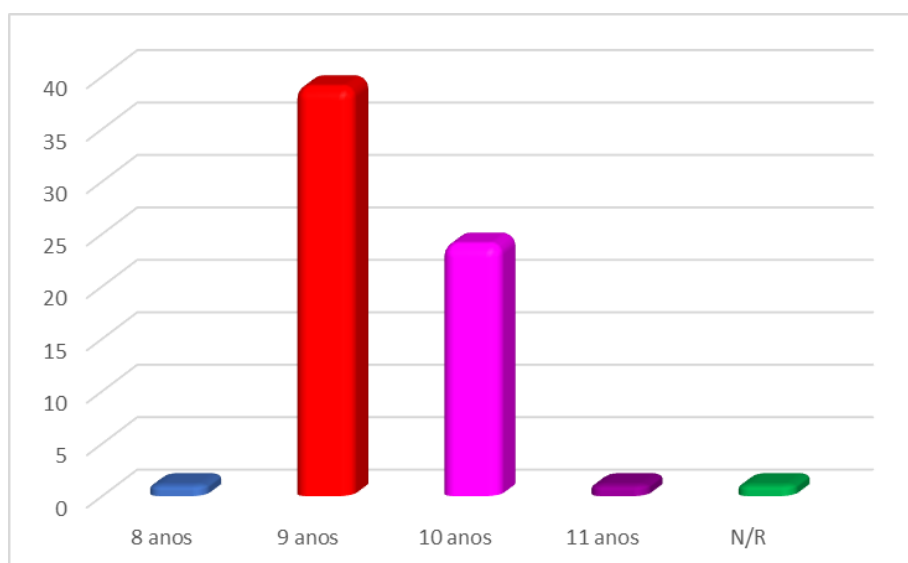
Gráfico 30 - Percentagem de professor por anos de serviço



Tal como referimos anteriormente os alunos de 4.<sup>a</sup> classe também foram inqueridos por questionários e que os dados são seguidamente tratados.

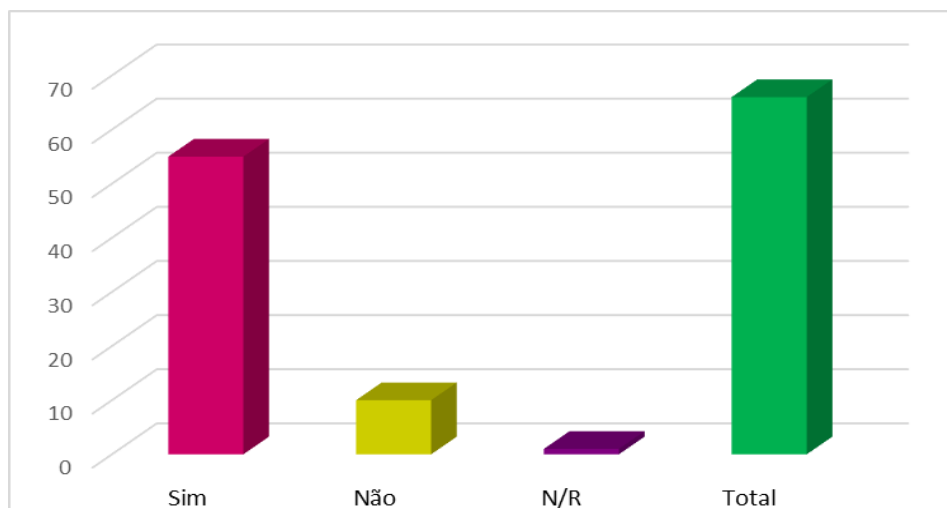
Os alunos de 4.<sup>a</sup> classe, (Gráfico 31), 40 dos 66 inquiridos correspondendo 60% de alunos da nossa amostra, têm 9 anos de idade. Ainda assim conseguimos obter alguns indicadores que nos possam levar às conclusões mais seguras à respeito do tema em questão.

Gráfico 31 - N.º de alunos por idade



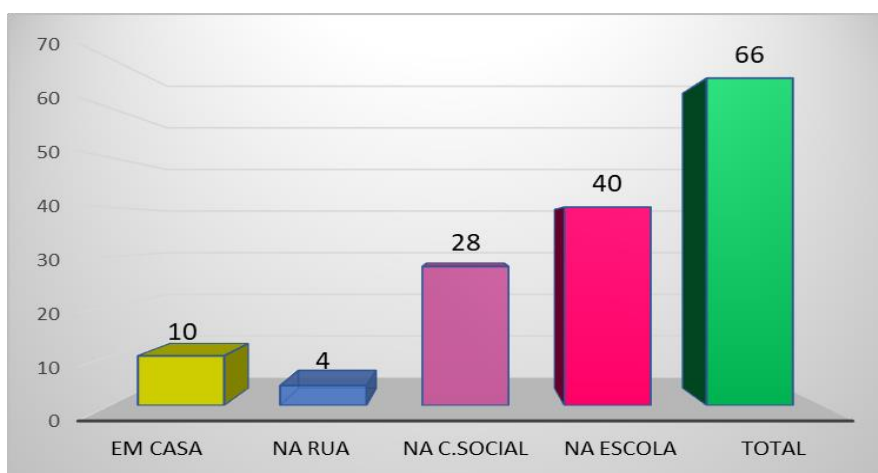
Relativamente a questão 11, os inquiridos confrontados em dizer se sabiam ou não o que quer dizer cidadão, 55 dos quais, 83%, disseram que sim; que sabiam o que queria dizer cidadão (Gráfico 32).

**Gráfico 32- N.º de aluno que diz saber o que é ser cidadão**



Já que responderam positivamente procuramos saber de onde ouviram falar da palavra cidadão (questão 12). As respostas dadas à essa questão, 40 dos inquiridos, o equivalente a 60% (Gráfico 33) disse que ouviram falar de cidadania na escola.

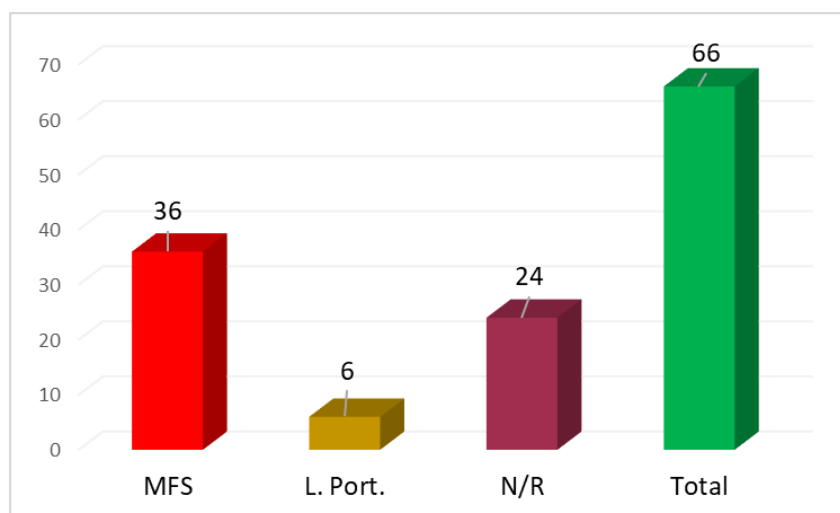
**Gráfico 33 – N.º de aluno por local onde ouviu falar da palavra cidadão**



Não podemos perder de vista que quando inquirimos os professores, grande parte deles afirmou que assuntos ligados à cidadania são tratados de forma muito transversal na

disciplina de Meio Físico e Social por não ter uma disciplina que cuidasse única e exclusivamente do assunto. À esse respeito os alunos, num total de 36, disseram que ouviram falar de cidadão na disciplina de MFS, perfazendo assim 54% dos inquiridos (Gráfico 34).

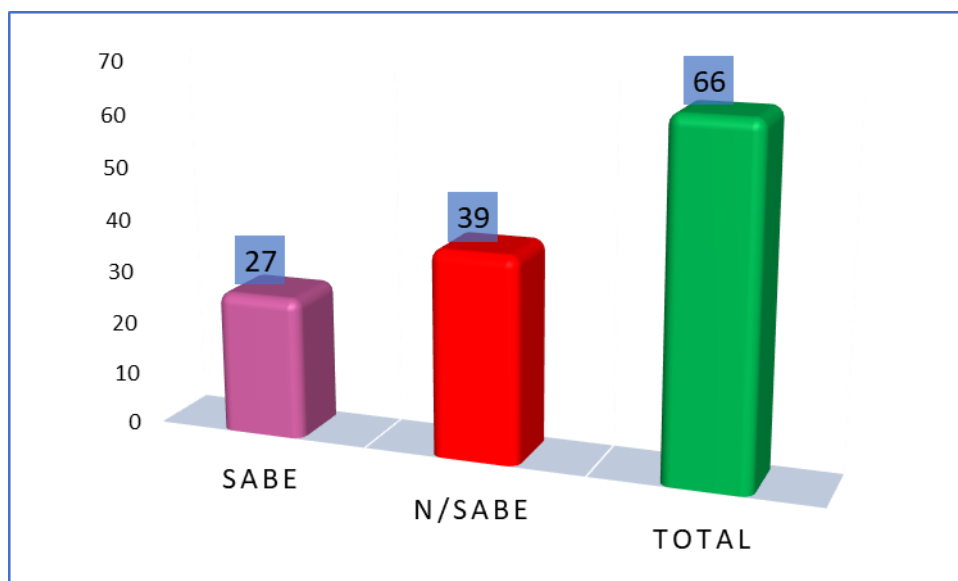
**Gráfico 34 - N.º de aluno por disciplina em que ouviu falar da palavra cidadão**



Percebemos que a disciplina de MFS trata de assuntos ligados à cidadania. Mas é ponto assente que os conteúdos a ela ligados não são tratados devidamente, aliás, já foi dito que os temas relacionados com o ensino de cidadania são tratados de forma muito transversal nas aulas de MFS. Pelo que pudemos depreender é que os alunos ouviram falar da palavra cidadania e só 27 dos inquiridos (40,9%) sabem de antemão que acções devem ter um cidadão na sociedade (questão 14) tal como demonstra o Gráfico 35.

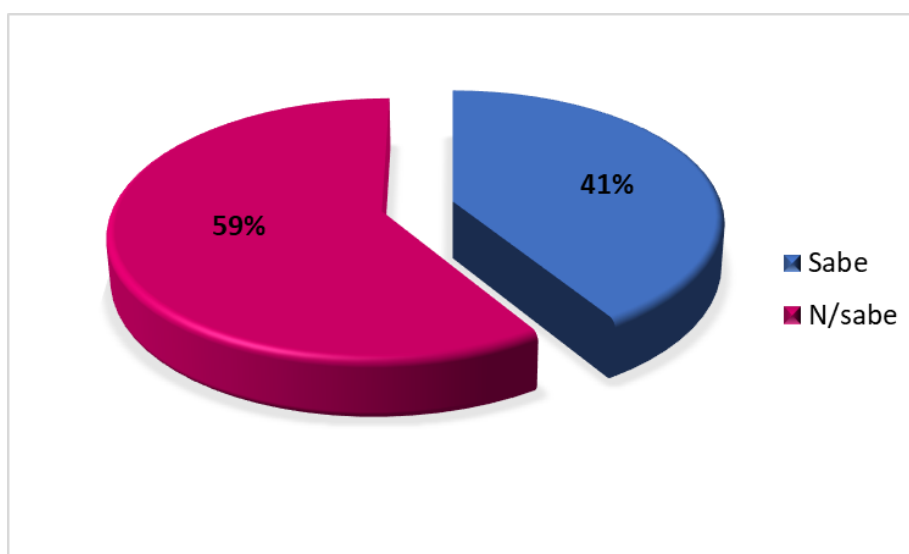


**Gráfico 35 - N.º de aluno que sabem qual o papel de um cidadão numa sociedade**



No Gráfico 35, vemos claramente que 39 dos alunos inquiridos, correspondendo a 59% não sabem que acções um cidadão deve ter numa sociedade.

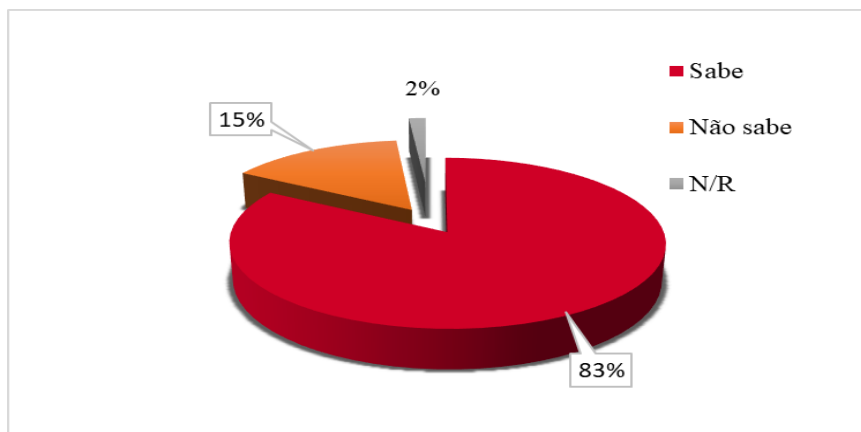
**Gráfico 36 - Percentagem de aluno relativamente a acções que devem ter um cidadão**



Os dados acima explicitados condizem bem com os que vêm expressos no Gráfico 37. Pois, 83% de alunos inquiridos disseram que sabem quem são os órgãos de soberania (questão 15), porque esta matéria foi devidamente explorada nas aulas do MFS tal como consta do programa devidamente tratados por nós no início deste trabalho.

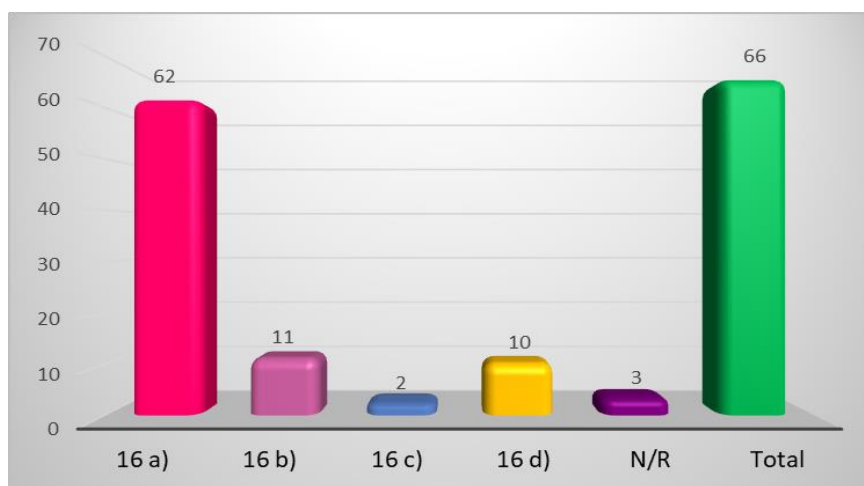
É preciso ressaltar aqui que ensinar órgãos de soberania aos alunos, por si só, não os leva a saber devidamente o que é cidadania, pese embora, ter-se-lhes falado da forma de constituição desses órgãos.

**Gráfico 37 - Percentagem de alunos que sabem quem são os órgãos de soberania**



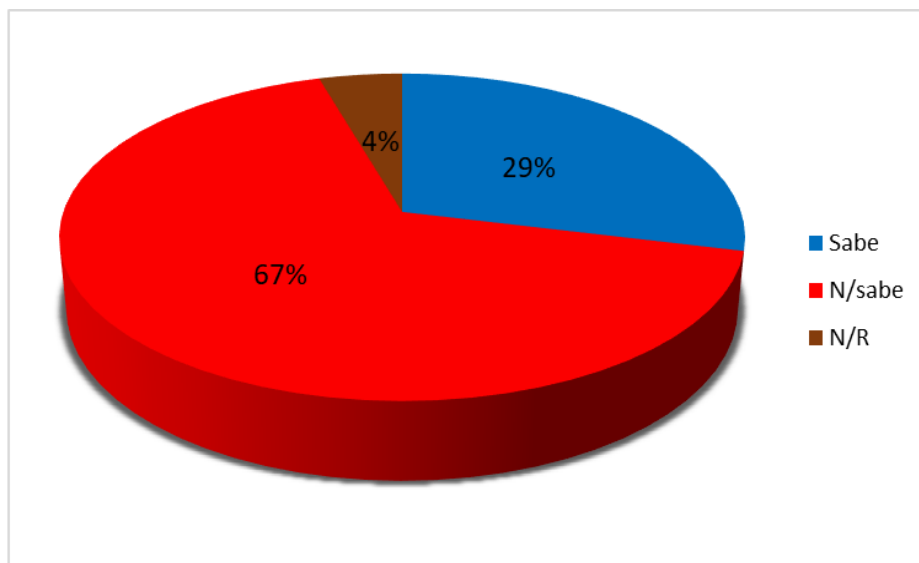
Como podemos verificar 62 dos 66 alunos disseram que foram os professores que lhes falaram dos órgãos de soberania, perfazendo assim um total de 93% dos inquiridos explicitados no Gráfico 38, relativamente à questão 16 do inquérito.

**Gráfico 38 - N.º de aluno por fonte de informação sobre os órgãos de soberania**



Muito embora os professores tenham trabalhado esse conceito – Órgãos de Soberania – nas aulas do Meio Físico e Social, 44 dos 66 alunos não souberam identificar as funções desses órgãos, tal como consta do Gráfico 39; totalizando 67% da opinião expressa.

Gráfico 39 – Conhecimento do aluno sobre as funções dos órgãos de soberania



Este facto demonstra bem a transversalidade com que o assunto é tratado nas aulas, quer do MFS, quer de outras disciplinas. Aliás, e já referimos a isso, o currículo da disciplina de Meio Físico e Social para o Ensino Básico, de uma forma geral, estabelece uma panóplia de domínios a serem ministrados nas aulas, tal como consta do Esquema Conceptual: Domínios, abaixo explicitado. Porém, no domínio organização da sociedade os objectivos a serem atingidos não extravasam à barreira de: Identificar órgãos de poder local e nacional; reconhece a importância dos vários órgãos de poder e respectivos contributos na vida do país; menciona, observa, recolhe, selecciona, sintetiza, reconhece, valoriza e utiliza. Na nossa perspectiva esses verbos não levam aos professores e, muito menos, aos alunos a um verdadeiro ensino da cidadania já que não incitam os alunos a se apropriarem de conceitos mais abalizados nesse domínio.

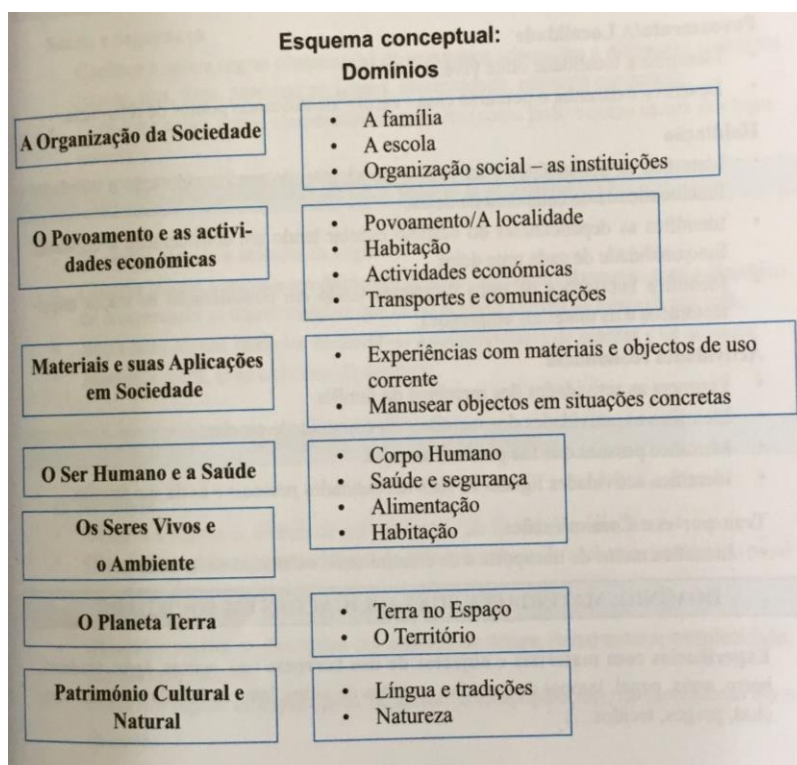


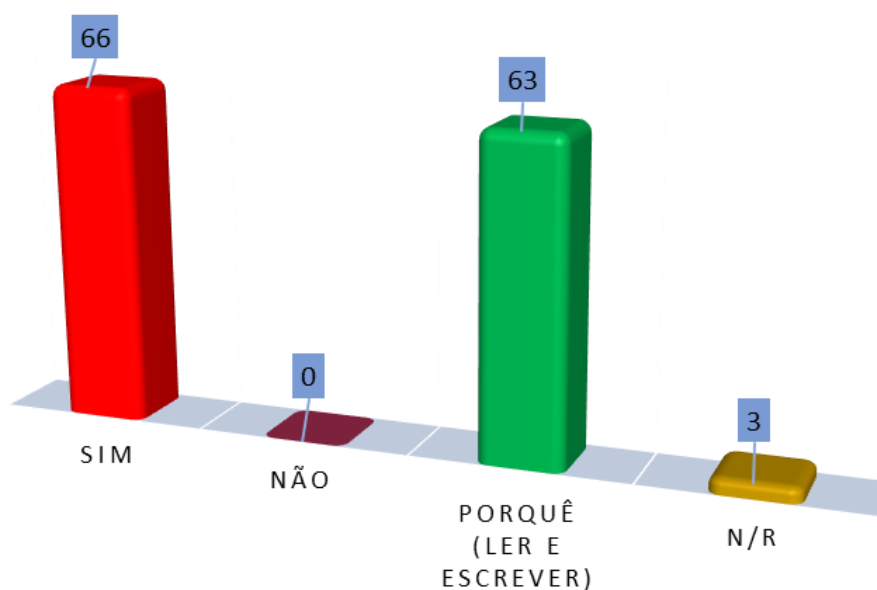
Figura 1 - Esquema conceptual dos domínios ministrados na disciplina de MFS

Porque se olharmos cuidadosamente para os objectivos da disciplina de matemática vamos encontrar verbos como compreender, representar, efectuar, ler e escrever, completar, construir, determinar, relacionar, calcular, medir, estimar, etc. que à partida dá-nos a clara percepção de que os alunos são incitados a tomar parte na construção dos conhecimentos que vão adquirindo nas aulas de Matemática.

Nestes termos ficamos com a percepção de que o ensino básico é extremamente virado para a instrução do que para a educação.

Este nosso posicionamento encontra fundamento nas respostas que foram dadas pelos alunos quando inquiridos disseram que se gostavam de ir para a escola (questão 8). A este propósito os 66 alunos inquiridos (100%) afirmaram que gostam de ir para à escola. E quando foram solicitados a justificar, 63 deles, ou seja (95,4%) disseram que gostam de ir para escola porque por lá aprendem a ler e a escrever (Gráfico 40).

Gráfico 40 - N.º de aluno que diz gostar de ir à escola porque lá se aprende a ler e a escrever

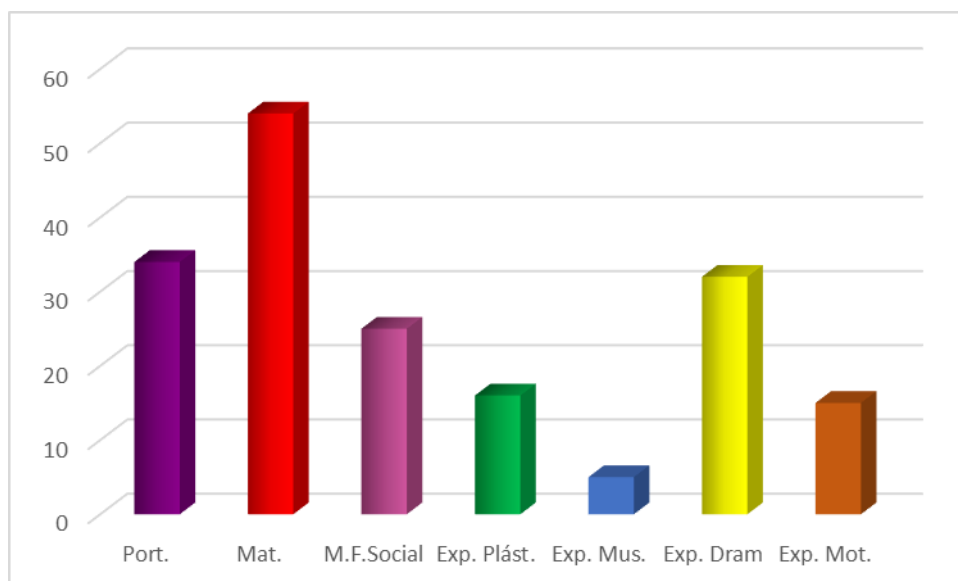


Tanto mais que quando foram inquiridos acerca das disciplinas que mais gostavam, 54 dos 66 alunos (Gráfico 41), disseram que gostavam da disciplina de matemática correspondendo a 83,3% seguido da disciplina de Português com 34 alunos, o equivalente a 51,5% dos inquiridos. A disciplina de Expressão Dramática vem no terceiro lugar da lista das disciplinas favoritas dos inquiridos com 32 alunos, correspondendo a 48% dos alunos.

É espantoso como é que a disciplina de Meio Físico e Social aparece no quarto lugar com apenas 25 alunos dizendo que a preferiam como disciplina favorita, num equivalente a 38% dos inquiridos. Mais uma razão para percebermos que a disciplina de Meio Físico e Social é tão incisiva que nem sequer chama a atenção dos alunos.

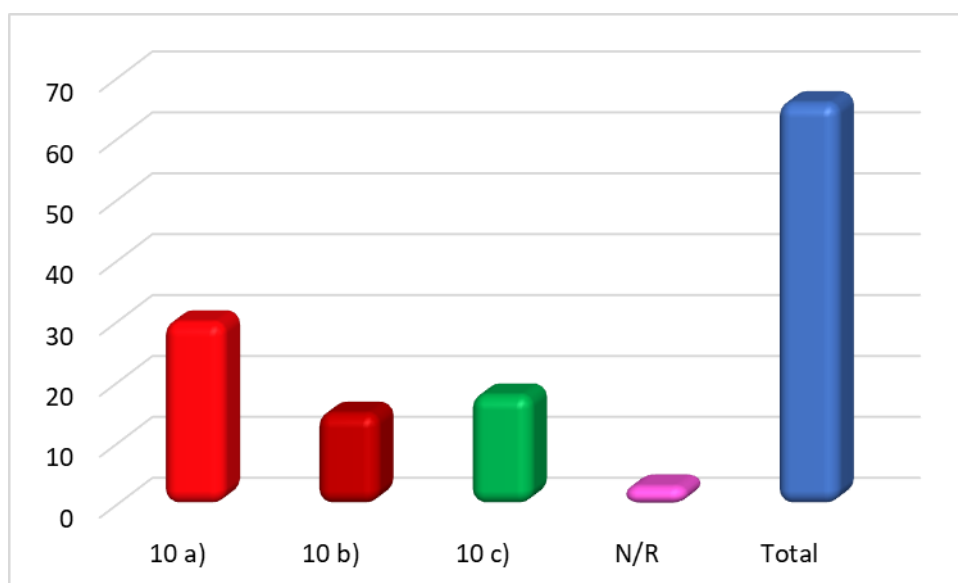
A escolha maioritária de Português e de Matemática revelam claramente o carácter instrutivo do nosso ensino. Aliás, são essas duas disciplinas que determinam a priori a reprovação dos alunos a todos os níveis de ensino em São Tomé e Príncipe.

**Gráfico 41 - N.º de aluno por disciplina que mais gosta**



É preciso notar que, em sequência do Gráfico 32, 45% dos alunos inquiridos (30) reflectido no Gráfico 42, disseram que preferem fazer os trabalhos de escola sozinhos (questão 10) com a justificação de que reprovariam se trabalhassem em grupo. 27% disse que preferia trabalhar em grupos de colegas amigos e outros 22% admitiu trabalhar em grupos formados por qualquer colega.

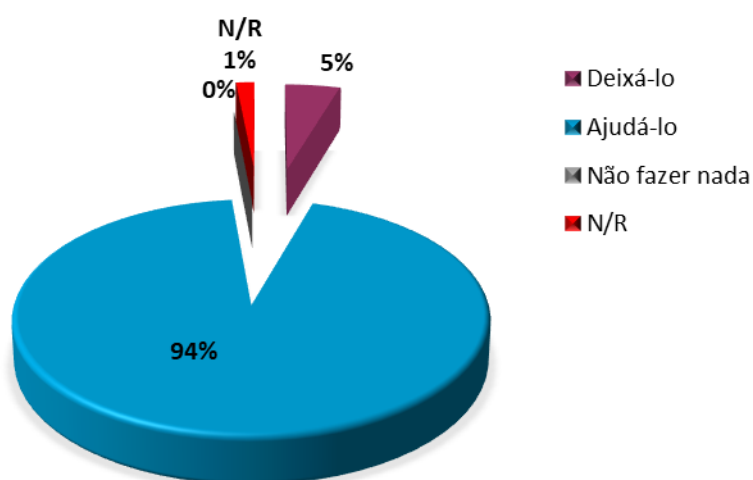
**Gráfico 42 - N.º de aluno por grupo de que gosta de trabalhar**



É mais um sinal de que na escola não tem sido trabalhado este aspecto fundamental de integração e de socialização que acima falamos, como sustentáculo do exercício de cidadania, neste caso em concreto, a solidariedade.

Entendemos perfeitamente esta grande dificuldade das nossas escolas, e não só, porque como acima dissemos, todos entendem a cidadania como simples exercício de deveres e de direitos.

**Gráfico 43 - Percentagem de aluno relativamente a atitude a tomar face a alguém que precise de ajuda**



No Gráfico 43 percebemos – resposta à questão 18 - perfeitamente que as crianças estão sendo instruídas e a entenderem a cidadania como simples exercício de direitos e deveres, pois neste gráfico 94% dos 66 alunos inquiridos deram corpo a nossa afirmação.

Pois, 62 dos 66 alunos disseram que ajudariam porque é o dever ajudar a quem dele precisar, alguns (20 alunos) correspondendo a 30% dos inquiridos, até disseram que seria uma obrigação religiosa porque seria um pecado não ajudar à quem dela precisasse tal como espelha o Gráfico 43.

Verificamos, por outro lado, que a família, apesar da crise que a assola, ainda permanece como charneira entre a vida na escola e no resto da sociedade. Como

podemos ver no Gráfico 44, 30 alunos – 45% dos inquiridos – afirmaram ter aprendido da família de que se deve ajudar as pessoas quando elas precisam (questão 19).

**Gráfico 44 – Percentagem de alunos por categoria de valores face à ajuda a prestar alguém**

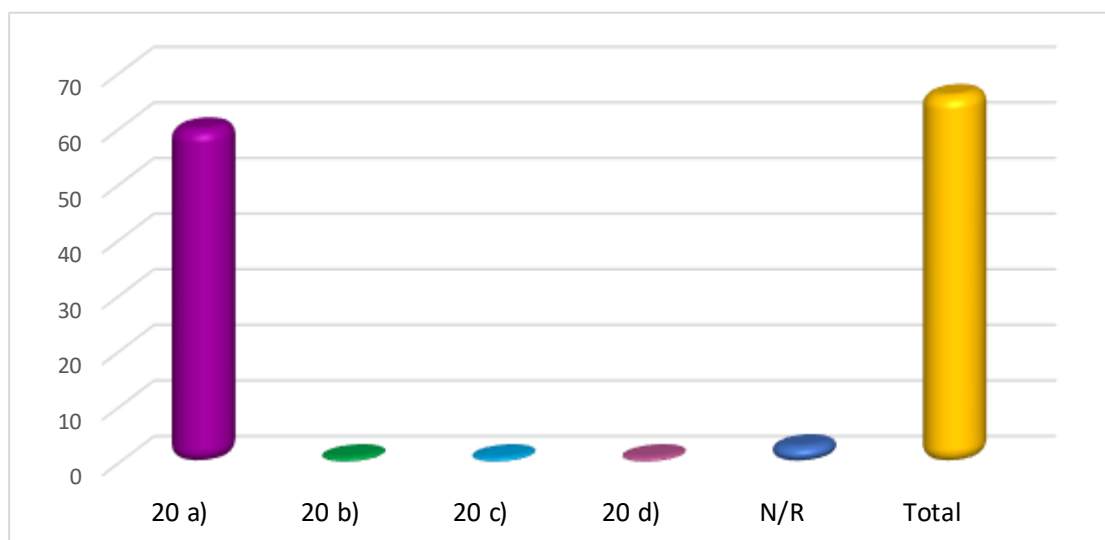


Ficou também patente que a família e a igreja vêm exercendo uma grande influência na educação das novas gerações com repercussões positivas no comportamento cívico e ético das mesmas, mesmo que a escola não esteja a chamar a si esta responsabilidade.

Comprovamos, mais uma vez, que a escola básica de São Tomé e Príncipe não ensina para a cidadania plena. Ela exalta apenas os direitos e deveres e o Gráfico 45 reafirma esse facto.



**Gráfico 45 - N.º de aluno por opinião sobre o que fazer com uma pessoa que cometa crimes**

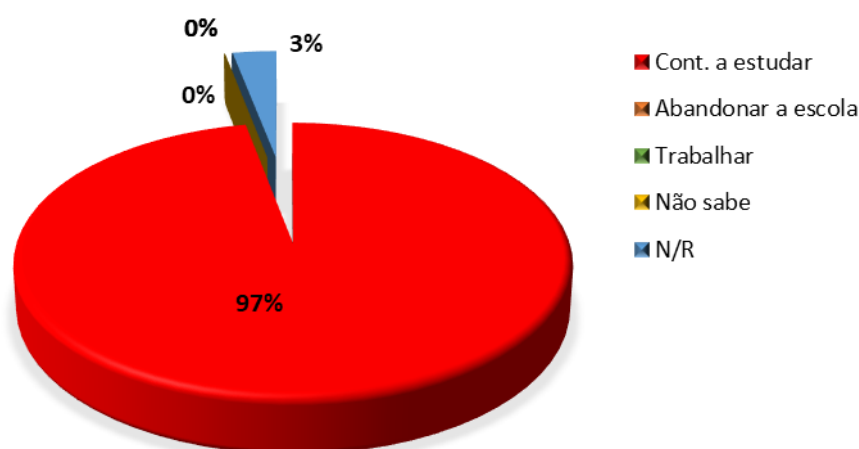


Pois, 90% dos 66 alunos inquiridos foram unânimes em dizer que quem comete crimes (questão 20 do questionário) deve ser punida. Embora seja esse o sentimento dos alunos não ficou expresso que tenha sido um ensinamento decorrente de qualquer aprendizagem dentro da escola. Apenas disseram que o crime é condenável e, por isso, os criminosos devem ser punidos, exaltando deste modo um dos deveres do estado e ao mesmo tempo um direito das pessoas em viver em ambientes sãos. Aliás, dissemos um pouco acima que a escola tem apenas evidenciado os direitos e deveres das pessoas e não o verdadeiro valor da cidadania como era suposto fazer.

Constatamos, por outro lado, que os alunos vêm na escola um lugar de aquisição de competências para se singrar na vida, reduzindo com efeito a escola, a um simples centro de instrução e de fabricação de bons profissionais.

A esse respeito, e quando interrogados sobre o seu futuro depois de terminar a 4.<sup>a</sup> classe (questão 21), 97% dos inquiridos, o correspondente a 64 dos 66 inquiridos, disse que continuaria a estudar porque é a única forma que tem para ser homem de amanhã. (Gráfico 46)

Gráfico 46 – Futuro do aluno depois da 4.ª classe

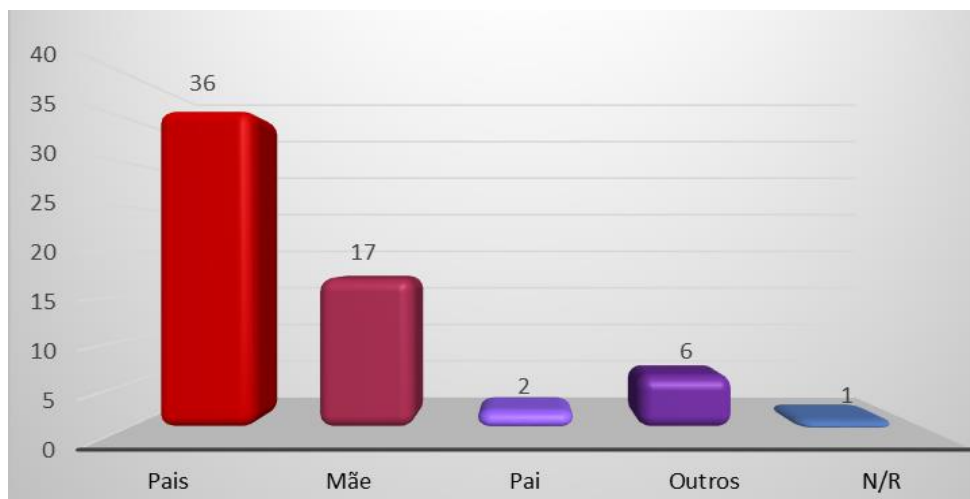


Fica subtendida com a expressão “homem de amanhã” a ideia de se formar e afirmar-se como um bom profissional para que possa entrar no mercado de emprego e, naturalmente, garantir o seu futuro.

Verificamos também que 1 dos inquiridos (1,51%) disse que continuaria a estudar para não levar açoitado do irmão com que vive. Este posicionamento, para além de exteriorizar o medo, revela que este aluno não vê na escola o valor que lhe incita em continuar a ser importante na sociedade. Do lado diametralmente oposto, 1 aluno (1,51%) disse que continuaria a estudar para ser útil à sociedade, ressaltando deste modo a sua faceta de exercício de cidadania. Aliás, este aluno dizia ‘*vou continuar a estudar para ter conhecimento para poder servir a minha sociedade*’. É esse sentimento de solidariedade, porque também é um dos pilares de exercício de cidadania, que pensávamos que a escola promovia. Pelos visto ocorre o contrário.

Muito embora grande parte dos inquiridos 58% (Gráfico 47) resida com os pais, pudemos verificar que 10% dos 66 alunos com que falamos (questão 5) vive com outros elementos da família como irmão, tia, madrinha, etc. que influenciam sobremaneira na integração dos mesmos devido ao uso de coerção para que ajam de uma ou de outra forma, tal como vimos. É preciso notar que quando uma criança não age com espontaneidade, ela não estará predisposta a participar nas acções que concorrem para a construção da sua própria personalidade.

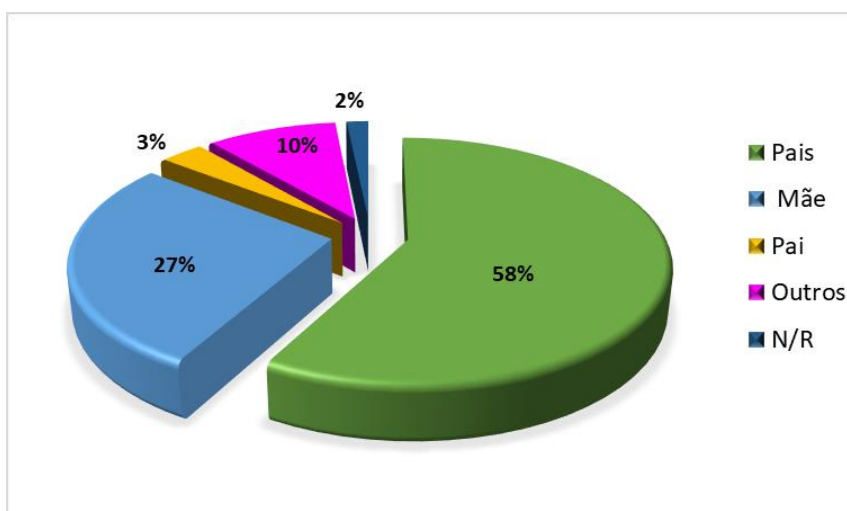
**Gráfico 47 - Distribuição de alunos por agregados familiar**



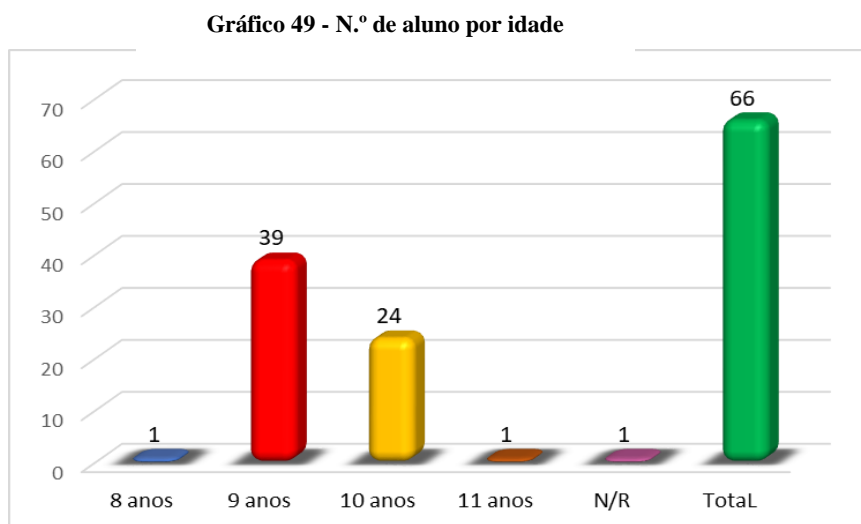
Não podemos perder de vista que a família sempre foi o primeiro e o mais marcante espaço de realização, do desenvolvimento e da consolidação da personalidade humana. Daí que um aluno, nesse caso, uma criança que viva com os pais, parte-se do pressuposto de que ela vem para escola com os valores sócio-humanos já desenvolvidos e consolidados, faltando apenas à escola colocar o selo de autenticação de modo que se realize a interação com os demais colegas e a consequente integração dessas crianças.

O Gráfico 48 dá-nos uma tranquilidade porque diz-nos que 36 dos 66 alunos que inquirimos vivem com os pais, a chamada família nuclear. Esses dados levam-nos a crer que, de facto, a escola deverá assumir novas roupagens de modo que se concretize a educação e a promoção da cidadania. Não querendo com isso dizer que se os alunos viverem com outros elementos da família não desenvolvam essas competências

**Gráfico 48 – Distribuição percentual de aluno por agregado familiar**



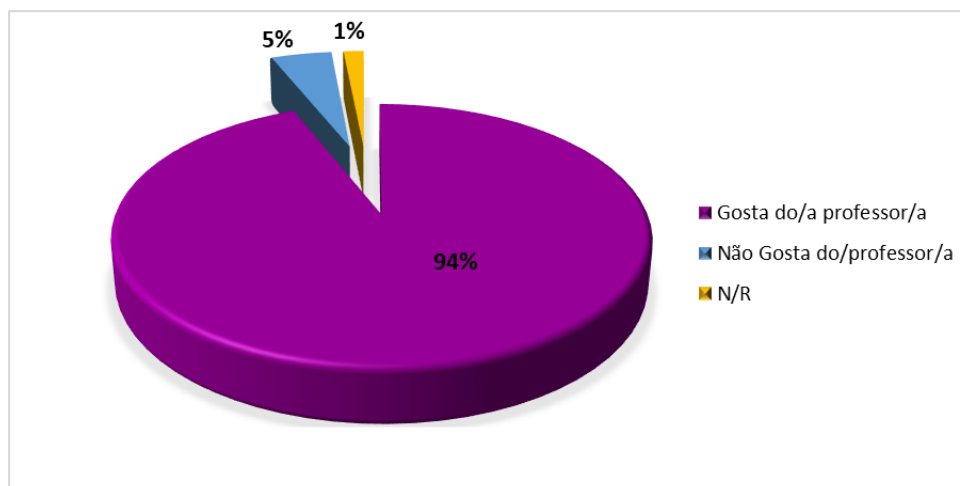
Outro aspecto importantíssimo a considerar neste trabalho é a média de idade dos alunos de 4.<sup>a</sup> classe. Pois, pelo que constatamos e é o que reflecte o Gráfico 49, 59% dos alunos inquiridos tem 9 anos o que significa que frequentam a 4.<sup>a</sup> classe indivíduos com idade propícia para o desenvolvimento de ensino da cidadania.



É nessa idade, a chamada terceira infância, que as crianças estão ávidas em aprender, uma vez que é nessa fase da vida do indivíduo que ele começa a pensar com lógica e, conseqüentemente, conseguem ganhos cognitivos que melhoram a capacidade de tirar proveito da educação formal. Não se pode perder de vista um aspecto importante nesta faixa etária que é a presença dos amigos na vida quotidiana das crianças.

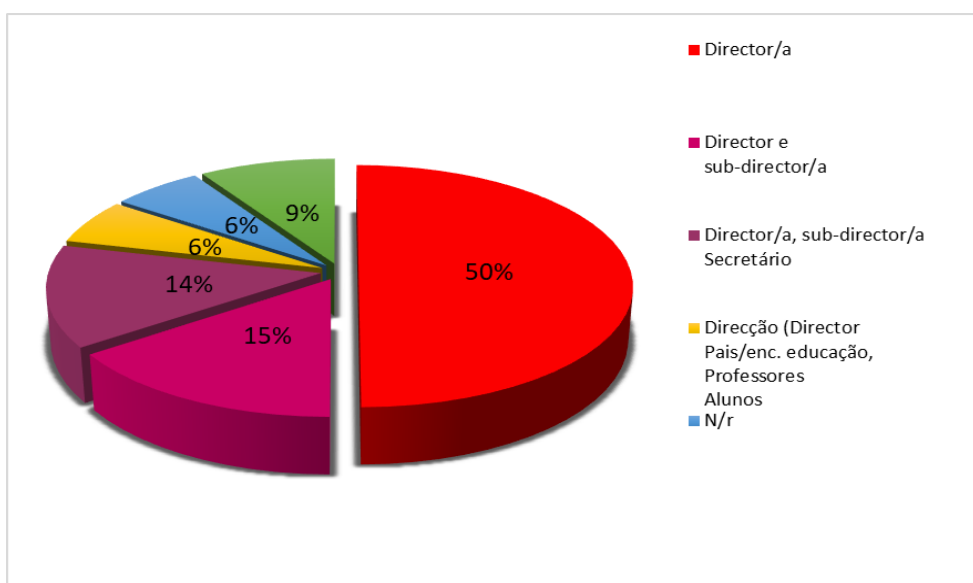
Por esses factos, percebemos que a interação entre eles é bastante grande, o que propicia, com certeza, a educação para cidadania. Pese embora este facto, de forma explícita os professores instruem ao invés de ensinar para a cidadania. Pois, quem o afirma são os próprios alunos inquiridos que, 94% dos 66, gostam do/a professor/a pelo facto de ele ou ela ensinar a ler e a escrever (Gráfico 50, relativamente a questão 7)

Gráfico 50 - Percentagem de aluno que gosta do professor/a



Ao contrário do que vem proposto no Decreto 24/2010 no seu capítulo I, artigo 3.º, alínea b) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, tal como os professores, os alunos não têm assento em nenhum órgão de decisão da escola. Instados a responder sobre a direcção da escola (questão 22) 33, dos 66 alunos inquiridos, correspondendo a 50% de opiniões expressas revelou que, tal como os professores/as, os alunos não têm e nunca ocuparam qualquer assento nos órgãos de direcção da escola onde estuda. O Gráfico 51 demonstra precisamente esse facto; isto é, as escolas são dirigidas por directores/as nomeados/as pelos serviços centrais do MECCC nos termos do Decreto 24/2010.

Gráfico 51 - Opinião Percentual do aluno por tipo de administração da escola onde estuda



Embora os instrumentos jurídico-legais prevejam a participação dos professores/as, dos pais e de encarregados de educação, dos alunos/as bem como das comunidades circundantes na vida administrativa, financeira e pedagógica, hoje as escolas prosseguem os seus objectivos sozinhas e completamente fechadas às participações dos mesmos.

.

## **CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1 – Conclusões**

Ao chegarmos ao fim deste trabalho de investigação, depreendemos que ao longo das pesquisas feitas no âmbito do ensino e da promoção da cidadania, esta dissertação nos conduz ao entendimento de que a educação para cidadania deve, antes de tudo, incorporar-se no currículo do Ensino Básico para que seja materializada numa disciplina específica ou incorporada noutra disciplina qualquer sem perder a sua originalidade.

Pois, a educação para a cidadania deve promover o desenvolvimento de competências que suscitem a participação efectiva dos indivíduos na vida colectiva. Para tal, 26% dos professores inquiridos comungaram dessa posição, afirmando que os programas de ensino devem ser mudados no sentido de se incorporar temas como ética (50%) e cidadania (20%), perfazendo um total de 70% de opiniões expressas a favor dessa mudança.

Para que esses desideratos se cumpram, os professores têm que ser livres e autónomos no exercício das suas funções. A gestão administrativa e financeira das escolas devem ser participativa, envolvendo toda a comunidade educativa – docentes, discentes e não docentes, pais e/ou encarregados de educação, a comunidade circundante através das entidades eleitas localmente (Câmaras Distritais) e que os programas de ensino atendam às aspirações e especificidades dos alunos e da comunidade circundante, tal como vem explicito na LBSE, no Decreto 24/2010 e na própria Constituição da República.

Chegamos também à conclusão de que a esmagadora maioria dos professores não conhecem os objectivos pelos quais se baseiam o ensino básico em STP (44% dos inquiridos). Justamente porque não são envolvidos nas tomadas de decisão como consequência de uma gestão muito centralizada, autocrática e direcionada. Comungam conosco dessa opinião 62% dos professores inquiridos. Por essa razão a política educativa deve ser mudada no sentido de tornar a educação básica mais pro-activa.

De contrário as escolas básicas são-tomenses permanecerão a gerar uma educação escolar na perspectiva de quem quer levar a cidade a quem não a tem ao invés de construir cidades com capital humano e sócio-cultural do meio envolvente.

Há condições para que essa mudança seja feita com êxito tendo em conta que o maior efetivo da classe docente tem formação pedagógica (93%) e 56% dos inquiridos tem menos de 15 anos de serviços – 6 a 11 anos. Este indicador leva-nos a concluir que o corpo docente é jovem que ainda podem se livrar dos vícios decorrentes da rotina profissional.

Desde logo, concluímos que a organização administrativa e financeira das escolas não contribui para a promoção do ensino da cidadania exactamente porque excluiu tanto a participação dos discentes como dos docentes e, pior do que tudo, as direcções escolares são nomeadas sem qualquer intervenção da comunidade educativa. Este facto fica devidamente demonstrado com os gráficos 11 e 12 em que 63% dos professores inquiridos admitiram que nem eles, nem os alunos são envolvidos na vida administrativa e financeira da escola onde trabalham.

Concluimos que a disciplina de MFS constitui o epicentro do ensino para a cidadania. Mas infelizmente este assunto é tratado de forma mais política e institucional que de forma sócio-cultural. Pois, nesta disciplina os alunos aprendem sobre os órgãos de soberania, as suas respectivas funções e a forma de sua constituição, mas não enfatiza os aspectos éticos, sociais e culturais do indivíduo enquanto elemento central da interação e da integração na sociedade, que à priori a escola tem por incumbência de promover.

Neste sentido a escola básica são-tomense não prossegue objectivos que reforçam o sentimento de pertença, ou seja, os alunos terminam a 4.<sup>a</sup> classe sem saber que o



património sócio-cultural da sua comunidade é um bem público que todos devem preservar. Desta forma os alunos não estão aprendendo para a cidadania. É certo que não podemos perder de vista que, e tal como dissemos atrás, a

“(...) cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. A democracia fundamenta-se em três direitos: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.” (Gadotti, 2000, p. 38)

Logo, se os alunos não estão sabendo desta parte essencial da sua formação académica, ficará em causa o esforço da educação escolar, pelo menos no ensino básico, porque estaremos em presença de uma fábrica de profissionais e não de cidadãos. Não percamos, pois de vista que os próprios alunos quando inquiridos disseram que gostam mais de Matemática (83,3%) e de português (51,4%) contra os 38% que elegeram o MFS como disciplina favorita. No nosso entender a própria escola incita os alunos a se instruírem do que a se educarem.

Concluimos, por esse facto, que esmagadora maioria dos alunos vão para escola para aprender a ler e a escrever, tal como constatamos com os depoimentos dos próprios alunos inquiridos (95,4%). Nessa perspectiva a disciplina de Matemática foi a mais preferida com 83,3% de opinião favorável. A disciplina de Português foi a segunda disciplina mais preferida, 51,5% dos inquiridos. Fica desta forma provada que a disciplina de MFS não está no centro das atenções dos alunos, tendo ficado na quarta posição das atenções dos inquiridos com apenas 38% das preferências.

Pelo facto de não ser trabalhado de forma explícita os aspectos ligados à cidadania concluimos que 45% dos alunos inquiridos afirmaram gostar de trabalhar sozinhos com a justificação de que reprovariam se fosse ao contrário; já que no grupo não trabalhariam com a atenção necessária. Este posicionamento contrasta com o de 94% dos mesmos alunos inquiridos a defenderem que ajudariam alguém que estivesse a precisar, dando corpo a nossa afirmação, segundo a qual a família exerce um grande papel na socialização dos indivíduos. Pois, concluimos que o dever de ajudar alguém foi muito bem trabalhado no seio da família.

Aliás, é na família onde as crianças começam a ter os primeiros ensinamentos sobre a cidadania, mesmo não evocando a essa terminologia. É preciso realçar aqui que o tipo de agregado familiar também tem muito a dizer quanto a formação do cidadão. Pois, neste estudo 58% dos alunos inquiridos ajudou-nos a provar isso mesmo. Pois, eles moram num agregado familiar nuclear, constituído pais e filhos, logo os deveres para com o próximo são aqui muito bem trabalhados.

## **2 – Considerações Finais**

Este trabalho de investigação é extremamente importante já que ele nos ajudou a perceber quão importante é as estruturas decisoras do MECCC, caminhar em direcção de uma reestruturação de toda a filosofia educativa nacional, sobretudo na Educação Básica de modo a se romper com o paradigma de uma escola centralizada, autocrática e muito direccionada.

É preciso ter-se em conta que, apesar de pequenos e insulares, as ilhas de São Tomé e Príncipe são habitadas por indivíduos de várias origens, tanto familiar, comunitário como social o que os torna diferente um do outro, levando a que a sua forma de visualizar o mundo e de, conseqüentemente, estar na vida não poderá ser igual. Logo, as suas aspirações não de ser completamente diferentes.

Assim, as escolas deverão deixar de ser um veículo de levar a cidade a quem não a tem e propiciar que cada um entre para escola com convicções bem definidas, almejando um futuro mais humano.

Nesse sentido, deve-se reformular os hábitos e as atitudes perante os diversos autores implicados, envolvidos ou a implicar na reconstrução de uma educação moderna, humana, sem, no entanto, perder de vista a preparação das novas gerações face a um mundo mais competitivo, economicista e completamente globalizado.

Não podemos continuar a ter uma escola que decide ela mesma os seus fins e princípios sem ter em conta aos ditames de uma sociedade que se quer democrática e

profundamente participativa. Para tal, urge introduzir nos currícula disciplinas ou, pelo menos conteúdos que tratem de forma específica e inequívoca de cidadania e da sua promoção.

Os currícula não podem continuar a ser uma panóplia de disciplinas e de conteúdos. É preciso que o currículo seja mais pro-activo de modo que o currículo oculto seja também um factor de socialização e não de sectarização e, naturalmente um factor de aprofundamento das diferenças.

Por fim, o Ensino Básico deverá ser a porta de entrada para que os outros níveis de educação escolar sejam uma consequência e não uma contingência.

### **3 – Recomendações e Sugestões para Investigações Futuras**

Face às nossas constatações e conclusões recomendamos que sejam reformulados os currícula escolares, sobretudo os da 4.<sup>a</sup> classe de modo que sejam incorporados temas que se prendam com o ensino e a promoção da cidadania.

Recomendamos também que sejam criados os mecanismos de inserção de docentes, discentes e de não docentes na vida administrativa e pedagógica das respectivas escolas de modo que sejam incorporados no ensino as especificidades comunitárias.

Que os decisores da educação assumam uma posição mais consentânea com as políticas viradas para o ensino/aprendizagem de modo que se transforme os excluídos num elemento fundamental do processo de socialização promovendo os aspectos sócio-activos bem como aspectos sócio-comunitários daqueles que vêm e vêem na escola uma oportunidade de se integrarem na sociedade.

É urgente que as escolas básicas são-tomenses se virem para os propósitos da comunidade circundante no sentido de desenvolver uma maior relação de proximidade e de comunhão de opiniões para que seja promovida a educação para a cidadania.

Na nossa perspectiva este trabalho deveria se transformar numa base de constante pesquisa de investigação futura para que tenha uma real visão do nível de aprendizagem de saída dos meninos de 4.<sup>a</sup> classe no que concerne ao exercício da cidadania.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Aranha, M. S. (2004). *A Escola*. Brasília, Brasil : Secretária de Educação Especial/Ministério da Educação.
- Araújo, U. F. (2002). *www.dhnet.org.br*. Obtido de [www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construção\\_democracia.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construção_democracia.pdf): [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)
- Barbalet, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Estampa.
- Barbosa, A. d. (2001). *O Mundo Globalizado - Política, Sociedade e Economia*. Brasil: Contexto.
- Barbosa. (2001). O que é Globalização. *Globalização*, p. 1.
- Beane, J. A. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. Em J. A. Beane, *Integração Curricular: a essência de uma escola democrática* (pp. 91-110). Braga: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- Bertoche, G. (21 de Junho de 2007). Democracia, Cidadania e Liberdade. *Democracia, Cidadania e Liberdade*. Brasil: Edição do Autor.
- Bóia, J. M. (2003). *Educação e Sociedade: Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições SÍLABO.
- Borges, A. C., Oliveira, E. C., Pereira, E. F., & Oliveira, M. D. (2013). Reflexões sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores. Em A. C. Borges, E. C. Oliveira, E. F. Pereira, & M. D. Oliveira, *Reflexões sobre a INclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores* (pp. 418-429). Brasil: [www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-040.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-040.pdf).
- Cavalcanti, A. d. (2000). *Ética e Cidadania na Prática Educacional*. São Luís, Brasil: SEMED/CDMP.

- Colaboradores, M. G. (2000). *Perspectivas Actuais da Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Cortina, A. (1994). *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Grupo Alauda ANAYA.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos Del Mundo: Hacia una Teoria de la Ciudadania*. Madrid: Alianza Editorial.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1994). *Dicionário Editora*. Porto: Porto Editora.
- Dallari, D. A. (20 de Agosto de 2007). *A Cidadania e Sua História*. Obtido de mbcso-  
oposicaodaamab.blogspot.com/2007/08/Cidadania-por-dalmo-dellari.html:  
<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/historia.htm>
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (2.<sup>a</sup> Edição ed.). Porto, Portugal: Edições ASA.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). *A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano*. Brasília, Brasil: Paidéia.
- Dewey, J. (2010). *John Dewey - Domínio Público*. Recife: Editora Massangana.
- Educação, M. d. (2007). *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*. Brasília: Camilla Valadares.
- Educação, S. d. (2004). *Educação Inclusiva. A Escola*. Brasília.
- Especial, M. d. (2004). *Educação Inclusiva*. Brasília: Série: Educação Inclusiva.
- Filho, C. d., & Neto, I. d. (Outubro de 2016). *A Evolução do Conceito de Cidadania. A Evolução do Conceito de Cidadania*, pp. 1-6.
- Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Furtado, M. G. (2010). *A Formação do Cidadão Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.
- Gadotti, M. (1992). *Escola Cidadã: Educação para e Pela Cidadania*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo: Artmed Editora.
- Gaio, R., & Dias, T. (2011). *Escola Inclusiva e Formação de Educadores: Reflexões sobre a Realidade Brasileira*. Brasil: USC INNOVACIÓN EDUCATIVA.
- Gentili, V. (2002). *O Conceito de Cidadania, Origens históricas e bases conceituais: Os Vínculos com a Comunicação*. Em V. Gentili, *O Conceito de Cidadania, Origens históricas e bases conceituais: Os Vínculos com a Comunicação* (pp. 36-48). Porto Alegre: Revista FAMECOS.
- Gomes, F. M. (2014). *Os Municípios e a Expansão do Ensino Liceal no Estado Novo*. Lisboa, Portugal: Revista Interações.

- Gonzaga, M. M. (2007). *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*. Brasília-DF: Camilla Valadares.
- Hirst, P. H. (1971). O que é Ensinar. Em P. H. Hirst, *O Que é Ensinar* (pp. 65-82). London: Journal of Curriculum Studies.
- Jesus, A. R. (2000). Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional. Em A. R. Jesus, *Educação: Currículo e Saberes* (pp. 2638-2651). São Paulo: UEL-PUC São Paulo.
- Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2011). A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos científicos. Em Á. F. Brito, & N. F. Júnior, *A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos Científicos* (pp. 237-250). Araxá: Evidência.
- Junior, M. L. (2010). *Cidadania, Conceito e Evolução Histórica*. São Palo: <http://www.diritto.it/docs/29436-cidadania-conceito-e-evolucao-historica>.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou Perir: Impasses et Perspectives Africaines*. Abidjan: UNESCO-UNICEF.
- Klein, A. M. (2007). *Democracia na Escola*. São Paulo: [Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/etica/17\\_KLein.pdf](http://Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/etica/17_KLein.pdf).
- Klein, A. M., & Pátaro, C. S. (2008). *A Escola Frente às novas Demandas Sociais: Educação Comunitária e Formação para a Cidadania*. São Paulo: [www.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/.../1\\_escola\\_novas\\_demandas.pdf](http://www.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/.../1_escola_novas_demandas.pdf).
- Lavalle, A. G. (2003). Cidadania, Igualdade e Direfença. Em A. G. Lavalle, *Cidadania, Igualdade e Diferença* (pp. 75-94). São Paulo: Lua Nova.
- Lessa, L. G. (4 de Agosto de 2010). *O Que é ser cidadão e ter cidadania*. AGAZETA,2, Obtido de <http://agazetadoacre.com/o-que-e-ser-cidadao-e-ter-cidadania-2>: <http://agazetadoacre.com>
- Lodi, L. H. (2004). *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*. Brasília: Ministério da Educação.
- Luíz, L. T. (1 de Junho de 2007). A Cidadania: Origem e Evolução. *A Origem e Evolução da Cidadania*, pp. 91-104.
- Marques, P. B., & Castanho, M. I. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. Em P. B. Marques, & M. I. Castanho, *O que é a escola a partir do sentido construído por alunos* (pp. 23-33). São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marshall, T. H. (2009). Resenha: Marshall, em Cidadania e Classe. Em T. H. Marshall, *Cidadania e Classe*. Rio de Janeiro.
- Matos, J. P. (Maio de 2001). Educar para a Cidadania: Perspectivas, Comentários. *Educar para a Cidadania: Perspectiva, Comentários*, pp. 1-14.

- Melo, G. C. (2014). *Evolução Histórica do Conceito de Cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Brasil: Jusbrasil.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2012). *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Porto: CIEE.
- Miguel, A. E. (s.d.). *A Formulação de um Conceito de Cidadania baseada na Liberdade, Igualdade e Solidariedade*. Brasil: [www.unisul.br/wps/wcm/connect/...06a5.../artigo-gt-dir\\_amadeu-elves\\_v-spi.pdf](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/...06a5.../artigo-gt-dir_amadeu-elves_v-spi.pdf).
- Monteiro, M. (2012). *Educar para a Cidadania no Séc. XXI*. Porto: Lusíada.
- Morais, I. A. (23 - 26 de Setembro de 2013). A Construção Histórica do Conceito de Cidadania: O que Significa Ser Cidadão na Sociedade Contemporânea. A *Construção Histórica do Conceito de Cidadania: O que Significa Ser Cidadão na Sociedade Contemporânea*. Curitiba, Paraná, Brasil: EDUCERE.
- Moreira, M. S. (2009). *O Modelo de Cidadania Cosmopolita de Adela cortina, e sua Interface com as Políticas Sociais*. Pelotas: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/73>.
- Ó, J. R. (2009). *Ensino Liceal (1836 - 1975)*. Portugal: <https://books.google.st/books?id=>.
- Oliveira, R. M. (2017). *Curriculo Escolar: Um Conjunto de Conhecimento para a Concretização de Objectivos Educacionais*. Brasil: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. Em J. A. Palhares, *Reflexões Sobre o Não-escolar na Escola e para além dela* (pp. 53-84). Braga: Revista Portuguesa de Educação.
- Pátaro, C. S., & Arantes, U. F. (2004). *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Paula, A. d., Lezana, A. G., Zonta, E. T., Santos, K. C., & Seleme, R. (2015). Inclusão na Escola dos Sistema Regular - Integração: Formação Profissional, Currículo e Família. Em A. d. Paula, A. G. Lezana, E. T. Zonta, K. C. Santos, & R. Seleme, *Inclusão na Escola dos Sistema Regular - Integração: Formação Profissional, Currículo e Família* (pp. 126-141). Brasil: Revista Intersaberes.
- Pereira, P. D. (2007). *A Educação para a cidadania no primeiro ano do ensino Básico: Reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no primeiro ano nas escolas do "Monte" e do Chalet*. Porto: Universidade Portuguesa.
- Picanço, A. L. (2012). *A Relação entre EScola e Família - Suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.



- Reis, J. (2000). *Cidadania Na Escola: Desafio e Compromisso*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Ribeiro, M. H. (3 de Agosto de 2007). De Rerun Natura [Sobre a natureza das Coisas]. *Estas Novas Ideias Antigas*, p. 2.
- Rosa, A. P., & Zingano, E. M. (2013). *Pré-História: Educação para Sobrevivência*. Brasil: Editora Maiêutica.
- Santana, M. S. (Outubro de 2008). A Evolução Histórica da Cidadania: A Cidadania na Antiguidade. *A Evolução Histórica da Cidadania: A Cidadania na Antiguidade*, p. 3.
- Santos, A. R., & Casali, A. M. (2009). *Currículo e Educação: Origens, Tendências e Perspectivas na Sociedade Contemporânea*. Brasil: Ponta Grossa. Obtido de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Sequeira, L. A., & Lopes, M. L. (29 de Julho de 2014). *Evolução Histórica dos Conceitos de Cidadania e Direitos hUmanos*. Obtido de [www.google.st:Https://www.mobilizadores.org.br/textos/evolucao-historica-dos-conceitos-de-cidadania-e-direitos-humanos/?eixo=](http://www.google.st:Https://www.mobilizadores.org.br/textos/evolucao-historica-dos-conceitos-de-cidadania-e-direitos-humanos/?eixo=).
- Silva, A. M. (2000). *Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites*. São Paulo, Brasil: RJ, DP&A.
- Silva, A. M. (2000). Práticas de Cidadania na Escola e na Sala de Aula. Em A. M. Silva, *Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites* (pp. 1-15). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação .
- Silva, I. (1999). Contributo para uma possível inserção Curricular destas Áreas. Em I. Silva, *Cidadania e Valores Morais* (pp. 24-38). Lisboa: RevistaGEPOLIS.
- Silva, M. P. (2014). *A Participação da Comunidade Escolar na Gestão Democrática: Os mecanismos de participação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Soares, J. M. (2013). *Família e Escola: Parcerias no Processo Educacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1938.
- Sousa, J. P. (2012). *A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança*. Fortaleza: Brasil Escola.
- Stedile, M. I. (2009). *O Professor como Gestor da Sala de Aula*. Maringá: UMUARAMA.
- Tonet, I. (1999). *Cidadania ou Liberdade*. Maceió: Perspectivas.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). *Estilos de Liderança e escola Democrática*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas Organizações Educativas: a direcção por valores*. Rio de Janeiro: Ensaio: aval.pol.públ. Educ.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, Brasil: UNESCO.

- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Em T. Vasconcelos, *A Importância da Educação na Construção da Cidadania* (pp. 109-117). Lisboa: repositoria.esepf.pt.
- Vieira, A. L., Ribeiro, E. L., Silva, F. C., & Pedro, M. (2010). A Educação como meio de Inclusão Social. Em A. L. Vieira, E. L. Ribeiro, F. C. Silva, & M. Pedro, *A Educação como meio de Inclusão Social* (pp. 148-162). Uberaba: Rev. Triang.
- Wolkmer, M. d. (2003). Cidadania Cosmopolita, Ética Intercultural e Globalização Neoliberal. Em M. d. Wolkmer, *Cidadania Cosmopolita, Ética Intercultural e Globalização Neoliberal* (pp. 29-49). Santa Catarina: Revista Sequência.

## WEBGRAFIA

Blog De Rerum Natura

[http://3a\\_Cidadania\\_digitalblogspot.com/2008/10/Cidadania\\_na\\_grcia\\_e\\_na\\_roma\\_antiga.html](http://3a_Cidadania_digitalblogspot.com/2008/10/Cidadania_na_grcia_e_na_roma_antiga.html)

<http://agazetadoacre.com>

<http://pedagogia.com.br/historia.php>

<http://terceiraopensandoalto.blogspot.com/2013/03/antiguidade-democracia-cidadania-e.html>

<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>

<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democratica.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democratica.pdf)

[http://www.lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://www.lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf)

<https://conceito.de.cidadao> in wikipédia, 2017

<https://getulio.jusbrasil.com.br/artigos/112810657/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>

<https://suapesquisa.com/globalizacao/>

<https://www.blogger.com/profile/0130613825153397771>

[https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania\\_Conceito\\_e\\_Evolucao\\_Historica\\_III](https://www.diritto.it/system/docs/.../Cidadania_Conceito_e_Evolucao_Historica_III)

[www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf](http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf))

[www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf](http://www.mobilizadores.org.br/.../Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf))

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

- Decreto 24/2010, Regime de Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico, DR. n.º 68 de 30 de Junho de 2011.
- Proposta Curricular do Ensino Básico (1.ª a 4.ª classe); Revisão Curricular dos Programas para a 5.ª e 6.ª classes do Ensino Básico da República Democrática de S.Tomé e Príncipe, Novembro 2010, UNICEF;
- Lei 1/2003, Lei de Revisão Constitucional, DR. n.º 2 de 29 de Janeiro de 2003
- Lei 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo, DR, n.º 7 de 7 de Junho de 2003
- Lei 55/88, Lei de Bases do Sistema Educativo, DR.n.º 30, 3.º supl.1988
- Relatório da ALFASOL, 2008

## **ANEXOS**

## 1 - Inquérito para Professores



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE CIDADANIA PARA OS PROFESSORES/AS DE 4.ª CLASSE 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

*Este questionário destina-se a professores de 4.ª classe do 1.º Ciclo de Ensino Básico e inscreve-se no projecto de Mestrado em Ciências de Educação na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas realizado na Universidade de Évora (Polo de São Tomé e Príncipe). A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante, aliás estará a contribuir para se esclarecer alguns factos sobre o ensino da cidadania em São Tomé e Príncipe.*

*Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas erradas ou certas. Todas representam a forma de cada um pensar e agir.*

1 – QUANTOS ANOS TEM?

18 a 25 anos     26 a 33 anos     34 a 41 anos     Mais de 41 anos

2 - SEXO

Feminino     Masculino

3 – HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA COMO PROFESSOR/A DE ENSINO BÁSICO?

De 1 a 5 anos     De 6 a 11 anos     De 12 a 17 anos     Mais de 17 anos

4 – TEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

Sim     Não

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

5 – HÁ QUANTOS ANOS TEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

- De 1 a 6 anos     De 7 a 13 anos     De 14 a 20 anos     Mais de 20 anos

6 – QUAL É O GRAU DA SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

- Formação Geral     Formação Média     Bacharel     Licenciatura  
 Mestrado     Doutoramento

7 – QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS TEMAS TRATADOS NA SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

- Ensino para a cidadania     Métodos de ensino     Novos programas  
 Organização e Gestão de Sala de Aula     Conflito no ambiente escolar  
 Outros assuntos, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

8 - SE NÃO TEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, PRETENDE MATRICULAR-SE EM ALGUMA?

- Sim     Não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

9 – CONHECE OS OBJECTIVOS PELOS QUAIS SE BASEIAM O ENSINO BÁSICO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE?

- Sim     Não

Indica, pelo menos, um deles?



---

---

---

---

---

---

---

---

10 – DIGA O QUE ENTENDES POR EDUCAR PARA A CIDADANIA?

---

---

---

---

---

---

---

---

11 – COMO É QUE ENSINA CIDADANIA NA TUA SALA DE AULA?

---

---

---

---

---

---

---

---

12 – DAS DISCIPLINAS QUE LECCIONA QUAL DELAS ACHA QUE TEM CONTRIBUIDO DE FORMA CLARA E DIRECTA PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO DA CIDADANIA? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

13 – QUAIS SÃO OS VALORES E PRÁTICAS QUE CONSIDERA RELEVANTES SEREM TRATADOS NAS ACTIVIDADES DOCENTE/EDUCATIVAS NUMA TURMA DE 4.ª CLASSE? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

14 – QUAL JULGA SER A INTERVENÇÃO DE UM PROFESSOR/A PERANTE OS MAUS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS NOMEADAMENTE: SUJAR AS RUAS, ATIRAR PEDRADAS CONTRA ÁRVORES, CARROS E PESSOAS, DIZER PALAVRÕES?

- Ter uma intervenção pedagógica       Não intervir em nada  
 Chamar os pais/encarregados de educação       Não sei

15 – QUAL SERIA O SEU PAPEL COMO PROFESSOR/A SE UM ALUNO COMPARECESSE ÀS AULAS COM UMA INDUMENTÁRIA CONSIDERADA DE POUCO ADEQUADA?

- Conversava com ele/a       Mandava-o/a para casa  
 Conversaria com os pais/encarregado/a de educação       Não faria nada

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

16 – SE ASSISTIR A CONFLITUALIDADE QUE ENVOLVA VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS DA SUA ESCOLA O QUE FARIA?

- Não faria nada porque os pais não iam gostar  
 Separava-os  
 Os levaria à Direcção da Escola  
 Chamaria os pais e tentaria encontrar uma solução

17 – EM QUE MEDIDA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA SUA ESCOLA TEM CONTRIBUIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA ENTRE ALUNOS, SOBRETUDO, OS DE 4.ª CLASSE?

- Não tem contribuído porque os alunos não têm qualquer participação na vida pedagógica e administrativa da escola.

Contribui muito porque os alunos têm acento e opinião na organização pedagógica e administrativa da escola.

18 – COMO É QUE A ESCOLA ENVOLVE OS ALUNOS NA CONTRIBUIÇÃO PARA UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM SEGURO, DEMOCRÁTICO E RESPEITOSO?

---

---

---

---

---

---

---

19 – OS ALUNOS SÃO ENVOLVIDOS NOS ÓRGÃOS CONSULTIVOS E DECISORES INTERNOS E EXTERNOS À SUA ESCOLA?

Sim       Não

Se sim diga até que medida?

---

---

---

---

---

---

---

20 – EXISTE ALGUMA NORMA QUE PROPÕE O ENVOLVIMENTO DOS PAIS E/OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS SEUS FILHOS?

Sim       Não

Se respondeu sim diga como? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

21 – NA SUA OPINIÃO AS ESCOLAS TÊM CONTRIBUIDO PARA A MUDANÇA DE ATITUDE DA POPULAÇÃO A PARTIR DOS ALUNOS?

Sim

Não

Se respondeu sim diga até que medida? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

22 – AS ESCOLAS PERSEGUEM OBJECTIVOS QUE HABILITAM OS ALUNOS A ENVOLVEREM-SE COM A COMUNIDADE LOCAL, A REFORÇAR O SEU SENTIMENTO DE PERTENÇA A ESTA COMUNIDADE E A PARTILHAR OS SEUS VALORES?

Sim

Não

Se respondeu sim, diga até que medida?

---

---

---

---

---

23 – ENQUANTO PROFESSOR TEM ALGUMA INTERVENÇÃO NA GESTÃO ADMINISTRATIVA DA SUA ESCOLA?

Sim

Não

Se sim, que tipo intervenção tem tido?

---

---

---

---

24 - COMO É FEITA A GESTÃO DA ESCOLA ONDE TRABALHA?

Gestão Centralizada com um Director/a nomeado/a pelo Ministério da Educação

- Gestão Participada com professores/as
- Gestão Democrática eleita na Assembleia de Escola composta por professores, alunos, pais/encarregados de educação e toda comunidade educativa.
- Por um Conselho Directivo
- Apenas por uma Direcção nomeada pelo Ministério

25 – COMO PROFESSOR SE SENTE AUTÓNOMO/A NO EXERCÍCIO DAS SUAS FUNÇÕES?

- Sim, faço a gestão dos conteúdos em função da comunidade circundante e das aspirações dos alunos
- Não faço porque existe uma equipa de supervisores, orientadores e delegados que determinam os conteúdos a serem dados

26 – OS PROGRAMAS E OS CONTEÚDOS COM QUE TRABALHO ATENDEM ÀS ESPECIFICIDADES DA COMUNIDADE CIRCUNDANTE?

- Sim
- Não

Se respondeu não, achas que desta maneira a escola estaria a promover a integração das pessoas na sociedade onde vivem? Faça o seu comentário.

---

---

---

---

---

---

27 – AO LONGO DOS ANOS QUE LECCIONOU A 4.<sup>a</sup> CLASSE CONSTATOU QUE OS PROGRAMAS E OS CONTEÚDOS PROPOSTOS SOFRERAM ALGUMA ALTERAÇÃO NO SENTIDO DE INCLUSÃO DE TEMAS LIGADOS AO ENSINO DA CIDADANIA?

- Sim
- Não

28 – NA 4.<sup>a</sup> CLASSE OS ALUNOS SABEM QUE ESTÃO APRENDENDO TEMAS LIGADOS À CIDADANIA E COMO USÁ-LOS NA VIDA PRÁTICA?

- Sim
- Não

29 – ASSINALE COM UM (X) CINCO ASPECTOS QUE, NA SUA OPINIÃO, MAIS INFLUENCIAM A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR NA SALA DE AULA:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Recursos Tecnológicos              | <input type="radio"/> Política Educativa   |
| <input type="radio"/> Nível de conhecimento do professor | <input type="radio"/> Recursos materiais   |
| <input type="radio"/> Mediação docente                   | <input type="radio"/> Interesse do aluno   |
| <input type="radio"/> A localização da escola            | <input type="radio"/> A família            |
| <input type="radio"/> Motivação do professor             | <input type="radio"/> Salário do professor |

30 – SE LHE PEDISSEM PARA ALTERAR A POLÍTICA EDUCATIVA PARA MELHORAR O SISTEMA DE ENSINO DE ENSINO, QUE MUDANÇAS FARIA?

- A forma de relação entre os diversos actores
- Os programas e conteúdos de ensino
- Dava mais liberdade de actuação aos professores
- Permitia uma melhor adequação dos programas às realidades de cada comunidade escolar
- Privilegiava uma gestão participativa da escola

31 – ACHA QUE A FORMA DE SE APRESENTAR DE UM PROFESSOR PODE INFLUENCIAR NO EXERCÍCIO DA SUA FUNÇÃO EDUCATIVA?

- Sim                       Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Quero muito encarecidamente agradecer a sua prestimosa colaboração!**

## 2 – Inquérito para alunos da 4.ª classe



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE CIDADANIA PARA OS ALUNOS DA 4.ª CLASSE 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

*Este questionário destina-se a alunos de 4.ª classe do 1.º Ciclo de Ensino Básico e inscreve-se no projecto de Mestrado em Ciências de Educação na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas realizado na Universidade de Évora (Polo de São Tomé e Príncipe). A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante, aliás, estará a contribuir para se esclarecer alguns aspectos relacionados com o ensino da cidadania em São Tomé e Príncipe.*

*Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas erradas ou certas. Todas representam a forma de cada um pensar e agir.*

1 – QUANTOS ANOS TENS?

- 8 anos     9 anos     10 anos  
 11 anos     12 anos     13 anos     14 anos

2 - SEXO:

- Feminino     Masculino

3 - EM QUE ESCOLA ESTUDAS? \_\_\_\_\_

4 - AONDE VIVES? \_\_\_\_\_

5 – VIVES COM QUEM?

- Com os pais     Com a mãe     Com o pai  
 Com outros \_\_\_\_\_

6 - TENS PROFESSOR OU PROFESSORA?

- Professor     Professora

7 - GOSTAS DO PROFESSOR/A

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

8 – GOSTAS DE IR À ESCOLA?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

9 – ESCOLHE DUAS DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTAS?

Português

Matemática

Meio Físico e Social

Expressão Plástica

Expressão Musical

Expressão Dramática

Expressão Motora

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10 – GOSTAS MAIS DE TRABALHAR:

Sozinho(a)

Em grupo com qualquer colega

Em grupo de amigos

Porquê? \_\_\_\_\_



---

---

---

---

---

11 – SABES O QUE QUER DIZER CIDADÃO?

Sim

Não

12 – SE DISSESTE SIM, DIGA ONDE OUVISTE FALAR DA PALAVRA CIDADÃO?

Em casa

Na rua

Na comunicação Social (rádio, televisão ou jornais)

Na escola

13 – SE RESPONDEU NA ESCOLA DIGA EM QUE DISCIPLINA?

---

---

---

14 – ASSINALE COM UM (X) AS ACÇÕES DE UM CIDADÃO NUMA SOCIEDADE?

Desrespeitar as leis e a ordem

Votar

Participar na vida da sociedade

Não pagar os impostos

Respeitar e ajudar o outro

Conduzir no estado ébrio

Pagar os impostos

Respeitar as leis e a ordem

- Dizer palavrões
- Não respeitar os símbolos da pátria (bandeira, brasão e hino)

15 – QUAIS SÃO OS ÓRGÃOS DE SOBERANIA DO TEU PAÍS QUE CONHECES?

- Governo
- Partido político
- Assembleia Nacional
- Presidente da República
- Ministério da Educação
- Os Tribunais
- Família

16 – QUEM TE FALOU DOS ÓRGÃOS DE SOBERANIA

- Professor(a)
- Comunicação Social (rádio, televisão ou jornais)
- Na rua
- Meus familiares

17 – FAZ LIGAÇÃO ENTRE OS ÓRGÃO DE SOBERANIA COM AS SUAS FUNÇÕES

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Governo                 | <input type="radio"/> Dirige a política educativa            |
| <input type="radio"/> Partido político        | <input type="radio"/> Dizem a justiça e punem os criminosos  |
| <input type="radio"/> Assembleia Nacional     | <input type="radio"/> Dirige o País, cobra os impostos, etc. |
| <input type="radio"/> Presidente da República | <input type="radio"/> Educam as novas gerações               |
| <input type="radio"/> Ministério da Educação  | <input type="radio"/> Faz e Aprova as Leis                   |
| <input type="radio"/> Os Tribunais            | <input type="radio"/> Participa nas eleições                 |
| <input type="radio"/> As Famílias             | <input type="radio"/> Promulga as Leis e Representa o Estado |

18 – VENDO ALGUÉM PRECISANDO DE AJUDA, DEVES?

- Deixá-lo à sua sorte
- Ajudá-lo a encontrar solução
- Não fazer nada

19 - DIGA PORQUÊ? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

20 – O QUÊ QUE DEVE ACONTECER COM UMA PESSOA QUE COMETA CRIMES?

- As autoridades devem julgá-la e se for culpada, prendê-la
- As autoridades não devem fazer nada
- As pessoas devem batê-la?
- Não sei

Diga porquê \_\_\_\_\_

---

---

---

---

21 – O QUÊ QUE PENSAS EM FAZER QUANDO TERMINARES A 4.<sup>a</sup> CLASSE?

- Continuar a estudar
- Abandonar a escola
- Trabalhar
- Não sei ainda

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

22 – A TUA ESCOLA É DIRIGIDA POR?

- Director (a)
- Director(a) e Sub-director(a)
- Director(a), Sub-director (a) e um Secretário(a)
- Uma direcção formada por Director(a); Pais/Encarregados de Educação; Professores (as) e alunos (as)

**Quero muito agradecer-te pela tua prestimosa colaboração!**