



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

Educação para a Cidadania no Ensino Não Superior em STP

Manuel da Conceição da Costa Teles Neto

Orientador(es) | Luís Sebastião

Évora 2024



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

Educação para a Cidadania no Ensino Não Superior em STP

Manuel da Conceição da Costa Teles Neto

Orientador(es) | Luís Sebastião

Évora 2024



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Luís Sebastião (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)
Maria Luisa Frazão Branco (Universidade da Beira Interior)
Maria da Conceição Fidalgo Guimarães Costa Azevedo (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Sara Maria Pereira (Universidade de Évora)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

À minha mãe, pelos esforços cometidos para fazer de mim um homem detentor de valores humanos;

Aos meus filhos, para os quais procuro transmitir os valores sociais, levando-os a valorizar a Vida como o Bem Supremo, suscetível de ser partilhado com maturidade para que todos sejamos felizes;

Ao povo santomense, que nunca conheceu a casa da felicidade, mercê das peripécias que se inscrevem na sua história, mas que poderá atravessar o umbral da sua porta se souber usar da mente que a Natureza pôs à nossa disposição;

A toda a Humanidade, desejando que encontremos em conjunto o significado da nossa existência e sejamos capazes de construir o Mundo Eudemónico, com os ingredientes que temos à nossa disposição. O que só depende de nós.

Ao Sonho por um Mundo Singular, envolvido apenas dentro de uma única fronteira: a Terráquea.

AGRADECIMENTOS

A Deus incógnito, que nos finta com letras incógnitas, nesta senda de missão invisível para desvendar o além do porvir.

Ao Professor Doutor Luís Sebastião, o digníssimo orientador deste trabalho, pela dedicação, profissionalismo, acompanhamento e disponibilidade, apesar de múltiplas ocupações que amiúde o roubava do cenário, pela argúcia dos comentários e sugestões, que transmitia segurança na busca do Norte, amparando os ventos certos na direção adequada e que possibilitaram a materialização deste sonho bastante suado.

À minha mãe, Ester Judite da Costa, que me veste de longas lágrimas de saudades infinitas, à minha primeira professora que, com apenas a instrução primária, jogou-me no mundo das letras desde os 5 anos, como uma autêntica Professora de Educação Infantil. Essa mulher, como lhe chamaria Jesus, que me deu as bases de todo o saber que contrui até hoje.

A todos os professores que constituíram o corpo docente deste curso, os quais, partilhando amavelmente tanto saberes como experiências, contribuiram para iluminar melhor as nossas trilhas, neste mundo tão exigente e tão traiçoeiro, na senda dos tijolos para a construção desta humilde obra.

A todos os colegas que direta ou indiretamente deram uma mão nesta tarefa árdua, sobretudo Demóstenes Pires dos Santos, Felisberto de Oliveira Viegas e Guilherme Vilhete P. Neto

Ao meu irmão, Manuel da Costa Carlos que muito ajudou nas rotas de pesquisas.

Aos professores, alunos e funcionários, do Ensino Básico e Secundário, que participaram nos inquéritos e ajudaram na organização de equipas de recolha de dados, em diversas escolas, nomeadamente professora Maria Tomé Amado, professora Neidy Bonfim e o professor Neanil Ramos, bem como Nilsa Cotrim, subdiretora da Escola Preparatória Patrice Lumumba.

Aos meus filhos Guedimir Amado Teles Neto e Eldiley Amado Teles Neto que ajudaram nos contactos com os alunos do Liceu Nacional.

Aos responsáveis dos diferentes níveis de ensino que se disponibilizaram para conceder entrevistas, como o Professor Pedro Leite, Ex-diretor de uma escola básica, Dra. Antónia Luísa, Inspetora do Ensino Básico, Dr. Emir Boa Morte, Diretor do Liceu nacional e Dra. Blaze Costa, Diretora do Planeamento do Ministério da Educação.

RESUMO

No mundo contemporâneo, a concepção da cidadania alcançou uma relação estreita com as práticas na Educação para a Cidadania em contexto escolar. O presente trabalho, cujo título é EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR EM STP, tem como tema central a Educação para a Cidadania, e tem como objetivo entender a qualidade da aplicação, ou implementação, desta ferramenta pelo Sistema Educativo do Arquipélago de S. Tomé e Príncipe, os sucessos e os constrangimentos, nomeadamente no ensino não superior.

É nosso intuito com este trabalho refletir e equacionar algumas questões associadas ao comportamento social dos cidadãos e como a Educação Oficial pode contribuir ou influenciar a orientação deste comportamento em STP. Para isso, tendo em conta as exigências consensuais entre os estudiosos da educação para a cidadania na sociedade atual, idealizamos um modelo de investigação exploratória, envolvendo uma amostra de alunos e de professores, tanto do 1º como do 2º ciclo, dos dois níveis do ensino, Básico e Secundário, bem assim como responsáveis atuantes no sistema educativo, com a finalidade de diagnosticar o projeto e as práticas neste domínio, no Sistema Educativo santomense e as possíveis consequências que pode ter no comportamento social dos cidadãos santomenses, em particular no seio da população juvenil em idade escolar. No estudo, não consideramos, enquanto interlocutores, os atores que não estão diretamente ligados ao ensino oficial, tais como pais e encarregados, a autarquia, as congregações religiosas, e outros.

Em conclusão deste estudo, verificámos que as ações relativas à promoção de cidadania em STP estão muito aquém das expectativas globais para as sociedades hodiernas, segundo o pensamento mais defendido na comunidade científica ocidental. Verificámos também que os atores envolvidos neste processo, nomeadamente, os alunos, os professores e os responsáveis educativos, têm consciência das insuficiências teóricas e materiais que são fatores de uma boa prática de Educação para a Cidadania no Ensino oficial, e da necessidade de percorrer um caminho mais dedicado a fim de alcançar o devido sucesso na sua implementação, e sugeriram algumas ideias sobre as possíveis metodologias para que esse processo possa vir a ter êxito a mais ou menos breve trecho.

Outrossim, avançamos, ao longo do texto, algumas ideias e recomendações que nos parecem poder contribuir para a promoção da cidadania e a consequente formação de indivíduos com a maturidade capaz de idealizar concepções de bem geradores de harmonia social.

Palavras-chave: Cidadania, Ética, Comunitarismo ou Liberalismo, S. Tomé e Príncipe, Educação.

ABSTRACT

In the contemporary world, the conception of citizenship has achieved a close relationship with practices in Citizenship Education in the school context. The present work, whose title is EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN NON-HIGHTER EDUCATION IN STP, has as its central theme Education for Citizenship, and aims to understand the quality of the application, or implementation, of this tool by the Educational System of the Archipelago of S Tomé and Príncipe, successes and constraints, particularly in non-higher education.

It is our intention with this work to reflect and equate some issues associated with the social behavior of citizens and how Official Education can contribute or influence the orientation of this behavior in STP. For this, taking into account the consensual demands among scholars of education for citizenship in today's society, we devised an exploratory research model, involving a sample of students and teachers, both from the 1st and 2nd cycles, from both levels of education. , Basic and Secondary, as well as those responsible for working in the educational system, with the aim of diagnosing the project and practices in this field, in the Santomean Educational System and the possible consequences that it may have on the social behavior of São Tomé citizens, in particular within the school-age youth population. In the study, we did not consider, as interlocutors, actors who are not directly linked to official education, such as parents and guardians, the municipality, religious congregations, and others.

In conclusion of this study, we verified that the actions related to the promotion of citizenship in STP are far from the global expectations for today's societies, according to the most defended thinking in the western scientific community. We also verified that the actors involved in this process, namely, students, teachers and educational leaders, are aware of the theoretical and material insufficiencies that are factors of a good practice of Education for Citizenship in official education, and the need to go through a a more dedicated path in order to achieve due success in its implementation, and suggested some ideas on possible methodologies so that this process can be successful more or less soon.

Furthermore, we advance, throughout the text, some ideas and recommendations that seem to us to be able to contribute to the promotion of citizenship and the consequent formation of individuals with the maturity capable of idealizing conceptions of good that generate social harmony..

Keywords: Citizenship, Ethics, Communitarianism or Liberalism, S. Tomé and Príncipe, Education.

Índice

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES:	8
ABREVIATURAS	10
CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO	11
Introdução:.....	11
1. Organização Geral do Trabalho.....	13
2. Justificação e Contexto.....	14
3. Identificação do problema de investigação	17
4. Identificação do Objetivo Geral.	18
5. Identificação dos Objetivos de investigação.	19
CAPÍTULO 2	21
A REALIDADE SOCIOCULTURAL DE STP E OS SEUS PROGRAMAS EDUCATIVOS E FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	21
1 - Realidade Sociocultural de STP	21
- Contexto Geral	21
-Heterogeneidade Étnica e Cultural.....	27
- O Contexto de Valores Antes e Depois da Independência.....	30
-Expressão de Cidadania na Constituição de STP.....	31
2- Sistema de Ensino Santomense e os Programas Educativos no Âmbito da Educação para a Cidadania.....	34
2.1- O Sistema de Ensino antes e depois da Independência	34
3- Orientações Gerais das Políticas e das Reformas de Educação para a Cidadania .	44
3.1- Programas e Reformas verificadas na Educação para a Cidadania.....	44
CAPÍTULO 3	46
EDUCAR PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: DISCUSSÃO SOBRE OS CONCEITOS E O EXERCÍCIO DE CIDADANIA E DE ÉTICA SOCIAL E SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS	46
1 - Introdução.....	46
1.1 – Abordagem sobre Cidadania e Ética Social	47
1.2 – Abordagem sobre a Educação	49
1.3 – Abordagem sobre a Educação Democrática.....	51
2- Cidadania e Educação	53
2.1 – Abordagens sobre a Educação para a Cidadania:.....	53
2.2- A Educação Moral: Valores e Formação do Caracter.....	80
2.3- Competências de Cidadania: Metodologia e Atividades de Aprendizagem ...	96

CAPÍTULO 4	114
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	114
1-Metodologia Aplicada: caracterização do estudo.....	114
- Classificação da pesquisa.....	114
- Procedimentos	117
- Desenho da investigação.....	117
2-Planeamento Amostral – Descrição dos participantes	119
-Alunos	121
-Professores	122
3-Instrumentos de recolha de dados	125
3.1. Categorias <i>a priori</i>	125
3.2 - Questionários.....	135
3.3 - Entrevistas	136
3.4 -Pesquisa Documental	138
4 -Tratamento dos Dados.....	139
CAPÍTULO 5	140
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	140
1 - Interpretação dos Resultados quanto à Consciência dos Alunos em relação às Manifestações de Cidadania e Ética Social nas Atividades Escolares	140
2 – Interpretação dos Alunos em Relação à Educação para a Cidadania, nomeadamente valoração dos eventuais temas transmitidos e a avaliação dos seus comportamentos.	144
3 – Análise da Apreciação/Opinião dos Professores em Relação ao Ensino de Cidadania em STP.....	151
4 – Análise de resultados quanto à Constatação das metodologias e das Ações Implementadas pelo Sistema do Ensino visando a Educação para a Cidadania	160
5 – Interpretação dos Resultados em Relação às Manifestações de Cidadania e Ética nos Manuais, Programas e Currículos Escolares.....	167
CAPÍTULO 6	171
CONCLUSÕES	171
1 – Conclusões Gerais	171
2 – Conclusões sobre os Pontos Fortes e os Pontos Fracos no Programa da Educação para a Cidadania em STP.....	173
3 – Considerações Finais e Sugestões e Recomendações.....	178
3.1-Considerações Finais.....	178
3.2 – Implicações Educacionais no Comportamento Social dos Santomenses	180
3.3– Sugestões e Recomendações.	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
ANEXOS	198

Análise das Entrevistas	198
Guiões de Entrevista Semiestruturada	203
Questionários:	207
Questionário 1	207
Questionário 2	210
Questionário 3	213
Questionário 4	218
Questionário 5	223
Transcrição de Entrevistas	229
1-Entrevista com Diretor de uma escola secundária – Liceu Nacional	229
2-Entrevista com responsáveis do Ensino Básico	232
3-Entrevista com a direção representante do ministério da educação	236

INDICE DE ILUSTRAÇÕES:

1- Quadros:

Quadro 1: Estratégia de sala de aulas, segundo Marques, (2008)	94
Quadro 2: Tipos de competências considerados no Currículo Nacional português	100
Quadro 3: Competências gerais para a cidadania, na conclusão do ensino obrigatório	102
Quadro 4: Referencial de competências-chave para o professor que tem a educação para a cidadania no cerne do processo de ensino-aprendizagem	106
Quadro 5: Estratégia para educação moral nas escolas, segundo Marques, 2008	111
Quadro 6: Organização das Categorias a priori	127
Quadro 7: As principais barreiras à Educação para a Cidadania em STP, segundo professores inquiridos	159

2- Figuras:

Figura 1: Organigrama do Sistema Educativo em STP (2017)	41
--	----

3- Tabelas:

Tabela 1: Características dos alunos do 1º nível do EB participantes do estudo	121
Tabela 2: Características dos alunos de 5ª a 12ª classe, participantes do estudo	122
Tabela 3: Características dos professores do 1º nível do EB, participantes	123
Tabela 4: Características dos professores de 5ª a 6ª classe participantes	124
Tabela 5: Distribuição das Áreas disciplinares observadas no estudo	124
Tabela 6: Características dos professores do coletivo de FC/IS participantes	124

4- Gráficos:

Gráfico 1: Ouvir falar de Cidadania no 1º nível do EB	140
Gráfico 2: Onde ouviu falar da Cidadania no 1º nível do EB	141
Gráfico 3: Ouvir falar de Cidadania no 2º ciclo e mais	141
Gráfico 4: Onde ouviu falar sobre a cidadania no 2º ciclo e mais.....	142
Gráfico 5: Noção sobre a importância da cidadania no 1º nível EB.....	142
Gráfico 6: Noção da importância da cidadania no 2º nível e mais	143
Gráfico 7: Intensidade dos temas nas aulas no 1º ciclo do EB	145
Gráfico 8: Intensidade dos temas no 2º ciclo e mais	146
Gráfico 9: Comportamento ético atípico no 1º ciclo de EB	147
Gráfico 10: Avaliação do comportamento dos colegas no 1º ciclo do EB.....	147
Gráfico 11: Avaliação do seu próprio comportamento, no 1º ciclo EB	148
Gráfico 12: Juízo valorativo sobre os atores de cidadania no 2º ciclo e mais	149
Gráfico 13: Apreciação do comportamento dos colegas no 2º ciclo e mais.....	149
Gráfico 14: Visão sobre a estratégica do Ministério para a EpC.....	150
Gráfico 15: Visão sobre a ação estratégica dos professores no 2º ciclo e mais.....	151
Gráfico 16: Intensidade dos temas nas aulas pelos professores do 1º ciclo EB	152
Gráfico 17: Intensidade dos temas nas aulas dos professores da FC/IS	153
Gráfico 18 (A e B): Conteúdos de Cidadania nas disciplinas do 2º ciclo e mais	153
Gráfico 19: Conceção de EpC pelos professores do 2º ciclo e mais	154
Gráfico 20: Opiniões sobre metodologia para EpC dos professores do 2º ciclo e mais.....	155
Gráfico 21: Métodos de aprendizagem de EpC nos professores do 1º ciclo	156
Gráfico 22: Métodos de aprendizagem da EpC nos professores de FC/IS.....	156
Gráfico 23: Articulação da EpC a nível disciplinar para professores de FC/IS.....	157
Gráfico 24: Opinião dos diferentes professores sobre o comportamento dos jovens estudantes	158
Gráfico 25: Principais dificuldades para os professores de FC/IS	159
Gráfico 26: Manifestações de temas de cidadania nos programas das unidades curriculares	168
Gráfico 27: Intensidade de manifestações de temas de cidadania em cada unidade curricular.....	169

ABREVIATURAS

CLSTP – Comité de Libertação de S. Tomé e Príncipe

EB – Ensino Básico

EpC – Educação para a Cidadania

ES – Ensino Secundário

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Programa Curricular Nacional-Brasil

SCS – Série Contratual Social

SE – Sistema Educativo

SPP – Sistema Político Partidário

STP – São Tomé e Príncipe

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Introdução:

O tema tratado nesse trabalho é “Cidadania”, mais especificamente, Promoção da Cidadania, através da escola. Supomos ser consensual que este tema é deveras importante dada a sua determinação na vida pessoal e coletiva dos cidadãos. Diversas referências teóricas destacadas no decurso do pensamento ocidental reputam de grande importância a educação escolar, na formação da criança e do adolescente, considerando igualmente que nos processos educativos é preciso que as identidades dos sujeitos sejam consideradas, embora nem sempre seja algo de fácil aceitação (Oliveira, 2014)

Com este trabalho de investigação pretende-se compreender o enquadramento e o alcance da educação para a cidadania no Sistema Educativo em STP, em especial no ensino não superior, compenetrando-se do seu sentido e lugar no currículo escolar bem como da sua prática na atividade educativa, e contribuir para que se preencham as possíveis lacunas no processo educativo para que ele se torne numa estrutura basilar na formação dos alunos enquanto “humanos”.

O maior incentivo para a sua idealização foi a verificação de uma certa incongruência entre as expectativas da sociedade e os comportamentos dos cidadãos em geral, e em particular dos estudantes do ensino secundário, no que se refere à ética e à cidadania, associando o perfil destes comportamentos ao sucesso da formação escolar.

Ora, se assim é, o sucesso da convivência social entre os cidadãos depende, de alguma forma, do sucesso do projeto da Educação para a Cidadania. Um dos aspetos defendidos no curso do pensamento ocidental supracitado é que na sociedade, a educação para a cidadania não pode continuar a ser um programa de instrução cívica insensível e desnorteado que se revela inadequado para formar os cidadãos enquanto seres humanos ativos e responsáveis.

De acordo com essa expectativa, a educação para a cidadania deve ser um processo educativo global e integrado, baseado nos princípios fundamentais da ética e da responsabilidade social, capaz de promover a formação do cidadão enquanto unidade

dinâmica da sociedade, capaz, por sua vez, de enquadrar e argumentar conscientemente a dimensão singular do seu “eu” na dimensão comunitária.

A escola, enquanto um contexto para a aprendizagem, deve, segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, papel que deve ser exercido com toda a responsabilidade pelo projeto de Educação para a Cidadania de cada país, contrariando a ideia defendida por algum pensamento de que a formação cidadã deva ser apenas da responsabilidade dos pais/família, ficando a escola fora disso. Pois, embora a educação não gere a ética, nem institua a cidadania ela «‘institui a humanidade no homem’, indo buscar naturalmente a ética e a cidadania.» (Saviani, 2011, p. 1). Esta ideia, afluída por diversas correntes, no fundo tem em comum a convicção de que o Homem, conforme expressou Kant, “não é senão o que a educação faz dele” donde se pode depreender que, neste caso, a educação deve dar ao Homem condições para que possa conviver entre iguais, tornando-os sujeitos de direitos e deveres, de tal forma que possam estabelecer, para esta convivência, um compromisso ético-político entre si, o que apenas deve variar conforme a época ou o contexto. (Santos & Pavão, 2003, p. 2)

Assim, em qualquer contexto,

“Um programa de ética e cidadania deve ser visto como um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Dessa forma, o trabalho com ética e cidadania nas escolas pressupõe intervenções focando quatro grandes eixos, ou módulos, independentes, mas com nítida inter-relação entre eles: Ética; Convivência democrática; Direitos Humanos; e Inclusão Social”. (Lodi & Araújo, 2007, p. 72).

A nossa expectativa é que no contexto de STP, a escola e o seu programa de Educação para a Cidadania, devam corresponder esses ideais teóricos referidos, mesmo a seu jeito e peculiaridades, o que não nos parece, à primeira vista dadas as manifestações que no início nos referimos. Por isso, idealizamos este trabalho, com a meta de chegar a conclusões reais sobre o papel do ensino não superior na formação do homem santomense, e propor soluções que contribuam para corrigir possíveis distorções, e dinamizar este papel, procurando uma atuação que corresponda aos padrões mais aceites no mundo hodierno, sobretudo de acordo com a linha dos pensamentos debatidos na filosofia ocidental.

1. Organização Geral do Trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado em 6 Capítulos, sendo os seguintes:

- **Capítulo 1:** Contextualização do percurso investigativo
- **Capítulo 2:** A realidade sociocultural de STP e os seus programas educativos e formativos de educação para a cidadania
- **Capítulo 3** Educar para a cidadania em contexto escolar: discussão sobre os conceitos de cidadania e de ética social e sobre o papel da escola na formação de cidadãos
- **Capítulo 4** Metodologia aplicada
- **Capítulo 5** Apresentação e interpretação dos resultados
- **Capítulo 6** Conclusões e recomendações

No capítulo I, começamos por apresentar os fundamentos que justificaram o interesse por essa investigação, ou seja neste primeiro capítulo, propomos uma reflexão geral acerca da problemática em estudo, a definição dos objetivos, o interesse e o respetivo contexto motivador, bem como os resultados que se pretendem atingir com este trabalho.

No 2º capítulo, vamos apresentar o contexto social em que se realiza o estudo, apresentando o ambiente social real, nomeadamente, a sua história, a sua cultura e que fatores socioculturais e políticos caracterizam o ambiente em que se insere o nosso sistema educativo.

No 3º capítulo, decidimos discutir os principais temas que servem de esteio conceptual da nossa investigação, nomeadamente a cidadania, a ética, a educação e em especial, a educação para a cidadania, os valores e a moral, as competências que devemos esperar dos educandos, o contexto sociopolítico para garantir o sucesso da cidadania e os desafios da contemporaneidade para a prossecução da tarefa da Humanidade ao encontro de um mundo cada vez mais justo, e por fim, que metodologias devem ser observadas para um maior sucesso no programa de Educação para a cidadania. Nesta discussão teórica, procuramos reunir as opiniões de diversos autores, denunciar realidades que caracterizam e discutem o tema em questão e também juntamos a voz da nossa opinião, expressando o nosso ponto de vista nos aspetos que julgamos pertinentes.

O 4º capítulo é dedicado ao Estudo Empírico, onde apresentamos o desenho e a metodologia utilizada, com a justificação das opções, a caracterização dos sujeitos do

estudo, os instrumentos de recolha de dados, as restrições e os sucessos alcançados de acordo com os objetivos propostos.

No 5º capítulo estão apresentados todos os resultados relevantes para que deles pudéssemos tirar as conclusões necessárias para alcançar os objetivos propostos inicialmente.

O 6º capítulo, finalmente, contem todas as conclusões referentes aos objetivos propostos inicialmente e, por outro lado, as recomendações que julgamos pertinentes no âmbito deste estudo.

2. Justificação e Contexto

É bastante óbvio que desde sempre a sobrevivência do homem depende do seu comportamento social no grupo em que vive. As enormes e evidentes mudanças e alterações que têm caracterizado o perfil cultural das relações sociais no mundo hodierno implicam novos desafios para os cidadãos. Estes novos desafios deviam gerar, por parte dos cidadãos, uma participação responsável e fundamentada em propósitos racionais ou emocionais que podem garantir uma vida comunitária onde a relação de uns com os outros e com o bem comum seja desenvolvida de forma ativa e crítica, mas sobretudo positiva, do ponto de vista de bem-estar.

Mas o que se verifica no mundo circundante, em particular em S. Tomé e Príncipe, parece bem diferente disso. O que se sente é que o comportamento das pessoas nestas relações despe-se, no essencial, de toda a prudência, perdendo de vista este sentido de bem-estar comum, manifestando uma negligência, as vezes total, em relação ao seu semelhante e aos bens a ele afetos. Numa palavra só, o mundo parece cada vez mais enfermar de um egoísmo/egocentrismo, a nível individual ou coletivo, talvez exacerbado pela degradação socioeconómica, aquilo que nós entendemos como um défice de Amor à Vida. O amor à vida, a nosso ver, não pode ser concebido de forma limitativa. É evidente que a vida de um ser humano implica na vida de todos os outros. Se essa visão fosse partilhada por todos, estaria garantido o bem-estar a todos convivas do planeta. No pacote do bem-estar deve estar tudo o que implica uma vida sadia: a justiça, a solidariedade, o altruísmo, ambiente sadio, a proteção, a saúde, a igualdade, a fraternidade, a paz, etc. Para

sustentarmos esta visão coletiva, é preciso exigirmos de nós um esforço de maturação espiritual que fizesse de nós verdadeiros humanos, ao contrário de outros animais, que, normalmente, cultivam uma vida baseada na sobrevivência pessoal e, no geral, enfatizando um comportamento centrado em si, usando normalmente a força para impor-se sobre os convivas.

Embora possa parecer polémica a conceção deste termo “verdadeiros humanos”, a exigência de que falamos corresponde a uma ideia de cidadania a ser exercida na prática de forma ordinária, com base num conjunto de princípios e valores correspondentes ao ideal democrático, defendido pelos sectores filosóficos mais moderados, cujo sustentáculo assenta na articulação dos direitos e deveres, sob o horizonte do Bem-Estar coletivo de que falamos.

Paradoxalmente, o que parece ressaltar-se do senso comum é a manifestação de que há uma perda de valores cidadãos, justificada, segundo defensores dessa visão, por um certo défice na atuação cívica dos cidadãos, sobretudo das faixas etárias mais jovens.

O nosso trajeto pessoal enquanto professor dos Ensinos Básico e Secundário, desde os primórdios da era da Independência, conjugado com a nossa vivência como estudante na Era Colonial e pós-colonial, vivendo a transição entre as duas eras, permite-nos fazer um juízo e concordar com as especulações sobre a perda de valores na atuação comportamental dos cidadãos santomenses. De facto, durante a Era Colonial parece que os estudantes carregavam uma certa responsabilidade e, notava-se, pesava sobre eles a responsabilidade de proteger os valores de cidadania, sendo que era menos tolerável um comportamento antiético ou menos ético para uma pessoa que tinha algum currículo escolar, e quanto mais alto menos ainda, do que para uma pessoa sem trajeto escolar consistente. Note-se que não está aqui em causa que valores caracterizavam a época, o facto, é que o comportamento das pessoas perseguia um exercício de cidadania que ia de encontro com aqueles valores da época, sendo evidente que as pessoas tinham a preocupação de demarcar-se dos malcomportados, os quais eram sancionados com o epíteto de ignorantes (não letrados).

Os estudantes e os pós-estudantes (os formados ou letrados) tinham a preocupação e o prazer de exhibir um comportamento de acordo com os padrões da época, formando o grupo dos “cultos”. Após a independência assistimos, ao longo dos anos, a olho nu, uma certa degradação desta manifestação social, ficando a sensação de que desapareceu o tal

grupo dos “cultos”, guardião dos valores, e, a par disso, a atuação dos estudantes perdeu o rigor outrora vincado e não se consegue relacionar o comportamento dos cidadãos (sobretudo das tais faixas mais jovens) com um determinado sentido lógico de valores de cidadania. Isso é o que parece. E no meio de todas estas percepções, encontramos as tais manifestações avulsas que atribuem a culpa à escola, ou melhor ao sistema educativo.

Este aspeto é cada vez mais relevante, pois, está aí à vista a incongruência entre as expectativas da sociedade e os comportamentos dos cidadãos em geral, e em particular dos estudantes do ensino secundário, no que se refere à ética e à cidadania.

Diante de tal situação, que vem sendo apelidada de “certa anomia social”, por diversas vezes aflorada por diversos atores sociais e políticos, em que parece ter-se afundado a convivência social santomense atual, parece-nos que torna-se assim importante, ou mesmo fundamental, o desenvolvimento de determinadas capacidades nos cidadãos, de preferência desde muito cedo, nos primeiros anos de vida, envolvendo as novas competências educativas, ético-sociais, que possam reorientar as ações comportamentais de crianças e jovens, de modo a que possam passar a agir, respondendo com qualidade, rigor e responsabilidade, correspondentes às tais exigências emergentes dos novos cenários conjunturais que as sociedades contemporâneas vêm impondo.

Ora, tal constatação despertou a nossa atenção e levou-nos a refletir sobre se não seria interessante desenvolver um estudo para clarificar cientificamente esta mesma constatação, analisando até que ponto o sistema educativo pode ser posto em causa nesta matéria.

Na sociedade do século XXI, parece-nos que a educação para a cidadania não pode continuar a ser um programa de instrução cívica insensível e desnorteado que se revela inadequado para formar os cidadãos enquanto seres humanos ativos e responsáveis, capazes de corresponder às exigências suprarreferidas.

Ao ser assim, este facto vem exigir do Sistema Educativo grandes mudanças nas suas conceções e práticas curriculares de modo a corresponder a essa educação de qualidade que contemple os valores de cidadania. Por tudo o que já dissemos, parece óbvio que se os atores da Educação não cultivarem essa reviravolta/revolução na sua organização curricular socialmente transformadora, cultivando intencionalmente tais ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento dos saberes e das

competências de cidadania, a nossa sociedade jamais poderá encontrar os carris que se coadunem com as referidas exigências societais.

Com este trabalho de investigação pretende-se compreender o enquadramento e o alcance da educação para a cidadania no Sistema Educativo em STP, em especial no ensino não superior, compenetrando-se do seu sentido e lugar no currículo escolar, bem como a sua prática na atividade educativa, e, por outro lado, contribuir para que se possa preencher as possíveis lacunas ou pontos fracos no processo educativo, para que ele se torne numa estrutura basilar na formação dos alunos enquanto “humanos”.

A nossa expectativa é que a educação para a cidadania em STP seja, como supracitamos, um processo educativo global e integrado, baseado nos princípios fundamentais da ética e da responsabilidade social, eficiente para promover a formação do cidadão enquanto unidade dinâmica da nossa sociedade, com a tal capacidade de enquadrar e argumentar conscientemente a dimensão singular do seu “eu” na dimensão comunitária, como ponte para o alcance de Bem-Estar comum, produzindo um ambiente mais sadio entre os nossos cidadãos.

Ficamos assim bastante motivados em ir à procura de argumentos que nos permitam confirmar ou infirmar se em STP o nosso sistema educativo comporta um programa que corresponda essa expectativa ou, se sim, quais são os desvios ou insuficiências. Por isso esperamos no final deste trabalho poder tirar conclusões reais sobre o papel do ensino não superior na formação do homem santomense e, se for necessário, propor, com base nas contribuições teóricas e experiências coletadas das nossas pesquisas, soluções que contribuam para dinamizar este papel, procurando uma atuação que corresponda aos padrões aceites no mundo hodierno.

3. Identificação do problema de investigação

Conforme sustentam Pereira & Silva (2008), a instituição educacional é uma das e, talvez, a mais importante responsável pela formação ética do indivíduo. Formação essa significativa para se exercer a cidadania de facto.

Com base nesta afirmação e, logo de seguida, na pergunta dos mesmos autores: “Mas, será que a instituição educacional tem conseguido desempenhar o seu papel na

formação integral do indivíduo como um membro da sociedade?”, começámos a edificar o nosso problema, enquadrando-o no cenário escolar santomense. Este problema, e o consequente estudo, parece-nos muito importante e pertinente uma vez que, segundo a conclusão desses autores, “os reflexos que se têm no meio social, nos respondem de forma silenciosa, o que às vezes as autoridades políticas e educacionais e até nós mesmos nos negamos a enxergar. E isso assim é porque a família, os média, o mundo do trabalho não são mais os mesmos de há alguns anos atrás.” (Pereira. & Silva, 2008, p. 27). Aliado a isso está o facto de que as componentes de uma educação para a cidadania devem naturalmente ajustar-se à conceção de cidadania e, consequentemente, do que é ser cidadão, conforme o contexto histórico. Dai que um estudo desta natureza se proponha analisar o papel da Instituição Educacional na formação integral do indivíduo, enquadrando devidamente os reflexos no meio social, obrigando os autores sociais e políticos a enxergá-los e a reagir.

Por isso acreditamos que a importância do nosso trabalho reside exatamente aí, ou seja, em ir em busca de respostas, através do processo investigativo, que confirmem a ação escolar na formação do cidadão e a relação desta ação com o comportamento social, diante dos novos desafios que vêm-se impondo no novo contexto da contemporaneidade. É assim que formulamos para a nossa investigação o seguinte problema:

“O Ensino não superior em STP transmite aos educandos conceitos de cidadania e de ética social o suficiente, e de forma eficaz, para ajudá-los a assumir comportamentos devidamente ajustados aos novos contextos de cidadania, permitindo boas relações sociais com a comunidade?”

4. Identificação do Objetivo Geral.

O objetivo fundamental será, pois, o de “perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino não superior em STP, no intuito de preparar os alunos para viver em comunidade, em intercâmbio social num contexto de paz e humanidade responsável”.

5. Identificação dos Objetivos de investigação.

As “escolas em que são evocados princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo e em que os alunos e as alunas se apropriam de canais de participação na vida escolar e são incentivados pelos educadores a fazê-lo são aquelas em que se cria um espaço democrático, do qual emergem as características de uma cidadania plena” (Lodi & Araújo, 2007, p. 71). Tal proposição remete para o facto de que a educação para a cidadania deve ser promovida com o claro e consciente envolvimento dos próprios educandos de forma ativa, pelo que eles próprios devem ter a noção do que estão a aprender.

De acordo com Lodi & Araújo, 2007, os fatores necessários para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos são pelo menos dois, que a seguir indicamos:

- 1) Que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática;
- 2) Que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.

Outro aspeto importante que descreve o envolvimento ativo a ser considerado nesse processo, segundo ainda Lodi & Araújo (2007), é o papel participativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções. Tal premissa está de acordo com a visão de que os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes.

À luz dessas ideias, que fundamentam o papel dos atores que participam na educação para a cidadania, focando sobre os que participam no sistema educativo oficial (professores e alunos), propomos as seguintes questões/objetivos de investigação, procurando a responsabilidade do sistema nos currículos e manuais, por um lado, e, por outro, no envolvimento dos sujeitos do ensino-aprendizagem que iremos buscar nos inquéritos, sendo dois, um dirigido aos docentes e outro aos discentes:

1. Perceber o nível de expressão e analisar a utilidade das manifestações de cidadania e de ética social nos currículos e manuais afins do Básico e do Secundário.
2. Analisar até que ponto os alunos do Básico e do Secundário têm a consciência das manifestações (conceitos e prática) de cidadania e de ética social.
3. Perceber como é que esses alunos interagem por um lado, e valorizam por outro o conteúdo do que lhes é transmitido ao longo da sua formação e qual é a relação com o seu comportamento.
4. Compreender a apreciação/opinião dos professores sobre as manifestações de cidadania e ética social no nível de ensino que lecionam.
5. Inventariar, tomando como referências os aspetos comuns entre diferentes perspetivas de Educação para a Cidadania, as metodologias e as ações concretas implementadas pela Direção do Ensino, pelas Direções das Escolas e pelos professores para a promoção da cidadania, nomeadamente (identificando, portanto, os pontos fortes e os pontos fracos):
 - a) Avaliar o sucesso das possíveis ações de educação para dos valores de cidadania no ensino em STP (pontos fortes)
 - b) Descortinar quais são as eventuais dificuldades, se existem, que ensombram a educação para a cidadania no ensino em STP (pontos fracos).

Acreditamos que com estes objetivos de investigação chegaremos aos resultados que nos permitirão tirar conclusões sobre qualidade, alcance, insuficiências e reflexos no comportamento social dos cidadãos, da educação para a cidadania e ética social praticada no ensino não superior em STP.

CAPÍTULO 2

A REALIDADE SOCIOCULTURAL DE STP E OS SEUS PROGRAMAS EDUCATIVOS E FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1 - Realidade Sociocultural de STP

Para realizarmos o nosso objetivo geral começamos por construir um quadro teórico-conceitual de referência à investigação, para a compreensão de diversos temas que constituem suporte de conhecimento necessário, visitando diferentes perspetivas e procurando identificar os aspetos mais comuns entre elas, tais como Cidadania, Educação, Educação para a Cidadania, Ética, Valores, Moral e conceção de Bem-estar. Mas, antes de entrarmos nesses debates, vamos procurar fazer o enquadramento histórico, do passado longínquo ao presente, do País em que estamos a realizar o nosso estudo, o que ajudará melhor a explicar a sua inserção no contexto em estudo.

Neste capítulo, pois, pretendemos descortinar os aspetos estruturais que contextualizam a conceção de cidadania hoje em STP e a possível educação para a sua promoção, que alicerces sociais e estruturais constituíram a génese e sustentaram os rumos que nos conduziram ao palco cidadão que os santomenses ora partilham, conscientes ou inconscientes do seu perfil e da sua inserção no mundo globalizado de hoje.

- Contexto Geral

Todo o povo tem uma génese e uma história cultural que sustentam as relações sociais entre os seus membros em cada momento.

A República Democrática de S. Tomé e Príncipe é um País insular nascido em 12 de Julho de 1975, a partir da independência da ex-colónia portuguesa que se denominava Província Ultramarina de S. Tomé e Príncipe.

Para se inteirar da realidade da sua génese sociocultural, é necessário recuar cerca de 5 séculos, exatamente cerca de 550 anos, quando os navegadores João de Santarém e Pero Escobar relataram a Sua Majestade Rei de Portugal, D. Afonso V, na transição dos anos 1470/1471, a alegria de terem achado mais terras no amplo e incógnito Oceano

Atlântico, mais concretamente no Golfo da Guiné, não havendo registos oficiais credíveis da presença de humanos nestas ilhas antes daquela data, para além da conflituosa e ambígua suposição sobre a essência e origem do povo Angolar, cujo encontro com os portugueses terá acontecido anos mais tarde, sem se poder descortinar, com exatidão, quem terá chegado primeiro.

Daí, o primeiro aspeto que nos ressalta à vista é que a população de STP não emerge de uma nação tradicional (não está em questão a dimensão) portanto com raízes mergulhadas numa tradição própria e una, fundada pelos seus ancestrais, donde normalmente se erige a espinha dorsal do seu comportamento social. Pois, o povo de STP carrega na sua génese uma grande heterogeneidade. Desde logo, segundo Sousa Cruz (2011), o povo de STP nasce do povoamento das ilhas, essencialmente, por filhos de judeus, arrancados à foça dos seus pais, por criminosos degredados, que evitavam a pena de morte e por negros escravos, oriundos do continente, tendo contado também, para além dos responsáveis portugueses, com alguns voluntários castelhanos, franceses, genoveses e “cristãos novos” fugindo da Inquisição. Toda essa profusão de gente resultou numa miscigenação que teve profundas repercussões no futuro, mesmo depois da independência.

Os primeiros verdadeiros nativos das ilhas terão sido os mestiços nascidos essencialmente da união dos escravagistas, entre os quais os degredados, com as suas escravas, algumas a eles concedidas para, precisamente, a procriação, já que eram raras as mulheres entre os forasteiros, “face ao meio natural, particularmente hostil, à propagação de doenças tropicais, em particular a Malária, que associou às ilhas a fama de ‘cemitério de europeus’” (Sousa Cruz, 2011, sp)

De acordo com Almeida (1991), esses primeiros mestiços, beneficiados pela lei régia de D. Manuel I, que aboliu a chamada Lei do ventre, - lei régia que considerava os mestiços, filhos de escravas, como escravos -, constituíram-se nos primeiros Crioulos, também denominados de Forros, grupo étnico que, tendo sido engrossado ao longo dos séculos pelos escravos libertos, constitui hoje a principal etnia dentro da população nacional.

Entretanto, as ilhas, sempre dominadas pelos europeus, até meados do séc. XIX viveram um clima de “desassossego permanente, desordens do clero turbulento e indisciplinado, rixas e parcialidades dos proprietários muito poderosos, abusos e

prepotências e por vezes falta de energia e capacidade dos governadores” (Sousa Cruz, 2011, sp), tendo-se registado amiúde um clima caracterizado por “um tecido de intrigas, enredos e desordens entre o cabido e demais eclesiásticos, Câmara, capitães-mores, ouvidores e povo.” (Sousa Cruz, 2011, sp).

Depreende-se daí que a história de STP se edificou num contexto que não permitiu a construção de valores da moralidade social que pudessem corresponder à trajetória histórica normalmente debatidas nas teorias filosóficas da evolução da cidadania, seja da antiguidade clássica, da idade medieval ou do renascimento, valores esses que normalmente florescem num seio social onde, satisfeitas a base da pirâmide de Maslow, há espaço para a abstração espiritual.

Mesmo no dealbar do séc. XX, já abolida a escravatura, em 1875, e a atenção virada para a terra com a introdução da cultura de cacau e café, as ilhas viveram novos cenários de instabilidade que não favoreceram a evolução normal de cidadania. Contaram para isso, por um lado, a desapropriação indevida das terras aos nativos, que passaram a detê-las após o êxodo massivo dos colonos para o Brasil nos séculos anteriores e, por outro lado, a crise de mão-de-obra que obrigou à contratação compulsiva de nativos de outras colónias, colocados na condição de «*escravos assalariados*», condição que não tendo os santomenses aceite foram castigados com perseguições constantes, rusgas e prisões arbitrárias, o que culminou com o conhecido massacre de Batepá de 1953.

Nos anos precedentes ao de 1975, ano da independência, o perfil de cidadania que se vivia nas ilhas era muito semelhante ao que se vivia na sociedade da antiga Grécia. Essencialmente, só gozavam da dignidade cidadã os que viviam na cidade e grandes centros urbanos, nomeadamente os europeus, na maioria ligados à administração, e alguns nativos que lhes eram súbditos próximos, bem como os empresários e latifundiários. Para além das flutuações dos direitos do cidadão associados à ditadura portuguesa, eram visíveis todo o tipo de discriminação, tanto no sentido vertical (entre classes) como horizontal (dentro da mesma classe).

Porém, diversos registos histórico apontam que entre os nativos (forros, sobretudo), era notório no dia-a-dia a observação de valores como a solidariedade, a honestidade, o respeito mútuo, a integridade da propriedade privada, o pudor, entre outros. Eram muito ridicularizados nas sátiras populares, através de composições fictícias, veiculadas nas diversas manifestações culturais, aqueles que violavam esses

princípios. Até foram criadas personagens fabulosas fruto da imaginação popular, como “SunTataluga” (Senhor Tartaruga), por exemplo, inspirado no réptil tartaruga (*Caretta caretta*), a quem curiosamente atribuem uma capacidade de artimanha extrema e quase sempre mal sucedida, em histórias impregnadas de lições de moral.

Após a independência, os ventos da liberdade, de igualdade e fraternidade inspiradores do iluminismo, com o pendor marxista, sopraram em todas as direções, iludindo esperanças mais do que satisfazendo os desejos de uma cidadania sã.

Em poucos anos a utopia propalada em 1975 defraudou-se. Para este facto concorreram, na nossa opinião três fatores fundamentais: 1) Ausência de um perfil de cidadania de tradição forte, que vinculasse todos os santomenses num só nó de valores; 2) Gestão política caracterizada por um sistema de ditadura, instituído em quase todos os países africanos (e não só) e que fora adotado como via de desenvolvimento não capitalista, na altura eleita como modelo nos países recém-ascendidos à independência. Este sistema, caracterizado, de forma acentuada, por “um modelo sócio-cultural, onde se cruzam realidades tão distintas como: a corrupção; o tráfico de influências; o abuso de poder, o peculato”(Frade, 2007, p. 21) e por outros males mais modernos como branqueamento de capitais e tráficos de estupefacientes ou até de pessoas, conduziu a uma governação desastrosa, a qual teria frustrado as expetativas da população; 3) Desentendimento no seio da classe política, erigida do embate entre fações caracterizadas de interesses próprios e antagónicos, provocando clivagens sociais.

Estes fatores conduziram a sociedade santomense ao estado de uma anomia social de valores, de que falávamos na introdução, e que até aos nossos dias tem-se mantido ambígua e perdida num torvelinho de incertezas, onde os atores sociais demonstram uma verdadeira dificuldade de se atinar com um rumo menos marcado por antagonismos.

Tal situação de anomia social caracteriza-se por um ambiente *socio-político-cultural*, considerado por diversos observadores sociais e profissionais como fora do total controlo das autoridades.

De facto, para quem viveu as últimas 4 décadas do sec. XX, ou seja, dos anos 60 a 90, nota-se uma alteração do perfil do comportamento social dos santomenses, denotando um indicador crescente de ano para ano do clima generalizado de desonestidade, com roubos e burlas como meio alternativo de sobrevivência, num claro

ambiente de “salve-se quem puder”. Nota-se também o recrudescimento de outras formas de anormalidade social tais como: violação de propriedades, corrupção escancarada, acompanhada de nepotismo e tráfico de influências, déficit de solidariedade de forma acintosa, com tendências para bloquear o próximo. Esta última manifestação põe em causa a máxima “*um por todos, todos por um*”, habitualmente verificada nas sociedades humanas e que já antes era bem revelada mesmo aqui nesta sociedade. Agora e cada vez mais, pelo contrário, parece ser o egoísmo e o egocentrismo exacerbados, a linha orientadora do comportamento social dos santomenses. Por outro lado, notam-se também outros aspetos que põem em causa a paz e o equilíbrio social como a indisciplina generalizada, atitudes arruaceiras em ambientes públicos, sobretudo dos mais novos, o recrudescimento da violência doméstica (de ambos os sexos), do abuso sexual de menores, em proporções assustadoras, envolvendo até menores de dois anos, assim como a usurpação inescrupulosa de bens públicos.

Sustentando todo esse ambiente social inóspito, conta um deficiente sistema de punição ou mesmo de impunidade (sobretudo entre os políticos) como consequência de um Sistema de Justiça, insistentemente classificado pelos profissionais de direito de gritantemente falhado.

Vários atores sociais e cidadãos anónimos têm falado sobre isso, por escrito ou oralmente, como por exemplo, num artigo de opinião, publicado no jornal digital TELANON (www.telanon.info), em 2010, em que o ativista social Hector Costa, respondendo a um debate despoletado por um grupo de leitores, que lhe dirigiram a questão: “*será a inveja uma das causas no nosso (em STP) retrocesso social e económico?*” argumentou que sim, acrescentando a propósito que «O sentimento de inveja “mata” a lucidez intelectual, como dizia Herbet Mead, impede-nos de olhar para além do sensível.»

Esta situação é tão acentuada que até fez produzir algumas gírias locais tais como “*desorganização organizada*”, “*wexaismo*” (do crioulo Forro: *Wêxa* – inveja, ganância: dicionário *Santomé - Português*, 2013, p.92) ou “*o caranguejo santomense*”, expresso como na anedota que se segue:

Anedota: O caranguejo santomense:

«Estava um santomense a pescar caranguejos à beira mar, tendo ao seu lado dois cestos, um aberto e outro tapado. Apareceu um estrangeiro que, depois de observar o pescador por alguns minutos, perguntou:

- Que mal lhe pergunto, meu senhor. Vejo que num cesto coloca uns caranguejos e tapa e noutro nem sequer há tampa. Não receia que eles fujam?

-Não se preocupe forasteiro, no cesto tapado coloco os caranguejos do fundo do mar, e no outro coloco os caranguejos santolas... São os caranguejos santomenses. Esses não fogem porque quando um atinge o topo do cesto os outros puxam-no pra baixo, e assim nenhum consegue fugir. Não se preocupe!»

Uma outra anedota surgida na mesma esteira, no início do século XXI, é a que podemos chamar de “O vizinho e o génio do Fundo” que conta o seguinte:

«Vinha um homem pelo caminho, regressando de mais um dia árduo de trabalho, quando ao atravessar o rio vê um ser do Fundo (cidade que na ficção popular existe no fundo submerso das cascatas dos rios, onde vivem seres de poderes sobrenaturais)

- Que sorte a minha ter encontrado você meu sublime génio – disse o homem, feliz da vida por esse raro e afortunado encontro.

- O senhor me viu, mas não pode contar a ninguém, senão estou perdido. Por isso vou oferecer-lhe 3 desejos em compensação do seu silêncio. Mas o que eu te oferecer darei o dobro ao teu vizinho. Combinado?

- Ao meu vizinho?! Oh, que chatice! – o homem cogitou um pouco e depois resolveu aceitar – Combinado.

- Ok, vamos lá!

- O 1º desejo é uma propriedade muito rica com tudo para que possa viver sempre na opulência até ao fim dos meus dias. O 2º, é uma mulher linda e virtuosa, que me possa dar lindos filhos para vivermos nesta riqueza para sempre.

Satisfeitos os dois primeiros desejos, o génio pergunta o homem, que estava radiante de tanta felicidade:

- E qual é o 3º terceiro desejo, meu senhor?

O homem de imediato respondeu:

- Cega-me um olho, meu majestoso génio!»

Estas duas anedotas, criadas pelos próprios santomenses, ilustram bem o espírito vivido na sociedade atual, e que nos intriga, a nós e a muitos que lançam um olhar crítico sobre esta situação.

No semblante de quase todos os cidadãos santomenses, denunciando a impotência de vários patamares sociais como a gestão política, a família ou as igrejas, podemos descortinar uma esperança latente na Educação, que, na sua vertente de políticas de educação para os valores, pudesse trazer outros horizontes para o comportamento social dos cidadãos.

-Heterogeneidade Étnica e Cultural

Vamos observar o formato da sociedade santomense tanto no seu aspeto sociocultural, como no educativo, e como se encaixam as variáveis determinantes da educação para a cidadania.

S. Tomé e Príncipe, apesar de ser um país insular, um arquipélago de dimensão territorial diminuta, cerca de 1000 quilómetros quadrados, formado por duas ilhas e umas ilhotas, comporta uma radiografia etno-cultural bastante multifacetada, que até levou o autor Hagemeijer a apelidar o Arquipélago de “Ilhas de Babel”. Na segunda metade do século XX, até 1975, eram visíveis 7 grupos étnicos, nomeadamente: Brancos, Forros, Moncós, Angolares, Cabo-Verdianos, Gabões e Tongas.

Os Brancos constituíam-se na maioria de colonos portugueses que também formavam a classe dirigente, ocupando os cargos fundamentais do governo e da administração central do estado, detinham quase toda atividade económica e exerciam a hegemonia política e social, ditando as regras e impondo os seus valores. Um branco analfabeto ou quase era achado como superior a qualquer negro.

Descendentes fundamentalmente dos escravos alforriados e dos Quilombolas, mas também de africanos livres vindos do continente, os Forros constituíam (e ainda constituem) o grupo étnico maioritário e mais importante do arquipélago, residindo na maioria na ilha de S. Tomé. Os seus valores socioculturais resultam da miscelânea entre os valores trazidos pelos seus ancestrais do continente, sobretudo dos Bantus, com a dos Portugueses. Isso é válido para todas as manifestações, incluindo língua, folclores, gastronomia, valores éticos, etc. Note-se que os forros chegaram a constituir, sobretudo a

partir do século XVIII, a “elite forra crioula” (Seibert, 2001) que passou a ser detentora das grandes propriedades agrícolas, resultantes do abandono pelos colonos portugueses, que se foram transferindo para o Brasil, na sequência da situação conjuntural desfavorável que se instalou nas ilhas. Os forros, que nessa conjuntura passaram a praticar uma agricultura de subsistência, destinado ao comércio interno e ao abastecimento de navios negreiros, chegaram a conquistar um progressivo poder estatutário, sociopolítico e até económico, situação que prevaleceu até meados do século XIX, altura da reinvestida dos portugueses, atraídos pelo lançamento da cultura de cacau e café, que deram um jeito de desaposar a elite santomense das suas propriedades.

Entre os Forros e os Brancos existia um nicho, denominado pejorativamente de “*os assimilados*”, constituídos sobretudo de mestiços, que eram aqueles que faziam a questão de copiar e adotar o estilo de vida europeu, discriminando todos os que não o faziam. Isso acabou por repercutir muito nos valores sociais santomenses. Pressões assimilacionistas (Seibert, 2015) levaram esses forros, normalmente instruídos, por exemplo a favorecer o uso do português em detrimento do crioulo, mesmo em casa. Proibiram os filhos de falar o forro, visto que acharam que podia prejudicar sua ascensão social. À semelhança do que aconteceu com língua, todos os outros valores culturais e sociais tiveram o mesmo tratamento por este grupo de forros.

Os *Moncós* têm uma descrição muito semelhante ao dos Forros. Só que, confinados à ilha do Príncipe, acabaram por adquirir costumes e língua próprios.

Os *Angolares*, que se alojam nas regiões costeiras do Sul e sudoeste, nos locais menos escarpados, têm uma história de origem bastante nebulosa, como já nos referimos. Mas de qualquer modo, as suas características sugerem que não tiveram contacto com os colonos na sua génese. As suas características culturais eram muito próximas das do povo Bantú, o que inelutavelmente vem se alterando desde que o contacto com os brancos e com outras etnias do País foi despoletado.

Os *Gabões* (termo já em desuso) constituíram um grupo que não pode ser considerado propriamente uma etnia. O termo “*gabão*” tem uma origem local com alguma tonalidade de capacho, criado, serviçal, e era atribuído a todos aqueles que trabalhavam para outrem em regime semiescravo. Assim, foram reunidos neste grupo os contratados resgatados do continente, essencialmente das ex-colónias Angola e Moçambique, trazidos a partir de 1876, (Seibert, 2001) na maioria, à força ou enganados com um falso contrato.

A partir deles surgiu um grupo formado por aqueles que conseguiam se libertar do jugo e os seus descendentes. Sendo pobres e analfabetos ou semianalfabetos, constituíam, na ilha de S. Tomé, pequenas comunidades de pessoas muito humildes, sobretudo nas senzalas, cujos valores eram considerados da pior estirpe, e por isso, altamente discriminados. Entretanto, com o tempo alguns conseguiam prosperar e disputar um lugar digno de respeito no meio social, o que lhes era muito difícil. Por isso não conseguiam com êxito fazer valer na sociedade os seus costumes trazidos das suas origens. Sublinhe-se que “de 1926 a 1961, os contratados de Angola e Moçambique foram classificados legalmente como indígenas, enquanto os de Cabo Verde e os nativos de São Tomé e Príncipe nunca foram submetidos a esse estatuto discriminatório.” (Seibert, 2015, p 101)

Os Cabo-Verdianos, como o próprio nome diz, são da origem cabo-verdiana, e também contratados nos mesmos moldes como os ditos Gabões, mas conseguiram manter um estatuto próprio, que embora também sofresse alguma discriminação por parte dos nativos e brancos, conseguiram preservar com maior acuidade a sua cultura de origem, embora constituíssem, na maioria, pessoas humildes, que fugiam da fome e da seca que assolaram o arquipélago cabo-verdiano nos finais do século XIX. Estavam disseminados pelas roças, inicialmente, mas, como as outras comunidades de contratados conseguiram paulatinamente estabelecer bairros próprios tanto na ilha de S. Tomé como no Príncipe.

Os Tongas (também em desuso) não devem ser considerados propriamente como uma etnia. Foi uma designação encontrada para designar os filhos nascidos entre duas etnias locais acima referidas, portanto de pais oriundos cada um de um grupo étnico diferente, normalmente trabalhadores contratados (Araújo & Hagemeyer, 2013). Entretanto, normalmente eram pessoas de baixa renda e pouca ou nenhuma projeção social, pois só estas aceitavam a promiscuidade entre castas. Daí que os seus filhos, não constituindo propriamente uma etnia, sobressaiam como um grupo social desfavorecido e cujos valores socioculturais eram amplamente discriminados. Este grupo, descendente fundamentalmente dos *Gabões*, foi tomando o lugar destes com o desaparecimento físico dos mesmos, sobretudo, pela idade.

- O Contexto de Valores Antes e Depois da Independência

Antes da independência, os sete grupos étnicos viviam separados por fortes manifestações de discriminação, cada um tentando fazer prevalecer os seus próprios valores socioculturais, não deixando de haver uma tendência de alguns efetivos de uma dada etnia procurarem aculturar-se com os valores mais hegemônicos, contra a reprovação e ridicularização da maioria.

A ordem hegemónica obedecia, na ilha de S. Tomé, à seguinte ordem decrescente: Brancos, Forros (com os assimilados à cabeça), e depois Cabo-Verdianos, Tongas e, por último, Gabões. Na ilha do Príncipe, tinham também os Brancos no topo, depois, *Moncós* e por último, os Cabo-Verdianos. Entre os *Moncós* e os Forros persistia uma rivalidade latente.

Toda esta situação era acicatada pelos brancos que preferiam o desentendimento entre os chamados indígenas, tirando bem o proveito da máxima “dividir para melhor reinar.”

Antes da independência, a pressão da ditadura colonial, reinante no império português, com fortes consequências no ultramar, procurava fazer prevalecer os valores europeus em detrimento dos africanos, em todos os aspetos das manifestações culturais, sendo que, normalmente, as discriminações prevaleciam sobre os direitos do cidadão. Os valores e hábitos culturais dos indígenas eram completamente nulificados ou ofuscados pelos valores portugueses, situação que agudizava o surgimento de diversas organizações para a defesa dos interesses indígenas, sendo a mais importante delas a formação de um grupo clandestino, denominado CLSTP (Comité de Libertação de S. Tomé e Príncipe), promovido pelos estudantes residentes no estrangeiro, cuja meta fundamental seria a conquista da autodeterminação dos santomenses. Todo este ambiente dificultava o estabelecimento de um clima propício para a conciliação e convergência dos valores entre os naturais das ilhas.

Alcançada a independência, a primeira tarefa que se impunha aos governantes era precisamente alcançar esta convergência. Os primeiros passos foram promissores. Foram eliminadas as discriminações até aí reinantes entre as etnias, instituindo a igualdade entre todos os santomenses, mantendo-se a autonomia dos valores socioculturais, devendo eles

conviverem em pé de igualdade. Foi eliminado o tom pejorativo das etnias Gabão e Tonga e instituída a garantia do direito à saúde e à educação para todos.

Mas será que essas medidas foram suficientes para a garantia de uma cidadania impregnada de valores universalmente aceites?

Em primeiro lugar, segundo a Wikipédia, no seu artigo sobre a demografia de STP, nos anos 70, com o advento da independência, houve dois fluxos populacionais significativos, sendo o êxodo da maior parte dos 4000 portugueses residentes e o influxo de várias centenas de refugiados nativos vindos de Angola, Guiné equatorial, Gabão, etc, incluindo os próprios dirigentes políticos, transportando consigo valores estranhos que absorveram durante o exílio, o que terá influenciado o sentido dos valores nacionais.

Em segundo lugar a hegemonia da classe branca foi substituída pela hegemonia dos políticos, provocando sintomas muito semelhantes no capítulo das discriminações. Acresce a isso o facto de que os principais dirigentes políticos, fundamentais atores da Independência, foram também os descendentes diretos dos «*moladôs/assimilados*», bastante influenciados pelos valores europeus e menos conhecedores dos valores nacionais.

Estas duas situações provocaram uma dissonância e uma confusão na sociedade santomense quanto à mudança que se esperava nos valores de cidadania com o alcance da independência, embora, de forma politicamente correta, as leis fundamentais do País procuraram conformar-se para atender os direitos universais instituídos pelas Nações Unidas. Mesmo assim, nenhum deles constituiu na altura em diploma que fizesse referência expressa à regulação e tratamento dos valores de cidadania.

Desde logo a constituição.

-Expressão de Cidadania na Constituição de STP

Uma radiografia aos textos constitucionais deixou-nos a impressão de facto de que falta um espaço dedicado expressamente à promoção dos valores de cidadania, e mesmo, elegendo a Educação como uma promotora desses valores. Por outro lado, o conceito de cidadania manifesto no texto conduz a um entendimento apenas como o de nacionalidade, ou seja “cidadania santomense” equivale apenas a “nacionalidade santomense”.

Percorrendo os artigos da constituição de 1990¹, que instituiu a Democracia Multipartidária, a primeira passagem que refere o cidadão é logo no 5º Parágrafo do Preâmbulo que diz o seguinte:

“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 ao texto constitucional, para além de consagrar o princípio de que o monopólio do poder não constitui por si só garantia suficiente de progresso, representa a vontade coletiva dos São-tomenses em darem a sua parcela de contribuição à universalidade dos direitos e liberdades fundamentais do Homem.”

Entretanto o primeiro artigo a referir-se claramente à cidadania, assinalando o seu aspeto de nacionalidade é o 3º, com o título “CIDADANIA SANTOMENSE”, dizendo textualmente no seu ponto 1:

“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”

A partir daí, encontramos referências indiretas aos aspetos de cidadania, expressos através de direitos e liberdades, sendo o artigo precursor o 6º, com o título “ESTADO DE DIREITO DEMOCRÁTICO”, cujo texto aponta para o seguinte:

“1. A Republica Democrática de São Tomé e Príncipe é um Estado de Direito democrático, baseado nos direitos fundamentais da pessoa humana.

2. O poder político pertence ao povo, que o exerce através de sufrágio universal, igual, direto e secreto nos termos da Constituição.”

Acompanhando o 6º, nos artigos 7º e 15º, com o título respetivamente “JUSTIÇA E LEGALIDADE” e “PRINCÍPIOS DE ILGUALDADE”, fica completo a garantia do Estado de Direito Democrático, com os seguintes textos respetivamente:

“O Estado de Direito Democrático implica a salvaguarda da justiça e da legalidade como valores fundamentais da vida coletiva.”

E

“1. Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de origem social, raça, sexo, tendência política, crença religiosa ou convicção filosófica.

¹ Nota: A primeira Constituição foi aprovada e publicada em Dezembro de 1975. A partir daí foi alvo de 5 emendas: 1980, 1982, 1987, 1990 e 2002. A mais importante foi a de 1990 que marcou a mudança de Regime, de Monopartidarismo para Democracia Multipartidária.

2. A mulher é igual ao homem em direitos e deveres, sendo-lhe assegurada plena participação na vida política, económica, social e cultural.”

Estabelecidas as garantias, vários são os artigos que se referem aos Direitos e às Liberdades, garantindo no ARTIGO 18.º, “ÂMBITO E SENTIDO DOS DIREITOS,” que “1. Os direitos consagrados nesta Constituição não excluem quaisquer que sejam previstos nas leis ou em regras de Direitos internacionais.” e “2. Os preceitos relativos a direitos fundamentais são interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem”.

Com referência aos direitos temos os seguintes artigos:

ARTIGO 18.º ÂMBITO E SENTIDO DOS DIREITOS

ARTIGO 20.º ACESSO AOS TRIBUNAIS

ARTIGO 21.º DEVERES E LIMITES AOS DIREITOS

ARTIGO 22.º e 23.º DIREITOS À VIDA e À INTEGRIDADE PESSOAL

ARTIGO 23.º DIREITO À INTEGRIDADE PESSOAL

ARTIGO 24.º DIREITO À IDENTIDADE E À INTIMIDADE

ARTIGO 26.º FAMÍLIA, CASAMENTO E FILIAÇÃO

ARTIGO 31.º DIREITO DE APRENDER E LIBERDADE DE ENSINAR

ARTIGO 33.º DIREITO DE DESLOCAÇÃO E DE EMIGRAÇÃO

ARTIGO 34.º DIREITO DE REUNIÃO E DE MANIFESTAÇÃO

ARTIGO 42.º e 43.º DIREITO AO TRABALHO E DOS TRABALHADORES

ARTIGO 46.º PROPRIEDADE INTELECTUAL

ARTIGO 47.º PROPRIEDADE PRIVADA

ARTIGO 50.º DIREITO À PROTECÇÃO DA SAÚDE

Os ARTIGOS 57º a 65º fala dos DIREITOS E DEVERES CÍVICO-POLÍTICOS

Em relação às Liberdades, temos os seguintes artigos:

ARTIGO 27.º LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, DE RELIGIÃO E DE CULTO

ARTIGO 28.º LIBERDADE DE CRIAÇÃO CULTURAL

ARTIGO 29.º LIBERDADE DE EXPRESSÃO E INFORMAÇÃO

ARTIGO 30.º LIBERDADE DE IMPRENSA

ARTIGO 32. LIBERDADE DE ESCOLHA DE PROFISSÃO

ARTIGO 35.º LIBERDADE DE ASSOCIAÇÃO

Em conclusão, como já havíamos referido, não encontramos nenhum articulado que se refira à conceção da Cidadania como um conjunto de comportamentos nem, por outro lado, à promoção dos valores de Cidadania, nem a quem compete a tarefa de o fazer ou qualquer relação com a educação, embora no artigo 10º haja uma referência, na sua alínea b, que, dentre OBJETIVOS PRIMORDIAIS DO ESTADO, “... b) Promover o respeito e a efetivação dos direitos pessoais, económicos, sociais, culturais e políticos dos cidadãos;”, sem no entanto referir que instrumentos se socorrerá para esse efeito.

2- Sistema de Ensino Santomense e os Programas Educativos no Âmbito da Educação para a Cidadania

Neste parágrafo vamos procurar perceber como está organizado o ensino em STP e como se equaciona para intervir na educação para a cidadania.

2.1- O Sistema de Ensino antes e depois da Independência

Como temos vindo a falar ao longo deste trabalho, sobre a educação reside a esperança de promoção dos valores de cidadania. Mas isso depende essencialmente de como o próprio sistema educativo se organiza. Por isso, antes de mais vamos deitar um rápido olhar sobre a evolução da educação nestas paragens e como a sua estrutura ao longo dos tempos condicionou ou não a promoção dos valores éticos e comportamentais na sociedade.

2.1.1-Período Colonial (1470 a 1975)

Em primeiro lugar, vamos percorrer o período colonial, avaliando os possíveis constrangimentos ou impulsos da educação para a promoção de valores nas ilhas e que estrutura deixa por herança ao período nacional.

Segundo Amado (2018) são apontados os anos de transição do século XV para o século XVI como sendo o período da introdução da Educação nas ilhas, com o objetivo de evangelizar os primeiros ocupantes trazidos para povoar a colónia. Fundamentalmente era preciso tratar da educação dos filhos dos judeus trazidos à força.

A tarefa de evangelização era atribuída aos Missionários da Igreja católica, dos finais da Idade Média, que acompanhavam sempre as caravelas de Sagres, em busca da expansão. Esta tarefa correspondia não só a instrução, mas, principalmente, a formação espiritual dos conquistados de acordo com a moral teológica e cultura europeias. “A evangelização do outro requeria, assim, no limite, ensinar a língua portuguesa e os fundamentos rudimentares da leitura, da aritmética, da música e de outros requisitos conotados com a instrução dos nativos” (Amado, 2018, p. 41), ação implementada segundo os princípios da Escolástica Tardia correspondente ao alvorecer florescente, de uma nova corrente de pensamento implantada em Portugal e Espanha.

Ainda de acordo com Amado (2018), a partir de 1560 começaram a ser educados localmente padres autóctones, pelos frades católicos, com a preocupação maior de atenuar a falta de clero europeu. Dentre as suas tarefas, constava assegurar a continuidade da formação nesta colónia.

Assim, até meados do século XIX, várias foram as congregações religiosas que tiveram um papel determinante no desenvolvimento e consolidação do ensino em STP, devendo isso ao empenho e dedicação dos clérigos Jesuítas, dos frades de Santo Agostinho e dos padres seculares.

Estruturação da instrução primária em STP

Segundo Amado (2018), a escola primária no formato atual foi lançada na Europa nos finais do século XVIII, incrementada sob a influência do Iluminismo. Em Portugal, na virada dos anos 50/60 desse século, o Marques de Pombal introduziu, em desfavor dos jesuítas (o que nem por isso eliminou a ação docente da igreja), conforme a moda na Europa, reformas de acordo com a universalização da escola como instituição afeta aos desígnios do Estado, incluindo o objetivo de debelar o analfabetismo que rondava os 90%.

Na sequência dessas reformas, surge a Carta Constitucional de 1826, em decorrência da qual se decreta o ensino primário livre, como um direito que assiste a cada cidadão. Surgem assim as primeiras escolas primárias de STP em meados do século XIX, curiosamente, por iniciativa dos missionários, que trazem na bagagem métodos pedagógicos que potenciam o ensino por diversas localidades, com o concurso ativo dos padres, missionários, autóctones

O incremento educacional teve um papel determinante na proliferação de escolas em STP e territórios semelhantes, de acordo com o projeto educativo traçado a partir de Lisboa, surgindo escolas em toda a parte e motivando a preparação de um professorado competente.

Note-se que nas décadas derradeiras da Monarquia e iniciais da República, a atenção promocional do Governo pela educação melhorou o acesso à formação, sobretudo determinando a gratuitidade, num primeiro momento a nível de 1º grau, e depois a todo ensino primário.

Escola Pública versus Escola de Mato

Em meados do século XX, a Lei da Separação, emitida em 1911, que previa a retirada completa das ordens religiosas e a sua substituição por clérigos seculares, instituiu a criação de missões laicas, consideradas, conforme Amado (2017) missões civilizadoras, com fins educativos vazios de ideologia religiosa. Esta situação implicou alguma alteração no rumo da formação em valores nas ilhas, que agora estava mais despida de ideologias teológicas, e, por outro lado, permitiu a proliferação de escolas privadas, com significativo peso. De acordo com Amado (2017), em 1957, dos 1600 alunos que frequentavam a primária, só 400 eram das escolas controladas pelo governo.

De facto, embora, apesar dessas reformas, os missionários continuassem impávidos e serenos, na sua árdua tarefa de ministrar a educação nas ilhas, elas permitiram a entrada, a par com eles, de escolas privadas nacionais, denominadas “Escolas de Mato”.

Essas Escolas de Mato jogaram dois papéis na formação dos filhos da população autóctone. Por um lado, permitiram o acesso à educação aos filhos de famílias desfavorecidas, que, ao contrário dos filhos dos colonos e da população nativa privilegiada, não tinham condições para satisfazer as exigências materiais necessárias para aceder à escola pública. Por outro lado, puderam garantir a transmissão de valores nacionais mais de orientação africana e mais de acordo com as expectativas dos *Kintés Glanges*.

Kinté Glange, foi uma estrutura muito importante na organização social em STP. Constituíam uma instituição autónoma, sem o controlo dos colonos, em que a família se

organizava, reunindo indivíduos de várias gerações, que viviam numa comunidade, dirigidos normalmente por um patriarca (às vezes por uma matriarca também), um *Moladô* (um nativo abastado, latifundiário ou não), ou pelo mais velho da família. Nestas organizações sociais a transmissão dos valores culturais e educacionais eram ministrados sob rigorosas normas e tabus, na altura válidos para os autóctones.

Não conseguimos encontrar referências científicas sobre a organização do *Kinté Glange*. Alguns autores falam do termo apenas como referindo a um facto na organização social do passado, sem entrar em pormenores antropológicos, talvez porque foi uma denominação que passou completamente a leste da caracterização pelos colonos da organização social colonial de STP.

O termo significa, traduzindo à letra “Quintal, ou Quinta, Grande”, mas na prática era muito mais do que isso, comportando elementos que até viviam em espaços físicos diferentes. Em termos antropológicos, podemos caracterizá-lo como uma espécie de clã, que nascia e crescia espontaneamente, a partir de um grupo de pessoas unidas por parentesco ou linhagem e a partir de um ancestral com condições socioeconómicas capazes de fazer gravitar à sua volta parentes consanguíneos ou afins. Essas comunidades, que normalmente carregavam como denominação o nome deste ancestral fundador, ou proposto por ele, chegavam a ter até centenas de membros, constituindo mesmo grupos rivais, com domínios territoriais bem definidos.

Essa estrutura organizacional, como referido por Amado, 2018, e por um dos nossos interlocutores (o Diretor do Liceu Nacional) constituía um guardião dos valores nacionais, acabando por jogar precisamente um papel de contraposição às incongruências no sistema educativo, resultantes das assimetrias sociais provocadas pela Administração Colonial, em desfavor dos valores indígenas.

Essa estrutura peculiar, que caracterizou a organização estrutural da sociedade santomense, constituiu um marco muito importante para a cultura do arquipélago que, na nossa opinião, deve merecer um estudo aprofundado, que poderia avaliar melhor a sua contribuição para a construção dos valores indígenas que prevaleceram até a independência.

Curiosamente, foi com o dealbar da independência que estas estruturas, cujo rescaldos ainda sentimos nas histórias faladas, começaram a cair em desuso, talvez porque

o seu papel deixou de fazer sentido com a inviabilização do antagonista colonial, por um lado, e por outro, pela queda do sistema de exploração agrícola, muito próximo do sistema feudal. Acreditamos poder aprofundar sobre isso em trabalhos futuros.

Injustiças no sistema educativo colonial

“Tal como nas outras Províncias Ultramarinas, a educação colonial era corrosiva em relação aos naturais das ilhas. Corrosiva na forma de acesso, na seletividade dos resultados e no insucesso escolar.” (Amado, 2018, p. 97)

Antes do século XX, à exceção de Cabo Verde, Macau e o Estado da Índia, as outras 5 colónias tiveram um sistema educativo rudimentar e à altura da proclamação da república, só contavam com algumas escolas primárias em número absurdamente pequeno para o total da população e sem outro nível de ensino. E mesmo estas, serviam na maioria os europeus, não-negros (indianos e mulatos) e negros com o estatuto de assimilados, com planos e programas semelhantes aos de Portugal, diferente da rudimentaridade do ensino oferecido aos filhos dos autóctones.

Por isso era notório o desinteresse demonstrado pelos pais nativos mesmo os de boas condições económicas (altos funcionários, donos de grandes roças e comerciantes) que negavam instrução dos seus filhos, ficando muitos deles analfabetos. Assim o principal meio de transmissão de valores socioculturais, no seio da população indígena estava legado ao Kinté Glange ou à Escola de Mato.

É assim que a partir dos anos 50 a situação da escola formal ganha credibilidade junto aos nativos, com a introdução das referidas Escolas de Mato, que acolhiam os seus filhos e lhes permitiam uma instrução que não adulterasse os valores nacionais.

Organização estrutural do ensino em STP colonial

Antes dos anos 60 do século XX:

Como já dissemos, baseando fundamentalmente nos depoimentos compilados por Amado, (Amado, 2018), antes do século XX o ensino dependia de uma estrutura rudimental e negligenciada. Porém, no início do século XX, houve como que um despertar do Governo colonial, dando conta de como a Educação poderia servir melhor

os seus próprios interesses. Assim, segundo este autor, é adotada em STP a seguinte estrutura, destacando-se os seguintes livros/cadeiras que serviam a transmissão dos valores

1. Ensino primário elementar: 1ª a 3ª classe (1º Grau) – Moral da Educação Nacional
2. Ensino primário complementar: 4ª classe (2º grau) – Educação cívica da Educação Nacional

Anos 60 ganha um novo impulso:

O Estado Novo de Salazar, que considerava a escola “a sagrada oficina das almas”, sem dar prioridade ao conhecimento, projeta a educação no seu além-mar como forma de alimentar a sua propaganda internacional.

Assim, Salazar, através do Decreto nº 46320, de 30 de Abril de 1965, atribui autonomia à autoridade educativa da colónia e introduz os níveis pós-primária, ficando o Sistema Educativo nas ilhas com a seguinte estrutura:

Níveis de Ensino:

- Ensino Primário
- Ensino de adultos, para maiores de 14 anos
- Ensino Profissional elementar e agrícola;
- Ensino técnico-profissional
- Ensino Liceal

Em todos esses níveis de ensino nota-se uma forte *portugalização* dos valores do pensamento e do comportamento, sobretudo com as disciplinas “Moral e Religião” e “História de Portugal”, mas há quem acredite que “Português” também. Note-se que o ensino era bem utilizado pelo regime Salazarista como “a sagrada oficina das almas” e neste aspeto, procurava formatar a mente dos portugueses colonizados para se sentirem um verdadeiro português, conseguindo que eles defendessem a hegemonia portuguesa sobre eles próprios. Muitos depoimentos de cidadãos que foram estudantes nos últimos anos da colonização, dão conta deste facto. Alegam que chegavam a aplaudir as conquistas de Portugal em África e a formar opinião contra os líderes africanos derrotados durante essas peripécias coloniais. E, naturalmente, a língua portuguesa, como qualquer língua, de acordo com Prado, Farha & Laranjeira, 1997, é um veículo por excelência dos

valores culturais, e sendo assim não podia deixar de ser devidamente utilizada no pacote da “oficina da alma” de Salazar.

A par disso, foi notória a massificação continuada do ensino. Instituiu-se o ensino primário obrigatório, gratuito. Por outro lado, de 1964 a 1973 duplicaram-se o número de escolas bem como o dos seus contingentes, com a taxa de Escolarização (por 1000 habitantes) a evoluir de 84.7 para cerca de 150.

Este foi o Sistema de Ensino herdado pela Independência em 1975, e segundo manifestações de pessoas que fizeram parte dele como membro do corpo discente. A Escola Primária Silva Sebastião, por exemplo, situada na localidade de Bobô Forro, mandada construir no início dos anos 60 pelo então governador Silva Sebastião, constituiu um impulso para o acesso escolar às crianças das zonas limítrofes, como Água crioula, Diogo Simão, Bobô Cativo, Obô Izaquente, Madre de Deus, etc, que antes teriam que percorrer até cerca de 6 km para frequentar a Escola Vaz Monteiro (hoje, Escola Básica Alda Espírito Santo), que era a única alternativa, escolar situada na capital da província, que servia um raio de até 6 a 7km, num período em que a escassez de transporte era acentuado.

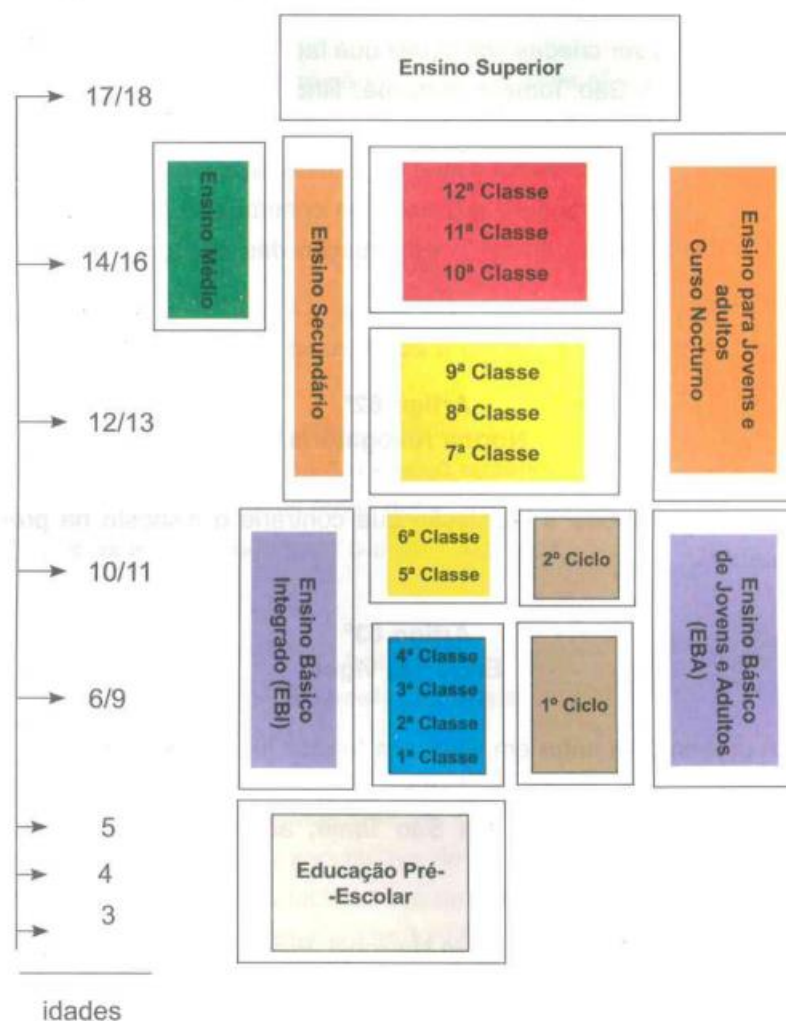
2.1.2-Período Nacional (1975 a 2017)

Estrutura do Sistema de Ensino

Alcançada a independência, a primeira preocupação dos dirigentes foi conformar o ensino a uma estrutura que modernizasse o ensino com os ideais da época, não obstante as dificuldades sentidas no início, própria de um sistema que teria que se adaptar às novas conjunturas.

Com o tempo, e a ajuda da cooperação, sobretudo portuguesa e cubana, o Estado dotou o ensino de um dinamismo que pudesse responder às expetativas da época, garantindo o acesso gratuito ao Ensino Básico e estabelecendo a meta de eliminar o analfabetismo que rondava inicialmente os 80% da população.

Nos finais do século XX a estrutura organizacional do SE adquiriu um aspeto estável conforme a figura1 que se segue:



(Fonte: Lei nº 2/2003)

Promoção de cidadania no Sistema Educativo

Como era de esperar, a independência foi alimentada pelo desejo ardente da Liberdade, associado ao sonho de uma vida melhor, e o caminho mais certo para isso foi concebido como a via de desenvolvimento não capitalista, que se esperava ser uma transição incontornável para o socialismo.

Assim, a influência do idealismo socialista, exercido através da cooperação com o bloco socialista, sobretudo com a intervenção direta de Rússia e Cuba, provocou, no sistema educativo, transformações rápidas. Essas transformações, tendo sido introduzidas tão rápidas, e sem dar tempo para a criação de bases estruturais e orgânicas adequadas para a sua devida absorção, não puderam ser devidamente acompanhadas pelos atores da educação, tanto administrativos como discentes e docentes. Desta forma, em vez de os

novos ideais contribuírem para a promoção da cidadania, provocaram, ao contrário, um colapso nos valores sociais, com um tal efeito negativo, que nem o regime monopartidário (e ditatorial) conseguiu conter. O Poder, através das suas escassas diretivas legislativas, ainda insipientes, dirigidas à educação, não conseguiu conformar o rumo do quadro de cidadania com os valores e princípios que entravam na moda no mundo da altura, não obstante as boas intenções manifestas pelos dirigentes. Uma das provas dessa boa intenção foi, desde logo, a denominação do País como República Democrática de S. Tomé e Príncipe.

A primeira Lei, ligada à educação, que terá ilustrado esse desiderato, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo, divulgada no Diário da República como Lei 55/1988 que organizando a Educação de forma a corresponder os princípios da Democracia, expressa dentre as suas finalidades a intenção 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 55, 1988, p. 6).

A busca de um “*perfil do homem novo*” através da educação, só por si expressava a vontade de querer melhorar o relacionamento social, num ambiente que negasse o vivido na era colonial. Podemos considerar isso uma organização indireta da Educação para a Cidadania. Mas a ditadura organizada num Sistema de Partido Único ofuscou essa tarefa da Educação.

A próxima Lei de Base do Sistema Educativo, a Lei 2/2003, parece evoluir de tónica, já num ambiente social também um passo a frente, num regime mais aberto, Regime Multipartidário, onde os direitos e liberdades deixaram de ser ensombrados pela ditadura, e define o Sistema educativo, no ponto 2 do Artigo 1º, Âmbito, como

“[...] 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)

A nosso ver a expressão “*favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade*”, encerra em si a missão de Educação

para a Cidadania, que fica assim expressa nessa Lei sem a devida consciência disso mesmo, ou seja de forma subentendida.

E mais, nos pontos 4, 5 e 6 aprofunda-se mais essa sensação com os seguintes textos:

“4. 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.

5. 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.

6. A família, as comunidades e as autoridades autárquicas locais têm o direito e dever de participar nas diversas ações de promoção e realização da educação”
(Lei 2/2003, p.9)

Também nos pareceu importante o texto da alínea b) do Artigo 3º, Princípios Gerais, que exprime que o Sistema Educativo se organiza de modo a

“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-lhes um desenvolvimento físico e intelectual”

Essas declarações contidas na LBSE/2003 reforçadas por conteúdos de outros diplomas, como Decreto 24/2010, o qual vem sublinhar claramente a abertura à participação da sociedade civil, familiar e privada na educação, pretendendo “(...) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades responsáveis das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino.”, deixaram-nos com a clara sensação de que as condições legais estavam criadas no seu essencial, para orientar o Sistema Educativo na sua missão de educação para a cidadania, mas agora vamos, no âmbito deste trabalho, avaliar os aspetos que definem o engajamento na prática das ações de promoção da cidadania pela educação.

3- Orientações Gerais das Políticas e das Reformas de Educação para a Cidadania

3.1- Programas e Reformas verificadas na Educação para a Cidadania

As nossas pesquisas não detetaram nenhum programa específico de Educação para a Cidadania, com orientações estruturais e legais e obedecendo a um projeto concreto, estruturado para efeito, contendo objetivos, planos de execução e metas. A Educação para a Cidadania no atual contexto do Ensino não Superior em STP faz-se de forma isolada em disciplinas cujo currículo em alguns aspetos inclui abordagens que fazem referências aos valores de cidadania, como direitos e deveres cívicos do cidadão e alguns outros aspetos de solidariedade e relação com a natureza, que no capítulo dos resultados iremos diagnosticar melhor.

3.1.1- Disciplinas da Área da Educação para a Cidadania nos Currículos do Sistema da Educação em STP

No 1º ciclo do Ensino Básico, (da 1ª a 4ª classes) a disciplina cujo conteúdo cruza com os valores de cidadania é o “Meio Físico e Social”, onde nos objetivos gerais aflora temas como “reconhecer e valorizar as características do seu grupo” “adotar comportamento construtivo, responsável e solidário” ou “defesa e conservação do património cultural e do equilíbrio ecológico”, etc.

No 2º ciclo do Ensino Básico (5ª e 6ª classes) a disciplina que carrega uma conotação com a EpC é a de “Ciências Naturais”, onde, no texto introdutório do programa, pode-se ler “Considerou-se assim importante dar destaque a temas atuais, com impacto na proteção do ambiente, no desenvolvimento sustentável e no exercício da cidadania, atendendo ao contexto de São Tomé e Príncipe – p. ex. “espécies endémicas e paisagens geológicas locais.”

No 1º ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes) é igualmente “Ciências Naturais” e “Formação Cívica

No 2º ciclo do Ensino Secundário (10ª, 11ª e 12ª classes) podemos considerar que as disciplinas que afloram conteúdos mais próximo com a EpC são: “Filosofia” e “Integração Social”.

Note-se que, como frisamos acima, a existência das disciplinas como Formação Cívica e Integração Social, que habitualmente estão associadas a um programa de EpC, não pressupõe a existência de um tal programa no Sistema Educativo de STP.

Entretanto, no Capítulo de Apresentação de Resultados vamos apresentar de forma exaustiva, em que medida cada disciplina versa sobre assuntos ligados com a EpC.

Terminamos este capítulo com uma certa dúvida sobre o enquadramento conceptual e prático de uma Educação para Cidadania organizada e eficaz, mas analisamos as condições objetivas e subjetivas para a sua promoção e no capítulo seguinte, vamo-nos inteirar dos aspetos conceptuais, e no final vamos avaliar qual é o alcance da EpC no ensino não superior em STP, de acordo com os conceitos mais debatidos entre os estudiosos desta matéria.

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: DISCUSÃO SOBRE OS CONCEITOS E O EXERCÍCIO DE CIDADANIA E DE ÉTICA SOCIAL E SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

1 - Introdução

“O objetivo da educação para a cidadania global é capacitar os alunos e alunas com conhecimentos, competências, valores e atitudes necessárias à participação ativa, positiva e responsável a nível local, nacional e global.” Pode-se ler na secção introdutória da página eletrónica da INEE (Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência), que acrescenta ainda que tal compromisso está expresso na “Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Agenda 2030 para a Educação e no Quadro de Ação, em particular na Meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Objetivo 4 para a Educação) ”.

Isso demonstra a preocupação crescente de muitos atores sociais e políticos da sociedade atual com os parâmetros da cidadania, quando o nosso planeta caminha para um mundo onde as condições para uma sobrevivência sadia, parece cada vez mais difícil, devido as ações do próprio ser humano. A cidadania, sendo um tema milenar, na contemporaneidade assume-se como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de competências visando um triângulo que combina a atitude cívica individual, o relacionamento intersocial e o relacionamento intercultural. Para tal, a educação para a cidadania global promove aprendizagens sociais e emocionais, buscando competências educativas para a vida, para a paz, para os direitos humanos, para o meio ambiente, etc.

O resultado de tais aprendizagens, e, conseqüentemente o desenvolvimento de tais competências, nos alunos revelam-se no dia-a-dia das sociedades, onde os comportamentos dos cidadãos denunciam a qualidade de cidadania que caracteriza as relações sociais e políticas entre eles.

No mundo hodierno, em que se busca um sistema de governação democrática por representação, contrapondo os sistemas absolutistas, a problemática da cidadania tornou-se muito mais aguda e importante, e por isso motivo de muitos estudos e desenvolvimento

de múltiplas propostas teóricas buscando a melhor performance nas relações sociais visando a tal felicidade Suprema da Humanidade.

Neste capítulo vamos visitar estas múltiplas propostas e os debates e as discussões a volta delas, a partir das quais sustentaremos o nosso estudo empírico para avaliar o estado da educação para a cidadania em STP.

1.1 – Abordagem sobre Cidadania e Ética Social

A cidadania parece refletir a essência do próprio ‘ser humano’, um ser que se diferenciou dos outros para se tornar cidadão, isto é, uma peça de algo comum que se denominou de ‘sociedade’. Para se interagir e se comunicar com eficácia no seio de algo comum, torna-se necessário um código de orientação, o que podemos chamar de ‘código de conduta’, que naturalmente deve constituir-se de certos valores. No nosso caso, ‘valores morais’.

Como defende Adela Cortina, os valores morais são um ingrediente indispensável, inseparável do nosso ser como pessoas, porque a moral é intrínseca à vida humana, «*la llevamos en el cuerpo*» (Cortina, 2009, p.218), ou seja, todos somos inevitavelmente morais.

Segundo ainda Adela Cortina, na atualidade, parece que nos tornamos conscientes de que a partir dos valores morais podemos organizar todos os outros, tais como, estéticos, religiosos, sanitários, etc., de uma forma ajustada às exigências do nosso ser pessoal, uma vez que eles atuam como integradores dos demais e não como substitutos ou concorrentes.

“Por isso urge educar para este tipo de valores, seja através da «educação formal», ou seja, na escola, seja através da família, da rua ou dos meios de comunicação” (Cortina, 2009, p.219).

Mas a grande questão é, «quais são os valores morais próprios do cidadão e porquê?» “Porque para ser cidadão aprende-se, como em quase tudo, e aliás aprende-se não por lei ou castigo, mas por prazer” (Cortina, 2009, p.219).

As propostas de Adela Cortina, coincidentes com as nossas, fundamentam assim a intervenção incontornável da Educação para a promoção dos valores, isto é, da cidadania e da ética.

De acordo com Pereira (sd), a ética, por sua vez, é uma característica inerente a toda ação humana e, por esta razão, é um elemento vital na produção da realidade social. Todo homem possui um senso ético, uma espécie de "consciência moral", algo que define

critérios valorativos, através da qual está constantemente avaliando e julgando suas ações para saber se são boas ou más, certas ou erradas, justas ou injustas.

Por conseguinte, depreende-se que a Cidadania, que conceptualmente teria nascido na Grécia, é uma manifestação social recheada pela Ética, a qual, por sua vez é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. Tendo experimentado diversas peripécias com as transformações sociais ao longo dos tempos, na contemporaneidade, tem merecido uma atenção especial, sendo alvo de muitas produções intelectuais a respeito da sua melhor implementação ao serviço da humanidade, face à situação de crise em que se encontra mergulhada as relações sociais, à escala mundial. Nesse contexto, é imperativo que tenhamos a consciência desse facto e procurar através da educação para a cidadania inverter a situação com o fim de alcançar o devido Bem-Estar social, almejado, conscientemente ou não, pelos Homens desde da antiguidade.

No mundo contemporâneo pode-se resumir a definição da cidadania em três aspetos fundamentais: cidadania política, cidadania social e cidadania cultural.

A cidadania política prescreve os deveres e os direitos do cidadão enquadrados numa dada fronteira, onde lhe é permitido participar e influenciar os destinos da vida política.

A cidadania social é a parte que observa as relações sociais entre os humanos e caracteriza os fatores sociais como o trabalho, a saúde, a beneficência a educação, a organização espacial, o comércio, etc.

A cidadania cultural inscreve-se nos aspetos que caracterizam o comportamento dos humanos que constituem as identidades dos distintos grupos.

Esses três aspetos funcionam como três peças de uma mesma máquina e interagem entre si como um todo em qualquer sociedade. A diferença reside num simples facto: a maneira como estão regulamentadas essas relações sociais. Falar de regulamentação remete-nos para a justiça e o indicador dessa justiça será o Bem-Estar entre os convivas. O bem-estar, por sua vez revela-se na condição de vida que se verifica nos cidadãos conviventes.

É preciso sublinhar que, de acordo com Sousa (2012), o entendimento de cidadania não se coaduna com o daqueles doutrinadores que somente a entendem no seu aspeto político, ou seja, aquele do cidadão que somente exerce sua cidadania através do voto. É, pois, também nossa visão que esse direito político conferido pelo Estado, só por si, não esgota o exercício de cidadania. Ela, a cidadania, somente pode ser exercida

plenamente quando o sujeito tem reconhecido seus direitos civis, políticos e sociais plenamente. Pois de contrário, como sugere Sousa (2012), estaríamos numa situação de “*subcidadania*” ou “*descidadania*”

1.2 – Abordagem sobre a Educação

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

Sendo a educação para a cidadania um braço forte da Educação, o seu sucesso em particular, depende, de certo modo, do estado geral do sistema educativo.

Um olhar genérico sobre a educação leva-nos à conclusão de que “Ninguém, que experimenta a vida, escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” (Brandão, 2003; p.7).

Por isso a Educação é um conceito histórico e milenar, que, praticamente terá nascido com o Homem e colocado ao seu serviço como uma ferramenta fundamental para a sobrevivência da espécie, mas, ao mesmo tempo, enfrentando diversas barreiras que constituem dificuldades à sua implementação mais eficiente, as quais parecem cada vez mais agudizadas com o evoluir das sociedades, tendo chegado aos dias presentes com as insuficiências que colocam diante dela diversos desafios que mais adiante analisaremos do lado particular da EpC, observando as possíveis estratégias que têm permitido ultrapassá-las. Essas estratégias têm permitido no geral ao sistema educativo alguns avanços consideráveis nas últimas décadas.

Porém, de acordo com Viotto (2016), apesar de vários acontecimentos consoladores alcançados no século XX, o panorama histórico sugere que ainda temos muitos desafios para o século XXI e esperemos que já não tanto para o hipotético século XXII, pois, este mundo que persiste desigual, não parece querer ceder tão fácil para albergar uma Educação não desigual sem uma grande luta, uma educação verdadeiramente ao serviço da cidadania, como o era nos primórdios da humanidade, naquela era feita de forma informal, que agora deva ser feita com toda a cientificidade alcançada, mais global e ao serviço do bem-estar.

Sem a intenção de aprofundar sobre a teoria do conhecimento, gostaríamos de nos aliar à ideia de que cada um de nós é produto da sua educação.

Conforme Soares, (2011), o fenómeno educativo é anterior ao seu estudo e sistematização. É o processo de transmissão da cultura, mas também de construção e perpetuação da mesma. Através da educação, o homem produz conhecimentos e técnicas, inova e renova a sua história. Mas sobretudo, o seu significado traduz-se na capacidade humana de partilhar a concepção de bem e poder direcioná-la.

Vamos partir do princípio que, no geral, somos o produto da Educação de tal forma que ela, a Educação, é o fim e o princípio da vida. Porém, o sentido da sua concepção pode desvirtuar a sua eficácia, baralhando a sua devida missão como o elo cultural entre gerações. Assim, uma definição para nós suficientemente abrangente pode ser:

“A educação tem como uma das principais, senão a principal missão, humanizar e personalizar o ser humano, trabalhando e desenvolvendo quanto mais e melhor possível para compreender seu pensar, sua capacidade de relacionar-se, seu modo de agir e sua imprescindível exigência de deliberação e escolha. [...] Quando a educação consegue trabalhar e entronizar no ser ... ela consegue motivar e impulsionar a pessoa, para que ela, como ser de relações, entre no processo de humanização do seu mundo” (Damiani, Hansel, & Quadros, 2017, P. 8)

Neste sentido “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (Brandão, 2007, P.10), estando presente “sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação) (Brandão, 2007, p.26).

Esta associação da pedagogia e educação é interessante por proporcionar a possibilidade de considerar o sujeito em sua condição multidimensional, isto é, “não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é o sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações, [...] considerado em sua dimensão biopsicossocial” (Gonçalves 2006, p. 130), fazendo desse processo de transmissão de conhecimento uma prática que “pretende levar ao desenvolvimento de todas as facetas da personalidade humana.” (Santos, 2003, p. 23 apud Faria, 2007, p.4), o que melhor se consegue (Damiani, Hansel, & Quadros, 2017), se o seu programa considerar que o ser humano, enquanto sujeito da educação consiga desenvolver plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de

compreensão e em iniciativas de comunhão com a totalidade da ordem real. É neste aspeto que a Educação se torna um grande aliado da Cidadania e pode servir a Humanidade e os seus propósitos de alcançar o Bem-estar, até porque, nos seus resultados mais profundos e abrangentes no desenvolvimento de uma sociedade, contribui para o crescimento econômico do país, fator determinante para a promoção da igualdade e do bem-estar social, estes, por sua vez, com impactos decisivos na vida de cada um. “Um deles, por exemplo, é na própria renda do trabalhador.” (Lima, s.d., s.p.).

1.3 – Abordagem sobre a Educação Democrática

A conceção da Educação Democrática conduz a duas esquinas: a relação da educação com a sociedade democrática (como contribuinte) e, por outro lado, a democratização interna da Educação.

Sendo STP um país apelidado de democrático, e sendo hoje a democracia um dos principais indicadores de justiça social moderna, é essa relação entre educação e a sociedade democrática que fundamentalmente interessa aqui no nosso trabalho, precisamente a vertente do papel da educação no âmbito da formação social do cidadão.

Segundo Lima (2021), John Dewey, um dos grandes autores de referência da Educação, sobretudo na sua relação com a Democracia, a democracia integra dimensões fundamentais do ponto de vista educativo tais como dimensões morais, éticas e políticas, de socialização e advocacia de valores, de comunicação e diálogo, de comunidade e cooperação. “A democracia é fé, crença, modo de vida, e uma educação democrática só poderá ocorrer numa sociedade democrática (Dewey, 2007, p. 88). Por outro lado, segundo ainda Lima (2021), a educação democrática é tanto uma experiência pedagógica quanto a democracia é uma experiência educativa, ou seja “A democracia é em si mesmo um princípio educativo, uma medida educacional e política” (Dewey, 1958, p. 34), algo que é preciso aprender e aprofundar; a democracia exige ser “constantemente descoberta e redescoberta, refeita e reorganizada” (p. 47)

Segundo Biesta (2013), citado por Fávero. & Tonieto (2015), a relação entre democracia e educação vem de longa data, isto é, desde a origem da democracia na polis ateniense, que se problematiza a respeito de que tipo de educação melhor prepararia o povo para a participação no governo da cidade.

Por isso parece razoável e fundamental o papel das escolas na formação democrática dos cidadãos. Acreditamos por outro lado que, para melhor desempenharem este papel, “novos desafios se colocam às escolas, das quais se espera relevante contribuição para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a sociedade, pautados em princípios éticos e políticos inerentes à vida democrática.” (Fávero. & Tonieto, 2015, p. 76)

2- Cidadania e Educação

2.1 – Abordagens sobre a Educação para a Cidadania:

2.1.1- Educação para a Cidadania: Conceção e Evolução histórica

“Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.”

Galileu

Depois da nossa abordagem sobre a Educação no seu âmbito geral, chegamos ao ponto fulcral e fundamental do nosso estudo: Educação para a Cidadania, sector especial da Educação que, como já afluado, deve assegurar a sua missão cívica. Vamos discutir a sua conceção, o seu significado, os seus passos históricos e quais são os desafios particulares que enfrenta, especificamente para poder atingir os objetivos de conduzir a humanidade para uma sociedade mais justa, mas inclusiva e mais participada. Pois, como já vimos, “Educar é, hoje, uma tarefa exigente” (Oliveira, 2006, p. 1461), que se socorre de ferramentas deveras complexas e que sobrevive num terreno impregnado de diversos desafios e diversas armadilhas sub-reptícias. A Educação para Cidadania como um dos ramos fundamentais dessa complexa árvore não podia ser diferente.

2.1.1.1-Conceção da educação para cidadania

Um primeiro olhar sobre o conceito de Educação para a Cidadania remete-nos para um ramo da Educação que se dedica à transmissão dos conhecimentos que contribuam para a formação social dos educandos, sendo na prática a consubstanciação de uma ponte entre Educação e Cidadania.

De acordo com Wanderley (2004), EDUCAÇÃO e CIDADANIA são dois conceitos que têm uma larga tradição histórica e, apesar de eles manterem alguns elementos básicos recorrentes, ao longo do tempo, em seus significados, as conceções sobre os mesmos variam de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar. “Assim, uma primeira ideia que se enfatiza é a de que esses dois conceitos devem ser entendidos como

processos de conquista, como construções permanentes e não meras noções, puras, abstratas e estanques” (p. 127)

O conceito de cidadania invoca a necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, pelo que alguns autores salientam a importância de “uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania ativa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade. (Martins & Mogarro, 2010, p.187)

Ao equacionar a cidadania na educação, é preciso diferenciar a passiva, aquela que é garantida pelo Estado (com a ideia moral de guardião) da ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, “mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (Benevides, 1996, p.9) e social, buscando a sua própria orientação na interação com os outros.

De acordo com essa diferenciação, parece-nos que o papel da Educação deve cuidar precisamente da cidadania ativa, pois “Educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites” (Figueiredo, 2002, p. 7, apud Oliveira 2006 p.1462), sendo que ela, a EpC, enquanto processo educativo, “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 espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”(Direção-Geral da Educação, 2013, p.1)

O forte laço entre a escola e a cidadania é largamente justificado pelo papel social da escola. De acordo com Sobral (2000), citado por Oliveira & Lima, (2014), não se pode ignorar a conceção social da educação, uma vez que o desenvolvimento da política educacional amplia as oportunidades de acesso à educação o que concomitantemente pode diminuir as desigualdades sociais e por essa razão, a educação também é promotora da conceção de cidadania, pois promove o desenvolvimento dos indivíduos.

Este papel social da escola faz dela

“um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes

dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. [...]. Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (Direção-Geral da Educação, 2013, p.1)

Enfim, a educação para a cidadania, é o ramo da educação que deverá corresponder os propósitos da cidadania, assumindo, no contexto escolar, a missão de preparar os novos cidadãos, dando-lhes os ingredientes, descobertos pela maturidade humana, até dado momento, como fatores construtores do bem-estar social, coletivo e individual.

2.1.1.2-Um olhar sobre a evolução da educação para a cidadania

A educação para a cidadania, como ramo especial da educação, “tem sido uma preocupação dos pedagogos, das sociedades e dos sistemas educativos através dos tempos, embora a designação assumida nem sempre tenha sido esta (expressões como educação cívica; formação pessoal e social foram utilizadas para designar uma área próxima da educação para a cidadania” (Martins & Mogarro, 2010, p.185)

Sendo a cidadania um conceito secular, a sua construção, ou seja, “o processo de chegar a ser cidadão e cidadã é também um processo épico e histórico que tem a ver com a vitória frente ao poder instituído e que, seguramente, tem a ver com a educação e com a capacidade de ter voz e usar a palavra, e de agir de acordo com ela” (Afonso e Ramos, 2007, p. 82, apud Oliveira & Lima, 2014, P.1095). Este papel social que a educação vem jogando ao longo dos séculos pode ser mais eficaz se no mundo contemporâneo se os respetivos atores souberem melhor monitoriza-la, no que poderão ajudar as ilações colhidas do seu percurso histórico.

No pensamento clássico a educação, de acordo com Benevides (1996), era tida como uma instituição política, isto é, como elemento da organização do Estado, um dos instrumentos para exercer o seu poder. “A principal tarefa dos governantes no mundo greco-romano era, justamente, propiciar a educação de cidadãos ativos e participantes.

Essa era considerada a principal virtude - *a aretê*- de um regime político.” (p.4). Já no pensamento grego liderado por Aristóteles, a “educação deveria inculcar o amor às leis - elaboradas com a participação dos cidadãos [...] mas a lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes” (p.4) através da educação, naturalmente, sendo que “a educação para a democracia é necessária também para formar governantes”. (p.4). Esta era uma forma de instituir a EpC sem designá-la como tal.

Na modernidade, um período marcado por muitos debates para a afirmação da cidadania, “a generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais.” (Martins & Mogarro, 2010, P.188).

Neste início do século XXI, em que sentimos no nosso planeta o sabor cada vez mais evidente de uma “aldeia global”, apesar dos defeitos, torna-se imperiosa uma convivência saudável entre todos, “a sociedade atual tende, cada vez mais, a assumir-se como sociedade de formação e de aprendizagem ao longo da vida. Face às desigualdades sociais, económicas e culturais em que vivemos e aos conflitos e lutas que persistem, a Educação surge como um trunfo e um bem essencial para o desenvolvimento” (Goergen, 2014, p.1) social e “uma aposta necessária para a concretização de ideais democráticos, bem como para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos” (Oliveira, 2006, p.1464), que deve ser devidamente equacionado pelos atores do sector educativo, tando do lado técnico como político, para melhor tirar partido desta ferramenta, fundamental para a implantação desta almejada paz e, conseqüente, equilíbrio social, condições que, reafirmamos, *sine qua non* para a humanidade (re)construir um mundo eudemónico.

Nesta conjuntura, e de acordo com Oliveira. & Lima, (2014), o exercício da cidadania requer conhecimentos referentes aos direitos e deveres e uma postura de defesa e ampliação desses direitos e deveres, combinados com os valores éticos e morais, dá a necessidade demonstrada no encaminhamento das políticas educacionais na perspectiva da construção cidadã com valor ético-político e sociomoral, visando a maturação da mente Humana e o conseqüente desenvolvimento da sua consciência crítica. É, pois nesta nova missão da Educação que, os professores possuem uma missão complexa, mas, simultaneamente, nobre e grandiosa, ou seja, a formação dos “cidadãos do amanhã”. Assim, “a educação para cidadania deve ser, antes de mais, uma condição de sucesso do

trabalho de qualquer educador em geral e, em particular, de qualquer professor. (Oliveira 2006 P.1464)

Estando os atores sociais alinhados, quanto ao valor da Cidadania e à secular preocupação da sua materialização através do Sistema Educativo, com base no seu instrumento de trabalho, a Escola, a partir daí, haverá a necessidade de encarar os processos de organização da Educação para a Cidadania, revisitando os processos e as metodologias de como ela pode ser oferecida e quais são os desafios que a poderá caracterizar no percurso da sua missão para melhor salvaguardar e transmitir o “conceito ampliado de cidadania que vai além do direito a ter direitos, seguido da preservação de conquistas e a garantia dos processos de universalização, democratização e humanização.” (Oliveira. & Lima, 2014, p.1099)

2.1.1.3-Missão e desafios da educação para a cidadania

Encaixada na Educação Geral como um seu ramo, a Educação para a Cidadania enfrenta os mesmos desafios que a educação. Porém terá barreiras que lhe são peculiares, enquanto sector de formação de carácter, que devem ser analisadas em particular e ultrapassadas para um melhor êxito da sua própria prestação social.

No âmbito da Educação para a Cidadania (EpC) a primeira grande questão que se coloca é o porquê da necessidade de educar para a cidadania, ou seja, “não podemos deixar de questionar o porquê da necessidade de se educar, desde cedo, para a Cidadania... Que motivos justificam a valorização desta área na/para formação de crianças e jovens?” (Oliveira, 2006, p.1465). Esta questão tem a sua razão de ser pelo facto de haver vozes discordantes ou neutras em relação a este papel da Educação, reduzindo-o a um papel de outras instituições como família, igrejas e outras ONG's. Mas, há diversas justificações que sobretudo apontam para o rumo complexo que a vida social, cultural e política, tomou, e que tem vindo a influenciar a forma de ser, estar e agir dos indivíduos, em particular, e da sociedade, em geral. De facto, observando a crise de valores e de comportamento relacional, recheado de clivagens e conflitos, que caracterizam o mundo hodierno e que denunciam que algo está a falhar na formação de valores no seio da humanidade, “como que receando a emergência de uma crise civilizacional, os estados democráticos defendem a necessidade urgente de promover uma educação para a vida pública, único meio ao seu alcance para reconstituir a sociedade

contemporânea em torno de um conjunto de valores que transmitam uma alma coletiva às novas gerações” (Fonseca, 2001, p. 15 apud Oliveira, 2006, p.1465)

O sucesso da Educação para a cidadania será tanto maior o quanto ela for eficaz em transmitir com toda a objetividade os Valores Universais aos educandos. Pois, “quando a socialização repousa sobre valores universais, produz uma bússola interna graças à qual o indivíduo adquire uma consciência moral autónoma. (Dubet, 2011, p.296)

Esta missão coloca-se mais seriamente perante as escolas públicas, embora não só, que segundo Barber, (1997) citado por Pacheco, (2000) “são as oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia”(p.1)

Portanto, é evidente, a necessidade da intervenção da escola como a promotora da Educação para a Cidadania, ou seja, como versão oficial do que se poderia continuar a transmitir através de mecanismos da tradição oral, como nos tempos antigos. “Uma sociedade de pura reprodução e de pura tradição não teria necessidade de escola, os anciãos e as famílias seriam suficientes para dar conta da tarefa de introduzir as crianças no mundo tal como ele é. (Dubet, 2011, p.293). Mas, a sociedade contemporânea já não se reduz a uma sociedade de pura reprodução (de produtores/consumidores), dada a riqueza e a complexidade, não só do conhecimentos como também do funcionamento da mente humana que, conforme atrás defendemos, acreditamos que se processe em três dimensões, envolvendo tese, antítese e síntese (criativos, críticos e recreativos), o que a torna suscetíveis de inconstantes explosões, provocadas pelos choques de ideias, de tal forma que, se não formos capazes de eleger consensos, perder-nos-emos no meio o Universo sem nunca mesmo percebermos a nossa missão natural (o nosso thelos)

E como tal, sem essa perfeição “antiquada”, os novos tempos encaminham, essa missão de arrumar consensos, inelutavelmente para os mecanismos oficiais, que devem assumir este papel com toda a perfeição, este papel de depurador social.

Mas tudo seria bem encaminhado se não houvesse uma série de obstáculos, ou desafios, no caminho que a educação para a cidadania deve trilhar, baralhando a sua implementação, e que ela tem que saber ultrapassar, para legitimar o seu papel.

Quais são esses desafios?

1º Desafio: Organização interna do próprio sistema educativo

Segundo Dubet, (2011), ninguém ou quase ninguém é contra a cidadania, nem é hostil à aprendizagem da cidadania na escola. No entanto, “se confundem frequentemente as boas intenções com as análises, evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal, pois a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças. (p.289). Ou seja, o problema normalmente reside no próprio sistema educativo, pois se quisermos fazer chegar os princípios de cidadania à população através do corpo discente, não teremos êxito se toda a maquinaria que deve proceder a esta passagem não estiver operacional, reeducada ela própria em cidadania e com a noção clara do seu papel. Por isso Oliveira (2006) defende que “a Escola, enquanto instituição formadora por excelência, tem igualmente revelado alguma necessidade em (re)pensar o seu papel e (re)definir o(s) seu(s) âmbito(s) de ação, de modo a enfrentar os desafios que se lhe colocam” (p.1462), sobretudo porque “a formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar (Dubet, 2011, p.293).

De uma maneira geral, para que as políticas da educação concretizem essa missão cidadã, para o qual é necessário que “paralelamente à promoção da aprendizagem de saberes e conteúdos, devem fomentar o desenvolvimento de atitudes e competências de saber ser e saber fazer, é necessário que todos tenham a consciência das suas consequências. Ora, esta abordagem da cidadania em contexto escolar tem grandes consequências, nomeadamente:

- “Diz respeito a todos (...);
- Instaurar a democracia na sala de aula transforma profundamente a relação pedagógica e a gestão da turma;
- A educação cívica passa pelo debate que é preciso instaurar na aula a propósito dos saberes (...);
- Se o estabelecimento escolar se transforma numa cidade democrática, tal exige de todos uma presença e uma participação mais empenhada (...);
- A gestão do estabelecimento também é afectada e exige de cada um novas responsabilidades” (Perrenoud, 2002, pp. 52-53, apud Oliveira, 2006, p.1465)

A Missão da escola é mais complexa ainda considerando o carácter flutuante e pouco tangível da cidadania, pois, (Nogueira, 2015) sendo o conceito de Cidadania por si

só complexo, multidimensional, dinâmico e polissêmico, a sua associação com a Educação também não podia ser simples. A par disso, “é importante compreender que a cidadania não é una, que ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si.” (Dubet, 2011, p.290). Daí que, compreendendo isso, o próprio sistema educativo deverá colocar diante si a tarefa de se organizar para encontrar consensos convergentes e conducentes a conceitos cada vez mais globais num mundo cada vez mais global.

Segundo Taille (2016), alguma instituição deve cuidar da formação ética e moral das crianças e jovens, uma vez que não é “espontaneamente” que tal formação ocorre. Admitindo que deva ser a educação oficial, muitos questionam se ela pode realmente carregar o peso de uma formação que interessa à sociedade como um todo. “Deixo ao leitor a resposta... Da minha parte, e muito bem acompanhado por autores como Kant, Alain, Durkheim, Piaget, Kohlberg e outros, creio que as instituições educacionais devem assumir essa responsabilidade. E urgentemente.” (p. 41)

No caso de STP, olhando as legislações afloradas no capítulo 2, fica a impressão de que a educação oficial não se furta a esse papel de promoção da cidadania. Agora, resta-nos radiografar melhor com o presente estudo, quais são os alcances desta missão, o que iremos fazer inquirindo os responsáveis dos diferentes níveis do Ensino, bem como próprio os professores e os alunos.

2º Desafio: Modelo disciplinar, transversalidade versus particularidade

Outra questão a considerar na organização escolar do ensino da cidadania é o problema das opções curriculares. Estamos a referir a organização curricular em termos de conteúdos disciplinares. Neste sentido, a Educação para a Cidadania pode ser oferecida em uma disciplina particular, concentrada normalmente em formação cívica, ou considerando a distribuição transversal dos conteúdos, ou mesmo transdisciplinar, considerando até outros atores não pedagógicos inseridos no meio externo em parcerias com a escola.

A educação para a cidadania, enquanto atividade escolar pode ser oferecida como uma disciplina autónoma obrigatória ou opcional, ou integrada em uma ou mais

disciplinas, tais como História ou Geografia ou mesmo até em disciplinas mais técnicas como ciências ou matemática. “Uma outra possibilidade consiste em propô-la como uma temática educativa transversal ao currículo, de forma que os princípios da educação para a cidadania podem estar presentes no conjunto de disciplinas do currículo. Estas diversas abordagens não se excluem mutuamente.” (Eurydice, 2005, p. 17), isto é, (Nogueira, 2015), vários sistemas educativos assumem a educação para a cidadania como disciplina isolada, mas também consideram que esta deve ser abordada de forma integrada no currículo de uma ou de mais disciplinas específicas, tais como Estudos Sociais, História, Geografia, Filosofia, etc., ou de um modo transdisciplinar, influenciando o currículo de todas as disciplinas, as metodologias de ensino-aprendizagem e o *ethos* escolar em geral.

Ao “considerar a educação para a cidadania como uma tarefa da escola, há implicações dos processos de avaliação das aprendizagens escolares que importa analisar.” (Matos, 2004, p.6) Um dos principais fatores da aprendizagem é, antes da forma de transmissão, o próprio conteúdo a transmitir. A formação intelectual, da antiguidade clássica aos nossos dias, trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher, para melhor julgar. Dai que “para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação”. (Benevides, 1996, P.4)

Ao questionar a organização curricular, estamos a definir que tipos de objetivos, atividades, formas de avaliação, etc. queremos implementar no currículo, o que implica que temos que considerar em quem é que “queremos que as crianças e os jovens se transformem como pessoas, e naturalmente que isto está ligado à ideia do tipo de sociedade que queremos construir. E qualquer que seja a forma de transversalidade que se implemente, a educação para a cidadania vai refletir aquelas questões” (Matos, 2004, p.9).

Nesta conjuntura, a transversalidade é um modelo importante “para a mudança significativa não só dos modos de organizar o conhecimento, mas também da reconstrução do percurso escolar do aluno em termos de uma aprendizagem crítica” (Pacheco, 2000 p.10). Por outro lado, “ao criar-se uma área transversal de educação para a cidadania está-se a fazer escolhas curriculares que são eminentemente de natureza

política e ética. E é por isso mesmo que a discussão das orientações curriculares envolve a discussão das ligações entre cultura e conhecimento.” (Matos, 2004, p.9)

Assim, podemos concluir que uma Educação para a Cidadania num formato transversal afigura-se como um modelo mais eficaz para o sucesso da maturação da mente Humana e do desenvolvimento da sua consciência crítica, capaz de ajudar o educando na formulação correta das suas opções de bem. Sendo a conceção de bem de caráter multifacetado, não nos parece que, nesta tarefa da Educação para a Cidadania, seja plausível que alguma área de conhecimento, ou mesmo algum sector do Edifício Escolar, fique de fora.

No que concerne o nosso sistema educativo, parece, à partida, pelas pesquisas *a priori* que fizemos, que existe alguma lacuna neste sentido, facto sobre o qual, no final teremos uma ideia mais clara.

3º Desafio: Modelo curricular – COMUNITARISMO ou LIBERARISMO

De acordo com Nogueira, (2015), a aplicação do modelo curricular, normalmente obedece duas opções praticamente de orientação antagónicas, já que, enquanto um é de caráter conservador, comunitário e nacionalista, outro tende a ser reformista, liberal e centrado no indivíduo. Estas opções curriculares, de certa forma, estão de acordo com os argumentos defendidos na filosofia política, conforme os debates protagonizados pelos comunitaristas, a volta do culturalismo de J. Taylor, e pelos liberais, liderados por J. Rawls.

Note-se que os debates entre os movimentos denominados liberalismo e comunitarismo surgem no período que se instalou depois da queda de muro de Berlim, o pós-guerra fria, em que o mundo conheceu o surgimento de várias democracias liberais, abrindo brechas incertas para a cidadania global. Pois, Entre a queda do Comunismo russo em 1989 e o triunfo do Liberalismo anglo-americano no mundo até 2007-2008, a sociedade fica sem rumo para as suas novas esperanças (Comunitarismo, Wikipédia, 2018),

Neste novo ambiente, e para enriquecer os debates políticos do mundo pós-guerra fria, surge então o Comunitarismo com o objetivo de contestar o Liberalismo, movimento que, por sua vez, terá dado os primeiros passos, sobretudo nos anos 70, com a publicação

da obra *A Theory of Justice*, de John Rawls, (Thiry-Cherques, 2011; Marques & Maillart, 2017.), querendo assumir o protagonismo na busca de solução para a situação dos cidadãos, propondo o contrato social como o caminho para a justiça social e a partilha do bem comum. Sustentado por outros pensadores como Ronald Dworkin, Thomas Nagel, Bruce Ackerman e Charles Larmore, que comungam “a ideia de liberdade de consciência, respeito pelos direitos do indivíduo e desconfiança frente à ameaça de um Estado paternalista” (Gonçalves, 1998, p. 1), esse movimento político, centrando no indivíduo, valoriza-o em relação ao grupo social.

Estas propostas suscitaram a oposição dos comunitaristas (Luca, 2019; Santos & Rocha, 2016; Rinck, 2011.) que vieram defender que “o indivíduo seja considerado membro inserido numa comunidade política de iguais. E, para que exista um aperfeiçoamento da vida política na democracia, se exige uma cooperação social, um empenhamento público e participação política, isto é, formas de comportamento que ajudem ao enobrecimento da vida comunitária.” (Gonçalves, 1998, p. 2). Por isso, o indivíduo deve viver para a sua comunidade, tendo obrigações éticas para com a finalidade social, a qual deve visar, de forma una, a ideia substantiva de bem comum, tendo-se destacado neste grupo pensadores como Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sandel, Will Kymlicka, e Michael Walzer, os quais têm (Gonçalves, 1998) as suas raízes no aristotelismo, em Hegel e na tradição republicana da Renascença, ao contrário dos liberais que estão na linha defendida por Locke, Hobbes, Stuart Mill e Kant.

Embora cada um dos grupos não seja homogêneo, havendo radicais e os moderados, os temas essenciais a considerar neste efervescente debate, segundo Gonçalves (1998) são: justiça e bem; indivíduo e comunidade; Liberdade, Estado e Cidadania.

Em termos de cidadania, o modelo pedagógico baseado na tradição comunitarista, cívico-republicana orientado para a conformidade, “assume um caráter mais conservador e tradicional, que privilegia a transmissão de um conjunto de normas e valores numa perspectiva de doutrinação (distinção do bem e do mal) e que preconiza o respeito pelas instituições e regras instituídas, com o objetivo principal de manutenção e reprodução da ordem sociocultural dominante. (Nogueira, 2015, p. 16)

“Os comunitaristas comungam da desconfiança pela moral abstrata, têm simpatia pela ética das virtudes e uma concepção política com muito espaço para a história das

tradições (Gonçalves, 1998, p. 1), preocupados (Nogueira, 2015) com a aquisição de conhecimento de caráter factual, nomeadamente das estruturas governativas, e enfatiza a importância da aprendizagem de factos históricos, valorizando o domínio público em detrimento do privado e defende a transmissão das competências e virtudes cívicas e transparecendo uma tendência a nacionalismos excludentes e a fundamentalismos excessivos.

Por outro lado, o modelo pedagógico denominado reformista alicerça-se no liberalismo, “focando-se fundamentalmente no indivíduo, no desenvolvimento da sua responsabilidade e na autonomia pessoal. Esta visão de Cidadania tem subjacente a diminuição do poder das instituições (como a Igreja, a Monarquia, o Estado). Embora partilhe da importância da participação do cidadão na comunidade, perspectiva-o numa vertente individual” (Nogueira, 2015, p. 17), impulsor do egocentrismo. Ao partilhar, portanto, “a ideia de liberdade de consciência, respeito pelos direitos do indivíduo e desconfiança frente à ameaça de um estado paternalista” (Gonçalves, 1998, p. 1), incentivam a predominância do atomismo social, o que não nos parece garantir uma convivência social de inserção comunitária, que deve ser característico da sociedade humana, já que o homem é um ser que, por excelência, pratica a convivência em grupos. Pelo que, o termo reformista que lhe pressupõe o papel de renovador, ou seja modelo alternativo, não nos parece, por si só expressar vantagens sobre o modelo conformista.

Esse modelo, (Nogueira, 2015) que defende que todas as crianças têm valores adequados, só necessitando de os “clarificar”, associado ao modelo de Clarificação de Valores, recusa todas as metodologias de transmissão de valores, e apoia a escolha e a reflexão livre, a seleção, por descoberta, de alternativas no confronto de várias escolhas, ao mesmo tempo que rejeita abordagens que restrinjam o aluno a atuar e viver de acordo com as suas escolhas no seu dia-a-dia sem vergonha destas escolhas

Como vimos, estamos perante duas abordagens, uma conformista e outra reformista, extremadas em polos antagónicos, mas ambas, apesar das suas valiosas contribuições, estão identificadas com alguns aspetos preocupantes. Por um lado, temos na abordagem conformista, mais baseada na instrução e doutrinação, o risco de desenvolver o nacionalismo, que ao ser exacerbado pode trazer risco para convivência multicultural. Por outro lado, os reformistas que colocam a tónica no indivíduo. “Ao colocar a ênfase nos direitos individuais, na liberdade de escolha e na autonomia sociopolítica, esta visão, de caráter reformista, quando aplicada à educação resulta num

modelo impulsionador do individualismo e do atomismo social, estando associada a críticas que alertam para o relativismo moral e para o hedonismo” (Nogueira, 2015,p.17, citando Lipovetsky, 2007).

Porém, a teoria *cognitivo-desenvolvimentista* de Kohlberg (1969), que pode-se assumir como um terceiro modelo, embora defenda o processo de construção dos valores, (ao contrário da outra que valoriza o processo de descoberta), também contribui em larga medida para modelo reformista da Cidadania “na medida em que os seus princípios sustentaram a adoção de estratégias e ambientes educativos baseados na reflexão crítica estimulada pelo conflito ou dilemas, em vez da instrução ou doutrinação, procurando estimular e promover o nível cognitivo do aluno e, por sua vez, o seu desenvolvimento moral/pessoal e a sua integração na sociedade.” (Nogueira, (2015, p. 17).

Parece-nos que este terceiro modelo oferece menos riscos, na ótica dos referidos aspetos preocupantes, assumindo uma abordagem mais moderada ou equilibrada, que nos parece mais conveniente. Somos, pois, apologistas de modelos mais equilibrados, da mesma forma que defendemos para as opções de meio-termo na filosofia política, que aproveitem os aspetos positivos das duas abordagens e para o nosso consolo, “os desafios da atualidade têm contribuído para a conceptualização de visões inovadoras que procuram um equilíbrio entre posições dualistas, como por exemplo o publico/privado, o global/local, a liberdade/autoridade, a autonomia/responsabilidade. (Nogueira, 2015 p. 18). Assim, de acordo com Abowitz & Harnish (2006), citados por Nogueira (2015), apesar dos discursos conformistas ou reformistas estarem na base da maioria das abordagens pedagógicas desenvolvidas a escala mundial, existem outros movimentos a influenciar os currículos.

Um dado importante é que, de acordo com Eurydice (2012) e Nogueira (2015), segundo diversos estudos, na europa, os jovens demonstram maiores competências de cidadania nos países com programas mais consistentes de educação cívica nas escolas. A maior, parte desses programas assentam no conhecimento do sistema sociopolítico do respetivo país, conforme as convicções de direitos humanos, valores democráticos, igualdade, justiça, etc. No entanto, chamadas de atenção são dirigidas no sentido de se equilibrar a abordagem formal, transmissiva e minimalista da Educação para a Cidadania, com a necessidade de reforçar a existência nos espaços curriculares de atividades significativas, reflexivas e praticas, que conduzam a maior capacidade de responsabilidade individual conjugada com uma leitura de inserção comunitária.

“O alcance da abordagem pedagógica da Cidadania está dependente da definição que está por detrás e do contexto em que esta se insere.” (Nogueira, 2015, p.18). Associada a esta aceção está a visão tripartida de modelos pedagógicos que, conforme Nogueira (2015) ainda encontra eco na tese de Kerr (1999), o qual defende que a promoção da Cidadania pode ser enquadrada em três vertentes, também apoiadas por Santos (2005), que os considerou de matriz educativa orientadora para aprender a Cidadania, e que, pelo seu interesse, a seguir transcrevemos na íntegra:

- Educação em Cidadania – conhecer como bom cidadão – envolve a aquisição de uma literacia política, na compreensão da história nacional, com o risco de doutrinação e de uma abordagem pedagógica restrita e minimalista.
- Educação pela Cidadania – atuar como bom cidadão – defende que o desenvolvimento de competências de Cidadania não resulta apenas de um processo colateral de aquisição de informações, exige a prática (aprender fazendo) através da literacia cívica, mas fica aquém das necessidades de consolidação crítica das múltiplas dimensões em jogo.
- Educar para a Cidadania – pensar como bom cidadão – engloba a educação em Cidadania e a Educação pela Cidadania. Tem como essência a construção da Cidadania como valor.

Num ambiente confuso e frágil, como o que caracteriza o edifício político santomense, em que não há indicadores claros sobre a orientação das opções políticas quanto ao comunitarismo ou liberalismo, nem indícios públicos de um debate filosófico sobre esse tema, antevemos um clima de incertezas quanto às opções de orientação curricular no sistema educativo local, e, conseqüentemente para as ações de promoção de cidadania, o que certamente vamos poder clarificar com o nosso estudo.

4º Desafio: Nível de escolaridade para iniciar a Educação para a Cidadania

Outro desafio a considerar é o nível de escolaridade em que se deve iniciar as atividades da Educação para a Cidadania.

Segundo Nogueira, (2015), na maioria dos sistemas educativos, pelo menos na Europa, a Educação para a Cidadania foi estabelecida como disciplina autónoma, de cariz obrigatório ou opcional, que se inicia logo nos primeiros anos de escolaridade. Essa opção educacional faz todo sentido, pois “os primeiros anos da nossa vida são riquíssimos em experiências, entrámos num mundo do qual nada conhecemos e, como seres inteligentes, temos necessidade de descobrir o que se passa nesse mundo, como se passa e, até, porque se passa” (Carvalho, 2004, p. 40). Às crianças na faixa etária correspondente aos alunos dos primeiros anos do Ensino Básico aos quais, segundo Silva (1997), deve-se fornecer a

maior informação cultural possível e todos os respetivos instrumentos, e de forma mais diversificada, que lhes serão necessários para continuar a aprender e imprescindíveis para o seu desenvolvimento harmoniosamente ao longo da vida. A “educação moral, vinculada a uma didática de valores, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética”, associa-se à educação do comportamento que deve aplicar-se “desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.” (Benevides, 1996, p. 4)

Portanto, em conclusão, se a educação para a cidadania pretende formar novos sujeitos, fornecendo-lhes ferramentas que lhes permitam integrar-se na sociedade de forma ativa e com responsabilidade e de acordo com a maturidade da humanidade, torna-se necessário agregar os respetivos valores desde a tenra idade, antes que o pepino tome a forma própria, preenchendo as gavetas do espírito de ingredientes impróprios ou nefastos, característicos da imaturidade congénita, própria do seu animalismo natural. Nesta conjuntura aprender sobre cidadania é um processo complexo e sem fim que deve se iniciar numa idade muito tenra e durar toda a vida de uma pessoa. “No nível primário, pode oferecer às crianças uma consciência inicial sobre os valores cívicos e prepará-los para as futuras fases da sua educação. Como tal, este nível constitui uma primeira etapa importante para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis aptos a desempenhar um papel ativo numa sociedade democrática.” (Eurydice, 2005, p. 22), que deve ter sequência em etapas posteriores, evoluindo sempre de acordo com a idade e nível de formação.

5º Desafio: Multiculturalidade/Globalização em Educação para a Cidadania

Na organização da Educação para a Cidadania, como um dos desafios “não podemos deixar de referir a diversidade e o multiculturalismo” (Oliveira, 2006, p.1462) peculiares do mundo global próprio da contemporaneidade.

Observando o espectro multicultural do planeta Terra, temos que ter a noção de que, ao contrário do mundo hodierno, “antigamente, existia uma pluralidade de sociedades e culturas, cujos contatos eram restritos a limites temporais e geográficos. A

confluência e a imbricação cultural, resultado dos recentes mecanismos de mobilidade e comunicação, representam” (Goergen, 2013, p.29) o que hoje entendemos como ‘sociedade plural’ que “não é outra coisa se não esse panorama da humanidade multicultural, ou seja, o cenário em que as incongruências entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio” (Goergen, 2013, p. 30).

Se a cultura pode ser definida, “como um processo de intercâmbio entre indivíduos, grupos e sociedades no seu empenho pela vida e sobrevivência. Então, a própria cultura passa a ser entendida como um processo em movimento. O indivíduo, na dinâmica de aculturação, não se insere num contexto cultural homogêneo e fixo, como ocorria no passado” (Goergen, 2013, p.30)

Segundo Garcia, (2014), hoje, a existência de uma sociedade plural e complexa torna possível que a humanidade caminhe por duas vias opostas: 1ª) uma via que pode ser considerada como uma "séria ameaça à multiculturalidade ainda reinante em direção a uniformização cultural completa do conjunto do planeta ou 2ª) uma via que conduz à reafirmação das identidades culturais tradicionais, ou ao recrudescimento do nacionalismo ou regionalismo.

A necessidade de, no mundo atual, se construir uma escola que seja pública, universal, ou noutros termos, que seja igual para todos os indivíduos e que respeite as especificidades regionais, locais e multiculturais, que se pode chamar de escola cidadã, cuja elaboração e reelaboração devem empreender esforços múltiplos” (Oliveira & Lima, 2014, p. 1096) é cada vez mais um desafio para a EpC. Então, estamos perante o desafio de alcançar a harmonização entre o direito à identidade cultural com a necessidade da convivência plural, bem como do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si. “Esse é o desafio da contemporaneidade que ora se despede da colonização essencialista para ingressar numa nova cultura da convivência de culturas com base no entendimento e reconhecimento.” (Goergen, 2013, p.30).

Portanto, uma EpC que se queira eficaz terá que refletir esta relação de afirmação da identidade individual cultural com a convivência plural, na base do respeito e de reconhecimento. Como referimos no capítulo 2, a sociedade santomense nasceu, contruiu-se e constrói-se num ambiente multicultural, onde cruzam várias etnias, cuja convivência, depois da independência, começou a viver dias melhores, embora ensombrado de alguma forma pelas sequelas do colonialismo. Estamos convencidos que

a promoção de cidadania no nosso sistema educativo corresponda as expetativas desta multiculturalidade

6º Desafio: os Media e as Tecnologias de Informação

Neste mundo globalizante, um outro desafio encara a educação para a cidadania. Este desafio diz respeito aos média, às tecnologias de informação, especialmente, às redes sociais.

Convém avaliar o peso dos meios de comunicação de massa, considerando a importância que os Media possuem na difusão de informações, na formação do imaginário popular, na formação da opinião pública, na veiculação de valores e mentalidades de culturas estrangeiras, para indicar uns poucos elementos direta ou indiretamente vinculados aos processos educativos. “Reconhece-se que ela, sem dúvida, se transformou num dos instrumentos poderosos de educação informal e não-sistemática” (Wanderley, 2004, p. 132)

Ainda, o facto mais importante é que os Media podem assumir um duplo papel, servindo, como se diz na gíria popular, concomitantemente a Deus e ao e ao Diabo. De facto, se, por um lado, ela muitas vezes “deseduca, pela sonegação e deturpação da informação, pelos programas de estímulo à violência, pela difusão de hábitos consumistas, pela padronização de costumes e atitudes, por outro, ela pode ser uma ferramenta inovadora, se apresentar uma orientação diferente, pedagogicamente controlada, capaz de ajudar na preparação de cidadãos.” (Wanderley, 2004, p. 132)

Hoje, como sublinha Dubet (2011), os alunos passam tanto tempo diante da televisão quanto nos bancos escolares. A escola não pode ignorar esse fato, considerando também que os meios de comunicação estão cada vez mais presentes no ensino, tanto como ferramenta de ensino como o de interação social. Outrora, bastava que uma criança soubesse ler, agora é preciso que ela saiba assistir televisão, que ela saiba navegar na internet, que ela saiba o que é uma taxa de desemprego ou uma taxa de inflação, fake news, etc., e se espera que ela seja capaz de se comportar como um cidadão bem informado. E não se pára de pedir cada vez mais à escola. “Por exemplo, parece-me que a cultura comum dos cidadãos deveria atribuir uma importância particular aos meios de comunicação, não para trazê-los para a escola, mas para permitir que os futuros cidadãos

resistam à sua influência.” (Dubet, 2011, p.298), pelo que, o que se exige da escola não é o papel de denunciar os meios de comunicação como máquinas de manipulação dos espíritos, mas o de mostrar aos alunos como funcionam, como são produzidos e que eles dão uma visão do mundo sem serem o mundo, e podem transformar o mundo para o bem e para o mal. “De qualquer maneira, a definição de uma cultura comum é uma questão política essencial, uma escolha política que não pode ser unicamente dos especialistas da pedagogia” (Dubet, 2011, p.303).

Por conseguinte, a escola não deixa de ser essencial na execução prática das políticas que forem ajustadas para consciencializar os educandos, e, através deles, a sociedade, a tirar maior proveito das tecnologias da comunicação, identificando e rejeitando os seus aspetos perniciosos. É essa a ilação que tiramos em relação ao grande desafio da Educação para a Cidadania ao serviço da sociedade hodierna, global e multicultural

7º Desafio: Contribuição dos Pais e de Agentes Sociais

A ação dos pais, encarregados de educação e de outros atores da comunidade, desde o início da humanidade têm jogado um papel fundamental no motor dinâmico na evolução dos valores da cidadania. Hoje, mesmo com a alteração deste papel para as vias mais direcionadas para as instituições oficiais, este papel milenar, embora reequacionado, continua válido, e agora como coadjuvante. Apenas parece que é necessário encontrar a combinação perfeita entre as duas dimensões

É de todo necessário considerar uma contribuição para abonar a Educação para a Cidadania, muito importante na sua missão de formar os jovens cidadãos para a convivência social. Ela refere-se precisamente à intervenção dos pais e encarregados e à convivência prática dos formandos no meio social, como elementos contribuintes para uma melhor assimilação. De facto, “Os pais (ou encarregados de educação) jogam um papel fundamental na aprendizagem das crianças e no processo que os leva a tornarem-se cidadãos ativos. Por isso, é fundamental que haja parcerias fortes entre os pais e a escola. Ambos partilham responsabilidades pela transmissão de comportamentos cívicos adequados e de valores aos jovens.” (Eurydice, 2005, p. 32)

Os pais, enquanto modelos para os seus filhos, ao mesmo tempo que consolidam as suas próprias competências cívicas, devem envolver-se nas atividades da escola, para além das reuniões de assembleias com o diretor ou do aconselhamento/consulta individual com os professores, sobre a conduta e do progresso dos seus educandos. Mas estas ainda são ações parentais bastante ‘passiva’. “Os pais podem também envolver-se de forma mais ativa em processos de aconselhamento coletivo ou em órgãos de decisão. Isto tanto pode ocorrer em conselhos ou associações nas quais só os pais estão representados como em fóruns conjuntos para os quais contribuem outros membros da escola, incluindo professores e alunos.” (Eurydice, 2005, p. 32).

Por outro lado, tomar parte ativa na sociedade, exercendo e praticando os seus próprios direitos e deveres, é a outra forma, um dos meios mais eficazes por sinal, de incrementar a aprendizagem em cidadania. “Para além do aprendente se familiarizar com os princípios democráticos e os processos organizacionais, o que ele aprendeu na escola também pode ser posto em prática.” (Eurydice, 2005, P. 33). A escola será mais convincente quanto à seriedade do seu compromisso com a cidadania se fomentar uma cultura (*ethos*) participativa e democrática que envolva tanto os alunos como os seus pais, seus principais modelos. “O meio mais eficaz para alcançar este objetivo é oferecer aos alunos uma oportunidade de experimentar diretamente o que significa uma ação cívica responsável, preenchendo a lacuna entre a escola enquanto paradigma miniatural da sociedade por um lado e a sociedade num mundo real que fica além da própria escola, por outro.” (Eurydice, 2005, p. 37).

Na nossa legislação existem as predisposições legais para o efeito do envolvimento dos pais e encarregados, bem como da comunidade no processo educativo, conforme expusemos no capítulo 2. Mas, uma coisa são as disposições legais, uma outra bem diferente são as realizações práticas. No final vamos avaliar se os pais e os agentes sociais estarão a participar devidamente na prossecução das ações de promoção da cidadania em STP.

8º Desafio: O papel da classe docente – Os Maestros

Por último, e para a execução exitosa de toda essa majestosa tarefa da Educação para a Cidadania, considerando todos os fatores e desafios, os quais podemos chamar de ingredientes, não podemos esquecer do fundamental: dos cozinheiros, que terão diante de

si a tarefa de por na prática as referidas políticas, fazer o seguimento prático e relatar as experiências. Estamos a falar naturalmente dos professores. Dedicamos a devida atenção a este segmento dos atores do sector educativo, dado que constituem o segmento decisivo na escadaria educacional, o qual está sujeito a diversas dificuldades e crenças, que ensombram a sua profissão e que, muitas vezes leva ao embaraço esta derradeira peça que faz a interface com o consumidor final na cadeia educacional. Podemos enumerar algumas dessas dificuldades, desde logo o devido reconhecimento do seu papel tanto pelo sistema político de governação como pela sociedade em geral, o que se pode traduzir na devida dignificação da classe, social e materialmente, mas também as condições de laboração profissional, desde a formação até o local de trabalho, dentre outras, que caminham lado a lado com certas crenças que limitam o papel do professor ao de mero instrutor de conhecimentos.

Tendo em conta estas dificuldades e crenças, há diversas posturas e atitudes dos professores face à educação para a Cidadania, que podem ser as seguintes:

- **“Não... essa não é a minha função”**: consideram que essa função pertence exclusivamente à Família;
- **“Não posso... não tenho tempo”**: reconhecem que a Educação não se resume à transmissão de conteúdos científicos, mas consideram o «programa extenso» e o tempo pouco para o cumprir;
- **“Bem... por certo alguém irá responder”**: aceitam que os desafios e as novas exigências que se colocam à escola são importantes, mas tendem a considerar que haverá outros colegas mais vocacionados ou que isso é tarefa que cabe ao diretor de turma ou ao colega da disciplina X ou Y;
- **“Era capaz... mas não tenho formação”**: sentem-se inseguros para abordar uma área que não fez parte da sua formação inicial. A formação surge, por isso, como uma necessidade e até uma exigência sempre que se propõe qualquer tipo de reestruturação e/ou reforma;
- **“Sozinho(a)... não sou capaz...”**: esperam das organizações, especialmente dos seus corpos diretivos, iniciativas de apoio e/ou de sustentação das práticas;
- **“Isto é o que sempre fiz...”**: desvalorizam e, até mesmo, menosprezam a ideia de «inovação». Consideram que em Educação tudo já foi dito e revisto e o que se faz é vestir «velhas ideias com novas roupagens». (Carla Figueiredo, 2002, pp. 3-4, apud Oliveira, 2006 p.1466)

Neste seguimento, importa referir que a adoção da educação para a cidadania em contexto escolar não é uma tarefa simples e linear. Pelo contrário, compreende um largo espectro de processos e práticas pedagógicas. Logo, é imprescindível que para os professores “se criem apoios diversos, a nível central e a nível local, incluindo

documentos de reflexão e de orientação, exemplos de materiais de trabalho e oportunidades de formação e de troca de experiências” (Abrantes, 2002, p. 6, apud . Oliveira, 2006, p.1466), que os conduzam a assumir esse papel com toda a dignidade e, sobretudo, que os estimule a consciencializar-se da necessidade e da apetência para se envolverem na programação da EpC.

Como sabemos, o trabalho do professor não deve ser apenas teórico, mas essencialmente prático e sobretudo, fundamentalmente em educação para a cidadania, em que se ensina comportamentos, é fundamental que a sua conduta tenha que condizer com a sua exposição teórica. Por isso, “comunidade educativa, em geral, e os professores, em particular, devem ser um exemplo de cidadania e civismo no dia-a-dia. De facto, não podemos esquecer que a educação para a cidadania deve ser essencialmente uma educação na cidadania, ou seja, deve estar presente na interação entre professores e alunos.” (Oliveira 2006, p.1466) o que deve alargar-se mesmo para todas as personagens que atuam nos palcos da Escola e do Ensino em geral.

De acordo com Dubet (2011), se por um lado o docente deve ser portador de uma vocação que fará dele um profissional abnegado, por outro, ele deve ser merecedor de reconhecimento pelo Sistema e de respeito, sobretudo, dos discentes, como uma autoridade inabalável, dentro e fora da escola. Para isso, e propício para ultrapassar as dificuldades e crenças acima referidas, eles devem prover de formação adequada, uma carreira devidamente equacionada, merecer uma remuneração condigna e nunca inferior, talvez até superior, a de outras classes profissionais, assim como gozar de um status social digno de respeito de toda a sociedade.

O Relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2018 aponta o salário como o principal motivo para se iniciar na carreira docente. Este relatório que aponta a Suíça como o segundo país de mundo em salário docente (US\$ 5.737 por mês), indica que o salário médio do professor nesse país é superior ao pago em outras carreiras.

A situação da Docência é um dos principais calcanhares de Aquiles do Sistema Educativo de STP. Não é segredo para ninguém que os professores trabalham em condições precárias, sem materiais didáticos e de apoio apropriados e no seio de uma superlotação da população estudantil. Segundo o Boletim Anual do Ministério de Educação, cerca de 50 % dos professores dos diferentes níveis de ensino não dispõem de

formação pedagógica. O salário médio de um professor formado situa-se, em média, entre 160 e 250 Euros, e figura-se entre os piores salários, no universo das carreiras profissionais. Aliás, ainda não existe instituída a carreira docente, motivo de briga entre os sindicatos dos professores e o Ministério. Situações que adivinhamos bastante inóspitas para o sucesso da educação em geral e, em particular, da educação para a cidadania em STP, que fica desprovida de maestros adequados.

2.1.2- Educação para a Cidadania Democrática

Existe “um mote: *cidadania rima com democracia!*” (Wanderley, 2004, p.129), bastante óbvio pelo seu conteúdo, por isso não parece suficiente falar da educação para a cidadania sem falar da sua missão mais profunda ao serviço da democracia, que como já dissemos, tem vindo a ser desenhada, desde o alvorecer do século XX, de forma a melhor servir a convivência humana.

Mas, “afinal, qual a compreensão de democracia e cidadania que precisamos ter para dar conta dos desafios que surgem na escola atual?” (Garcia, 2014, p.7). Tão-somente gostaríamos de alcançar uma compreensão de educação democrática "em que se reconheça que a democracia consiste em pluralidade e diferença, e não na identidade e na uniformidade" (Biesta, 2013, p. 159, apud Garcia, 2014, p.7), acreditando que a democracia seja, até agora, a melhor forma de convivência alcançada pela sociedade humana.

Neste âmbito, “o principal desafio será o de fortalecer os espaços deliberativos e modernizar os instrumentos de gestão e de articulação,” pelo que deve-se exigir “a garantia de acesso às informações, principalmente às populações mais vulneráveis, mas não só, para fortalecer as práticas de formação da cidadania e propiciar maior engajamento em práticas corresponsabilizadas de gestão da coisa pública, que garantam a expressão e representação de interesses coletivos”. (Oliveira & Lima, 2014, p.1096)

É aqui que entra a ação escolar, para facilitar ou, se quisermos, propiciar melhor essa garantia de acesso a essas informações, pois, segundo Pacheco (2000) “reconhece-se que a escola ocupa um lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana. (p. 110)

No geral, podemos sintetizar, no âmbito da democracia, as competências da cidadania referindo que

“a democracia levou a uma ampla expansão dos direitos culturais e sociais. Para fazer uma escolha política, o cidadão deve estar muito mais informado. Ele deve compreender a vida internacional, ele precisa saber um pouco de economia, ele deve conhecer alguns direitos sociais. E mais, pode-se considerar que o cidadão deva apresentar um senso de suas responsabilidades quando se trata da higiene, da sexualidade, ou do código de trânsito. Consequentemente, em todas as escolas, os programas de instrução cívica se tornaram mais pesados: educação sexual, educação do trânsito, aprendizagem da leitura da imprensa, rudimentos de

direitos sociais vieram juntar-se à mera apresentação das instituições políticas.” (Dubet, 2011, p.298)

Essa tripla ligação íntima entre Cidadania, Democracia e Educação pode gerar alguma confusão, que fica subentendida ao introduzir nessa trilogia a noção política, e que é preciso clarificar.

“A noção de educação para a cidadania passa necessariamente pela noção de democracia. Em primeiro lugar, a democracia não é uma realidade adquirida. Onde quer que encontremos uma sociedade que se define a ela própria como democrática, podemos interrogar e analisar o grau em que essa sociedade estabelece uma organização de normas, valores e comportamentos políticos, jurídicos, económicos e culturais, destinados a criar uma vida melhor para toda a comunidade. A democracia não é de facto uma realidade, mas um ideal a alcançar. [...]

Em segundo lugar, quando falamos de democracia não estamos a falar de um procedimento formal de eleição ou de decisão ou de um método de governação de grupos sociais. No dia-a-dia podemos ver como as democracias formais tendem a preservar e reproduzir as desigualdades sociais e promovem a imposição de interesses particulares sobre os interesses sociais – exemplos não nos faltam nestes dias que correm.

Não é correto assumir que a democracia tem como principal preocupação a garantia dos direitos dos indivíduos, isto é, de cada indivíduo. Na tradição liberal, a democracia centra-se no indivíduo

Este conceito é definitivamente abalado quando os direitos coletivos (ou de terceira geração) entram em cena na vida social.” (Matos, 2004, pp. 10,11)

Na Educação para a cidadania Democrática não se pode descurar as conquistas políticas da democracia mesmo considerando os entraves pesados ainda por vencer, tais como, a influência do poder económico nos processos eleitorais, a compra de votos, o *fisiologismo* ou favoritismos pessoais, a fragilidade dos partidos, a privatização da política, o descumprimento das promessas dos candidatos, os vícios da representação proporcional pelos estados, a manipulação da mídia e dos institutos de pesquisa, e a atuação dos publicitários-marqueteiros que fazem das campanhas um espetáculo apelativo, uma vez que é evidente que “os sinais positivos da conquista da democracia liberal-representativa vigente são auspiciosos (legalidade institucional, pluralismo partidário, eleições periódicas, funcionamento dos três poderes, etc.)” (Wanderley, 2004, p.130). Aliado a tudo isso, sonhamos com um espaço na educação que mude o pensamento dos cidadãos quanto a conceção da democracia como “democracia partidária”, de acordo com muitas opiniões que começam a por em causa o Sistema Político Partidário (SPP), dada a descrença em que têm caído os diversos políticos à escala mundial. Esses observadores acreditam que a democracia pode existir sem partidos, os

quais, pelo contrário, já começam a ser apontados como o próprio perigo para a sociedade democrática, tendo a sua reputação difamada enquanto conquista social.

O que é essencial e fundamental, é que essa formação democrática venha a reforçar o poder autónomo dos formandos, os quais são pessoas que devem entrar no rolo da azáfama social como cidadão, de forma a poderem ter uma visão que os permita equacionar com maturidade as oportunidades de participar na vida política da sociedade, de forma a promover as relações sociais em torno do bem-estar coletivo e do *Thelos* humano, proporcionando um ambiente bem diferente da sensação que se vem vivendo nas sociedades atuais.

E como cidadão, o indivíduo não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autónomo, e deve ser capaz de julgar por si os seus interesses e os da nação. “Qualquer que seja o grau de democracia, o cidadão deve colocar-se do ponto de vista do bem público, deve resistir às forças da opinião e dos demagogos, em suma, ele deve ser virtuoso, como dizia Montesquieu. No quadro da escola republicana, essa virtude é ensinada de várias maneiras”. (Dubet, 2011, p.291)

Por outro lado, (Matos, 2004) não vale apenas dizer que a “escola é democrática” se ela não carregar dentro de si a pura democracia nas relações entre as suas estruturas, entre o betão, as pessoas e os papéis. Isso não passaria de um rótulo que é uma crença ingénua que leva a amarrar a noção de democracia às organizações formais como se ela pudesse ser exterior às pessoas, desviando o foque da “relevância da democracia na obrigação política horizontal das interações sociais, onde as pessoas se relacionam diariamente umas com as outras de forma a criarem as suas condições de vida.” (P.11)

Assim, para a noção correta subjacente à trilogia Cidadania, Democracia e Educação, deve-se ter em conta que a

“A democracia representa uma forma de vida, uma ação política em aberto, levada a cabo por pessoas na complexidade das relações e dos processos locais, regionais e globais [...] uma democracia cultural na qual os níveis político e económico possam assentar. Se os valores democráticos não são assumidos nas ações individuais e na relação política horizontal, a democracia está necessariamente incompleta. Por estas razões, é importante entender a educação para a cidadania muito mais como educação pela cidadania do que para a cidadania adulta. É por isso que as práticas de educação para a cidadania têm que ser coerentes com os objetivos a que se propõem as pessoas não são indivíduos isolados, constituindo-se sempre como seres sociais cuja existência está inserida e profundamente enraizada nas relações intrincadas do dia-a-dia”. (Matos, 2004, P.12).

Em particular, a relação Educação – Democracia, deve ser uma relação harmoniosa, valorizando a tese da ressonância intrínseca, onde fundamentalmente verifica-se o contributo da educação para o desenvolvimento social, educação essa que deve desviar-se sempre de um papel menos positivo – num quadro que “designaria de dissonância intrínseca.” (Matos, 2004, p.14), sendo dado como certo que “a noção de educação para a cidadania passa necessariamente pela noção de democracia.” (Matos, 2004, p.15)

“Mas, não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes.” (Benevides, 1996, p.1), sobretudo dos governantes, que têm nas mãos a missão de governar/controlar a vida dos outros, dos concidadãos.

O que é importante e deve-se ter em conta é que “A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste, por exemplo, no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente.” (Benevides, 1996, P4). Ela deve refletir um corpo completo de ensino capaz de transformar o ser humano num agente social, construtor de uma convivência que o conduza, de mãos dadas com todos, para a eudemonia, correspondendo exatamente, como partilha Eurydice (2005), a noção de que a educação para a cidadania também deve se preocupar com a necessidade de os jovens participarem e contribuírem para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade no seu todo, sendo um elemento participativo e influenciador na formação dos conceitos democráticos, os quais julgamos que devam ser dinâmicos e recíprocos na sociedade.

Isto deve acontecer já ao nível da escola em si, cuja organização deve corresponder a uma participação ativa por parte dos alunos e, em certa medida, também dos pais, na construção da vida escolar quotidiana. Tal participação é geralmente de natureza formal e normalmente ocorre a partir de medidas extremamente organizadas, incluindo filiações em órgãos formais da escola.

Esta formalização tem componentes e desafios que implicam diretamente na formação para a cidadania. Para este caso, o “principal desafio da formação para a cidadania consiste, portanto, na construção de um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio, precisam ser abordados em termos

democráticos, em termos de direitos e de deveres.” (Dubet, 2011, p.304). Isso não é nada mais que a Educação para a Cidadania Democrática, aquela que deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades e da autonomia, em que os indivíduos sejam capazes de não se submeter a poderes estabelecidos sem um prévio julgamento, ou seja, capaz de “elaborar argumento e construir uma consciência crítica para não nos submeter sem reflexão a poderes que advêm de uma sociedade autoritária”. (Oliveira, & Lima, 2014, p.1098)

Em suma, a Educação para a Cidadania é uma poderosa ferramenta, disponível para mudar o mundo, e a convivência social da Humanidade, nele inserida, tornando-o uma sementeira da Paz, harmonia e Bem-Estar, cultivados no substrato da democracia. O sucesso desta cultura só depende do ser Humano, dos valores que a sua maturidade eleja como os propícios para satisfazer tal desiderato e dos processos, bem como ambiente de transmissão e partilha desses valores.

2.2- A Educação Moral: Valores e Formação do Carácter

Se o uso dessa poderosa ferramenta que é a educação para a cidadania depende dos valores a serem considerados pela humanidade bem como dos processos e ambiente para a sua transmissão, vamos deitar um olhar sobre esses possíveis valores e toda a possível ciência a volta deles.

Nós, os seres humanos, em nossa vida cotidiana, habitualmente fazemos juízos de valor, julgando as coisas, pessoas, situações, como boas ou ruins, atrativas ou não, segundo os valores que lhes atribuímos. Deste modo, os seres humanos, vivem de escolhas, construindo formas de viver que se diferenciam em tempos e lugares diversos, originando os diferentes costumes e criando diferentes valores. “Na medida em que certos valores se relacionam com regras e deveres, ou ao bem e a uma conduta boa, constituem os chamados valores morais.” (Bonotto, 2008, p.296)

O sistema educativo, no âmbito da EpC, deve equacionar devidamente o quadro axiológico que consubstancia a vida de uma determinada sociedade, sem perder de vista o contexto mundial, e criar um quadro metodológico com todos ingredientes acerca dos valores, no sentido de, sem alterar a tradição cultural da sua sociedade e dialogando com as outras realidades culturais, imprimir o sentido crítico no educando para tornar possível a revisão do seu comportamento sociocultural.

Naturalmente, a grande questão é, que valores devem ser equacionados neste quadro?

Os valores morais, ou, simplesmente, a moral, estão intimamente ligados à ética. Pois na “filosofia, o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana recebe a denominação de ética.” Esses dois termos, ética e moral, têm significados próximos e, muitas vezes confundíveis e, em geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos entre si e com o mundo em que vivem. (Lodi, (Org), 2007, p.14) Por isso, para penetrarmos no mundo da moral e entendermo-la, temos que necessariamente passar pela porta da ética.

Segundo vários autores, a ética nasceu com a cidadania desde os primeiros tempos da filosofia grega em que os pensadores gregos no século VI a. C. criaram o *ethos*, denominação que correspondia à casa do homem, o abrigo, que acolhia os cidadãos, ou seja, os indivíduos que tinham nas mãos os destinos da polis (cidade) onde eles deviam

aprimorar o seu carácter, o seu modo de ser. Assim, a Ética origina-se do grego através do ethos que no fundo trás no seu conteúdo o significado de “abrigo” do “modo de ser” ou “caráter”. Para os gregos, o ethos acolhia os cidadãos, que interagiam entre si, permanecendo em segurança e vivendo de acordo com as leis, que, entretanto, edificavam-se pelos hábitos e das virtudes geradas pelo caráter dos homens. Dali, davam assim o melhor de si para a cidade, onde com as práticas edificava-se um conjunto de normas e regras adquiridas por hábito e que contruíam a moral.

Desta forma, ao referir-se à ética podemos estar a invocar à mistura termos como “caráter”, “modo de ser”, “valores” ou “moral” e ao “meio que nos abriga”.

O “surgimento da moral nos povos primitivos deve-se à ligação incondicional dos seres humanos às leis, à tradição e aos costumes.” (Araldi, 2008, p.40), e assim, de acordo com Araújo, (2008), associou-se à cidadania, remetendo-nos ao conceito de valores, o qual verifica-se que assumiu através dos tempos um significado axiológico diferenciado e evolutivo, trazendo concomitantemente progressivas exigências de redefinição de quadros referenciados, quer teóricos, quer práticos, quer individuais, quer institucionais, e que os seres humanos incorporam no decorrer de suas vidas. “Através das experiências sociais, são estabelecidos normas e valores que definem as pessoas enquanto sujeitos com comportamentos éticos e morais. E a educação faz parte deste meio.” (Rengel, & Guazzelli, 2015, p. 2).

Por si só, “a ética é uma característica inerente a toda ação humana e, por esta razão, é um elemento vital na produção da realidade social.” (Pereira, sd., p.1). Aliás, diz Adela Cortina, que a carregamos por inerência no nosso corpo. Pois, “todo homem possui um senso ético, uma espécie de ‘consciência moral’, estando constantemente avaliando e julgando suas ações para saber se são boas ou más, certas ou erradas, justas ou injustas.” (Pereira, sd, p.1), com base “em determinados valores que estão atrelados com as vivências e experiências adquiridas através de normas e condutas advindas do convívio com os demais seres que os cercam.” (Rengel, & Guazzelli, 2015, p.2), perseguindo o desejo de realizar a vida, mantendo, com os outros, relações justas e aceitáveis e fundamentadas nas ideias de bem e virtude, enquanto valores perseguidos por todo ser humano e cujo alcance se traduz numa existência plena e feliz, importantes também pela função reguladora que exerce no que tange ao convívio entre os seres humanos. (Nunes & Branco, 2007)

Entretanto, vivemos na atualidade uma autêntica crise de valores (Araldi, 2008), que nos remete a uma profunda reflexão, que tem motivado diversos pensadores (Bonotto, 2008-B), (Araújo, 1999) na busca de uma teoria moral que contemple a complexidade do ser humano, como seres biológicos, afetivos, sociais e cognitivos ao mesmo tempo, tendo (Araújo, 2008), os valores um papel importante no equilíbrio da personalidade, Os valores são estimados e inferidos, através da inteligência, do sentimento e das emoções.

Já nos anos 60, 70, Bell, (1973) observou que nas sociedades cuja chave moral é o individualismo hedonista, os indivíduos não estão dispostos a sacrificar os seus interesses egoístas pelo bem comum, exemplo de que o problema dos valores perde-se na profusão dos tempos, e tem escapado das mãos dos políticos, mais de dois mil anos depois da instituição da *Polis*.

“Levou tempo para muitos perceberem que não é o mesmo impor pela força estilos de vida, o que só pode ser feito por aqueles que detêm poder político, econômico ou cultural e fingem universalidade por normas justas.” (Cortina, 2017, P. 32). Os valores estarão ligados ao ambiente político em que eles são tratados

Mas, os valores também estão, naturalmente ligados ao comportamento cultural. É concebível que “ter um bom comportamento digno, segundo os valores, ou seja, agir para o próprio bem ou para o bem de outros é agir para o bem da cultura, o que significa proteger a cultura de práticas para ela letais como superpopulação, devastação do meio ambiente, poluição e a possibilidade de holocausto nuclear.” (Abib, 2001, p.108), ou seja, estamos a falar do civismo cultural, intrinsecamente depende dos valores praticados, e que neste momento reclama uma revolução cultural que garanta a civilidade, a disponibilidade dos cidadãos para se comprometerem com o público com o futuro, de forma sustentada. (Bell, 1973)

O apelo à educação se encaixa aqui, podendo garantir essa revolução, porque é a entidade com maior capacidade para, cientificamente, diagnosticar a situação, como já deve tê-lo feito, e propor o programa e os métodos para se atingir o sucesso. No entanto, de acordo com Araújo, (2008) nem sempre existe o consenso sobre a matriz axiológica em que se deve estruturar a educação para a cidadania.

É por isso que se insiste na necessidade imperiosa (Bonotto, 2008-B) que, nesta missão revolucionária, a educação para a cidadania, «deve conter uma dimensão de educação para os valores, mas não deve esgotar-se numa educação para os valores, e

muito menos no que alguns autores norte-americanos chamam a educação do carácter» (Silva, 2000, p.83, apud Araújo, 2008, p.98)

De acordo com Bonotto, (2008-B), cuja proposta reúne as ideias de vários autores, a educação em valores, deve, de fato, procurar lidar com três dimensões, envolvendo procedimentos que seriam os seguintes: a) cognição: reflexão sobre as ideias, concepções, sentimentos e valores; b) afetividade: trabalho de envolvimento, identificação e expressão de sentimentos relacionados ao foco de interesse; c) ação, ou seja, a concretização de situações relacionadas com o foco de interesse, buscando viver a complexidade dessa experiência. “É no conjunto dessas três dimensões que nos aproximamos da riqueza dessa construção.” (Araújo, 2008, p. 319)

Essas propostas de ideias genéricas parecem orientadoras e eficazes para a missão da educação em valores, que, como vimos, deve ser uma das principais tarefas da Educação para a Cidadania.

2.2.1- A Educação Moral

Acreditamos que se o Sistema Educativo souber ser capaz de encontrar metodologias que possam ajustar o comportamento e os hábitos do educando, de acordo com um conjunto de valores humanamente aceites (conjuntura) teremos, a um dado *timing*, toda a sociedade a agir segundo determinados sistemas de preferência.

Historicamente, parece que as tentativas mais comentadas de a humanidade educar para a cidadania foi evocando os preceitos religiosos, que castigam os pecaminosos e premiam com a vida eterna os tementes a Deus e que adotavam os comportamentos dos santos. Mas, as evidências apontam os fracassos desta via.

“É Piaget quem, nos tempos modernos, demonstra que a moral não pertence à religião, mas à psicologia, considerando-a como uma capacidade cognitiva, tendo também iniciado o estudo do desenvolvimento moral da criança.” (Sousa, 2012, p. 1)

A partir das contribuições de Piaget, Kohlberg sugeriu “seis estádios de desenvolvimento cognitivo da moral, semelhantes aos estádios piagetianos e os seus continuadores criaram diferentes metodologias de Educação Moral” (Sousa, 2012, p. 1).

Sem o propósito de dessecar essas propostas de modelos, é importante frisar que estes estudos e debates contribuíram para que se criasse na escola um contexto mais adequado para o desenvolvimento de uma educação dos valores morais, tendo a educação assumido este papel em especial através do programa de educação para a cidadania, que passou a ser legislado em diversos países e através do qual se procura alcançar o adequado “Desenvolvimento Pessoal e Social”.

Diz a conceituada Adela Cortina, que nos últimos tempos entrou na moda falar da educação em valores e, sobretudo, o mundo dos valores tornou-se uma realidade não apenas tão importante, mas porque “Es un ingrediente indispensable de la vida humana inseparable de nuestro ser personas”, uma vez que “los valores que son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente com los valores morales, porque la moral «la llevamos en el cuerpo».... Todos somos inevitablemente morales. (Cortina, 2009, p.218).

Mas, quais serão os valores que devem ser universalmente aceites, como propiciadores da bondade moral, isto é, suscetíveis de pertencer ao Sistema de Preferências. Antes de mais, há uma questão que se levanta naturalmente: ‘Qual é a origem dos valores?’

De acordo com Cortina (2009), duas hipóteses se colocam perante essa questão. É preciso averiguar se os valores constituem uma realidade em si ou se apenas são inventados a bel-prazer ou criatividade de cada um. Ou seja, se concedemos um valor às coisas se ele nos parecem valiosas ou se reconhecemos nas coisas o valor que elas têm e por isso nos parecem valiosas. Transcrevemos aqui as palavras dessa filosofa para melhor acurarmos a proposição:

“Entre el conceder y el reconocer la cuestion es muy compleja. Porque si aceptamos la primeira tesis, según la cual inventamos los valores, entoces el subjetivismo es inevitable. Cada grupo, cada persona, cada sociedad creará sus propios valores, y ma va a aprender que los estimen los demás grupos, personas o sociedad. Pero si aceptamos la segunda - la que dice que los valores son reales y por eso hemos de aceptarlos -, entoces no se entiende por qué no somos capaces de estimarlos todas las personas, ni tampoco qu´resquicio de creatividad nos queda a la hora de construir el mundo.” (Cortina 2009, p.222).

Em torno destas questões produziram-se e produzem-se incontáveis debates, pelo que Adela Cortina preferiu avançar a sua opinião pessoal sobre o assunto, a qual preferimos adotar na íntegra:

- 1) Los valores valen realmente, por eso nos atraen y nos complacen, no son pura creacion subjetiva.... Y las consideramos buenas porque descubrimos en

ellas un valor, no porque decidamos subjetivamente fijárselo. ...”(Cortina 2009, P.222)

«Todo necio confunde valor e precio» decia António Machado... y cínico es aquel «que conce o precio de todas as cosas, y el valor de ninguna»

2) Pero tambien es verdade que la realidade no es estática, sino dinâmica, contiene um pontencial de valores latentes que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo.

3) Los valores valen realmente porque, como diría Xavier Zubiri, aunque en outro contexto, nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas. Por eso tenemos que encarnalos en la realidade criativamente...”(Cortina 2009, p.223).

Em relação aos valores propriamente ditos, Cortina (2009) defende que “existen distintos tipos de valores de los que echamos mano para acondicionar nuetra exitencia. Existen valores estéticos, religiosos, intelectuales, de la utilidade, y es mérito de «Ética de los valores» - representada por Scheler, Hartmann, Reiner, von Hildebrand – haber intentado presentar clasificaciones que nos permiten hacernos al menos una composición de lugar” (p. 225), mas ela acha que verificam-se discrepâncias entre os autores na hora de classificar. Entretanto assume na sua opinião que existem uns valores que são especificamente morais, tais como:

- la libertad,
- la justicia,
- la solidaridad,
- la honestidade,
- la tolerância ativa,
- la disponibilidad al diálogo,
- el respeto a la humanidad (en las demás personas y en la propiá.) (p. 225).

“No significa esto que no sean también la lealdad, la honradez, la profesionalidad, sino que los arriba mencionados permitem articular los restantes.” P. 229

Segundo essa autora, “los valores morales se especifican desde esta perspetiva por lo siguiente:

1) Dependem de la libertad humana, lo cual significa que está en nuetra mano realizarlos.

2) Precisamente por eso no pueden atribuirse ni a los animales ni a las plantas ni a los objetos inanimados.

3) una vida sin esos valores está falta de humanidad. Por eso los universalizaríamos; es decir, estamos dispuestos a defender que cualquier persona debería intentar realizarlos, si no quiere perder en humanidad.” (Cortina, 2009, p. 225)

Cortina (2009) complementa ainda que na sua opinião “Otros valores, como la beleza, la simpatia, la utilidade, nos parecen deseables y recomendables, porque la vida

es sin duda más agradable com ellos, pero si acusarmos a alguien de ser feo, antipático o inútil, y nos responde com desenfadado «Y qué?» estará cargado de razon porque ... nadie por carecer de esos valores pierde en humanidade.” (P. 225)

Já para Pacheco, (2012), a lista de 20 Valores a considerar deve ser esta:

- 1 Autonomia
- 2 Beleza
- 3 Coerência
- 4 Desapego
- 5 Esperança
- 6 Felicidade
- 7 Gratidão
- 8 Honestidade
- 9 Indignação
- 10 Justiça
- 11 Lealdade
- 12 Meio ambiente
- 13 Não-violência
- 14 Otimismo
- 15 Prudência
- 16 Qualidade de vida
- 17 Responsabilidade
- 18 Solidariedade
- 19 Tolerância
- 20 Verdade ou Sinceridade (pp.12,50)

Segundo, esse autor, é preciso acreditar que a crise moral em que estamos imergidos será civicamente contrariada, debelada, mas não através da Educação que ainda temos. Vale a pena acreditar que uma outra Educação é possível, para cultivar a integridade, pois, como já o velho Platão nos avisava, é curta a distância entre a corrupção moral e a tirania. Mais uma vez, a necessidade de uma revolução na educação.

Para Cavalcanti, (sd) são importantes apenas os seguintes Valores éticos, dentre a profusão sugeridas por outros autores:

- Respeito mútuo
- Justiça
- Solidariedade
- Diálogo

Segundo Eurydice (2005) nos países europeus podemos identificar os seguintes valores considerados importantes para a ‘cidadania responsável’:

- democracia,
- dignidade humana,
- liberdade,
- respeito pelos direitos humanos,
- tolerância,
- igualdade,
- respeito pela lei,
- justiça social,
- solidariedade,
- responsabilidade,
- lealdade,
- cooperação,
- participação e
- desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico.
- respeito pela natureza

Apesar das variações, verificamos que alguns valores são comuns entre os diversos autores o que nos pareceu bastante interessante. Pois estes valores comuns parecem os mais incontornáveis.

Entretanto, na nossa opinião, todos os valores deviam ser equacionados pela educação formal, distribuindo-os por todas as disciplinas e por todas as classes, e escalonando-os por intensidade e por prioridade, bem como por idade do educando. Alguns como ‘Obrigado’, ‘Por favor’/’Se faz favor’, ‘Permita-me...’, ‘Agradecia que...’, “solidariedade”, “igualdade” deviam ser instituídos como normas sociais, sendo os *negligenciadores* passíveis de cominação.

Por outro lado, parece ser necessário que a educação formal se articule com a educação familiar e social, assumindo o papel de coordenador geral da transmissão dos valores e do nivelamento da conduta social, estabelecendo, em consonância com os consensos nacionais (contratos sociais) o código de honra na conduta dos cidadãos. Este tipo de códigos funcionou em muitas sociedades antigas, e, em determinadas culturas, mantém reflexos até os dias de hoje. Supomos que uma aplicação mais científica desses princípios de organização social poderia contribuir para um maior sucesso da educação para a cidadania, pois há relatos de dissonância entre os valores veiculados pelas duas linhas de educação, formal e não formal (familiar e social) com a influência negativa desta última, o que desorienta as ações da primeira e contribui em grande medida para frustrar os objetivos da EpC almejada pelo sistema educativo nacional.

2.2.3-Ética e educação em valores

” Mas, afinal, o que vem a ser educação em valores? O que a escola pode fazer para intervir na formação dos futuros cidadãos e cidadãs? Como participar desse processo, normalmente tido como responsabilidade dos pais?” (Pátaro. & Alves, 2011, p.7).

Em princípio, o que parece certo é que “não há educação sem valores e o compromisso educativo não é possível fora do compromisso dos valores.” (Manuel Patrício citado por Marques, 2008, p.9)

Muitos autores, como Lodi (Org) (2007), defendem que as pessoas não nascem boas ou ruins, sendo a sociedade que, direta ou indiretamente, educa moralmente os seus membros, através da família, dos meios de comunicação e dos diversos convívios com outras pessoas, tendo influência marcante no comportamento da criança, sendo que, “nenhum ser humano torna-se agressivo ou hostil sem aprendê-lo” (Lodi, (Org), 2007, p.65), ficando a impressão de que toda a conduta do indivíduo é função do meio, embora os behavioristas Clark Hull e Edward Tolman, (Teixeira, 2015) defenderam, cada um à sua maneira, a existência de variáveis *organísmicas* no modelo S-O-R, que possam diferenciar a conduta de indivíduos perante um mesmo estímulo. Mas, mesmo não sendo tábua rasa, “as relações e conflitos interpessoais do cotidiano, com os sentimentos, pensamentos e emoções, que lhes são inerentes, exigem de nós autoconhecimento e um processo de aprendizagem para que possamos enfrentá-los adequadamente.” (Lodi, (Org), 2007, p.65), com fundamento sustentável e sentido crítico, monitorizável, a nosso ver, apenas por um processo sistematizado de Educação.

Como temos vindo a defender o sucesso da promoção da cidadania está logicamente dependente do sistema político instituído, e no mundo hodierno, enquanto o ser humano não encontrar um sistema político que permita a verdadeira participação dos indivíduos através da Série Contratual Social (SCS), pelo qual todos poderão opinar sobre a conceção de valores e, de forma dialógica, definir consensos, que conduzam ao ajuste da ideia do bem e dos princípios de justiça que sustentam a partilha justa, a paz não será alcançada e com ela o prazer de viver. Pelo contrário a cidadania estará sempre ameaçada pelas opções políticas desajustadas com a maturidade do pensamento humano, como as tendências de direita, do absolutismo, do totalitarismo, da ditadura, etc., longe de uma ética verdadeiramente cívica, construída ao longo de séculos.

Conforme Cortina (2009), valores nucleares indispensáveis para a cidadania, isto é, os valores que compõem uma ética cívica, os valores cívicos, “se trata de valores que cualquier centro público o privado, há de transmitir en la educacion, porque son los que durante siglos hemos tenido que aprender y ya van formando parte de nuestro mejor tesoro.” (p. 230). Esta convicção fundamenta-se precisamente pelo facto de que “nuestro «capital axiológico», nuestro haber en valores, es nuestra mayor riqueza, un capital que merece la pena invertir en nuestras elecciones porque generará sustanciosos intereses en matéria de humanidade.” (p. 230). Como já tivemos a oportunidade de frisar “no podemos escapar e esse âmbito de la moralidade que coincide com el de la humanidad. Toda persona humana es inevitablemente moral.” (P.218). Já que “los valores morales atúan como integradores de los demás, no como substitutos de ellos” por isso e por tudo o que já dissemos “urge educar en este tipo de valores, sea a través de la «educacion formal», es decir, en la escuela, sea a través de la família, la calle o los médios de comunicacion.” Estamos convictos de que “ajudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentienes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local e universal”, tendo em conta sempre que “se aprende no por ley y castigo, sino por degustacion.” (p.219)

Porém, infelizmente, não é propriamente isso que se constata no nosso quotidiano. Pelo contrário, na prática, “a escola se tornou um vazio ético, preenchido de conhecimentos por todos os lados. Não deveria surpreender que a relação entre professores e alunos tenha atingido níveis críticos de intolerância e desrespeito mútuo. Na vida cotidiana, atravessando a rua, dirigindo o carro, subindo o ônibus, e vendo e convivendo com as misérias da vida, nos desrespeitamos uns aos outros, todo tempo.” (Cavalcanti, (sd), p. 21).

Mas, tal situação nem sempre foi assim. Na verdade, tem havido um vai e vem em relação a quem deva pertencer o papel fundamental nesta tarefa. Para Oliveira, (2014), em outras ocasiões, a escola atribuía à família a responsabilidade maior pela falta de formação ética dos alunos. Porém, (Cavalcanti, nd) a formação do carácter do indivíduo para o convívio social e para a vida, já chegou a ser a preocupação fundamental do ensino, verificando períodos em que “a tarefa de educar, ou de despertar consciências e qualidades, liberdade e responsabilidade, está cometida, em primeiro lugar, à família e à escola, mas também à vida social quotidiana” (Praia, 1999, p. 77)

De acordo com a visão partilhada por muitos autores, na escola, a preocupação com a formação de carácter foi progressivamente, ao longo da história, cedendo lugar para o conhecimento científico. É evidente que a educação moderna centra-se na preocupação com o conhecimento científico e a técnica, hoje mais ainda com a tecnologia. A educação, de formadora passou a informadora e desta forma tornou-se manca, orientada apenas para a transmissão de conhecimentos, nem sempre aliada à realidade sociocultural dos alunos. Perdeu a dimensão ética na formação dos alunos, ficando esta tarefa relegada ao seio da família, ou às instituições religiosas. Mesmo sendo evidente que a formação moral, de que se ocupa a Ética, seja do convívio social (familiar, religioso, profissional, comunitário, etc.), não sendo, portanto, prerrogativa única da escola, recebendo abonos importantes da família, da religião, dos meios de comunicação e doutras instâncias, é, contudo, a escola o lugar privilegiado para desempenhar tal papel. “Neste sentido, não podemos mais conviver com um modelo educacional de uma única via, preocupando-se somente se os alunos estão aprendendo o “”, se sabem somar e subtrair, se conhecem o nome dos nossos presidentes... É necessário um retorno à Ética.” (Cavalcanti, nd), p. 20), “instaurando-se então instituições especializadas que se encarregam de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural.” (Severino, 2013, p.1)

Neste contexto, mais uma vez sublinhamos a necessidade defendida por cada vez mais autores tais como (Pátaro. & Alves, 2011; Goergen, 2005; Severino, 2013; Lodi, (Org), 2007; Cavalcanti, nd; *Oliveira, 2014*; Rengel & Guazzelli, 2016; Praia,1999; Ponce, 2009; Goergen, 2007; Pedro, 2014.) e muitos outros, de que à escola cabe uma nova postura, diferente da idealizada nos modelos tradicionais de educação, cabendo à instituição escolar contemplar hoje os dois objetivos básicos combinando-os: a instrução e também os desafios da formação ético-moral, especialmente, a partir do trabalho sistematizado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, visando uma vida digna que possibilite a participação em sociedade de forma crítica e autónoma.

Assim, em termos de métodos, Lodi (Org) (2007) propõe um conjunto de atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, no âmbito da Ética, ou, como é clássica na área de educação, da “educação moral”, nomeadamente esses três:

1 - O primeiro refere-se ao que se poderia chamar de “núcleo” moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade.

2 - O segundo ponto diz respeito justamente ao caráter democrático da sociedade, modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade.

3 - O terceiro ponto refere-se ao caráter abstrato dos valores abordados. Ética trata de princípios e não de mandamentos. (pp.52,57)

Outros aspetos que reputam de grande importância, entre os métodos aconselháveis, é por um lado a “Gestão dos conflitos pessoais e sociais” os quais não podem ser ignorados, mas, pelo contrário deve-se “dar uma atenção às relações interpessoais, concebendo os conflitos interpessoais como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, e introduzir um trabalho sistematizado com conflitos no cotidiano escolar.” (p.64)

E, por outro, as “assembleias escolares e o convívio democrático” que consideram “o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e abordar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno, buscando novos horizontes.” (p.68), podendo ser de três tipos nomeadamente: a) As assembleias de classe, que tratam de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula; b) As assembleias de escola, cuja responsabilidade é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos; c) As assembleias docentes, que têm como objetivo regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Aconselham ainda necessários, para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos, pelo menos dois fatores: 1- Que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2- Que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente. (p.73), sendo de grande importância para o sucesso as ações cotidianas levadas a cabo nas salas de aula e nos demais espaços e tempos das instituições escolares, com a principal tônica para o facto de os educadores deverem estar sempre atentos à coerência entre o discurso e a ação, respeitando para ser respeitado, e saber “assumir e cumprir suas responsabilidades, como forma de ensinar aos estudantes a importância da responsabilidade.” (Lodi, (Org), 2007, p.76)

Enfim, em relação aos métodos, e conforme diversos autores, várias propostas foram avançadas, visando o melhor sucesso para a educação em valores e nós vamos dedicar uma atenção a eles no espaço próprio, mais adiante.

2.2.4- Formação do Caracter

Para além do que já dissemos em relação à formação ético-moral no ensino, pouco resta a dizer sobre a formação do caracter, que é uma costela deste corpo complexo.

Antes de mais um olhar sobre o conceito do termo Caráter.

Nos dicionários de língua portuguesa, como Inforpédia, por exemplo, normalmente a palavra caráter ou character é definido como “maneira habitual e constante de reagir, própria de cada indivíduo; índole, personalidade, temperamento.”

Segundo Figueiredo, (2008), é preciso ter certo cuidado com o uso da palavra “caráter”, uma vez que ela pode ter três conotações diferentes: filosófica, psicológica e outra restritamente moral. No seu sentido psicológico, por exemplo, “Caráter é o conjunto de qualidades psíquicas e afetivas que intervêm na conduta de uma pessoa e a distinguem das demais, o que também chamamos de personalidade” (p.3)

Mas o seu sentido que definitivamente interessa à ética, segundo esse autor, é a conotação restritamente moral. E neste sentido, pode ser definido de duas maneiras. Por um lado, (citando Heráclito de Éfeso, séc. VI-V a.C.), o caráter, “é o conjunto definido de traços comportamentais e afetivos de um indivíduo, persistentes o bastante para determinar o seu destino”. (Figueiredo, 2008, p.3). Por outro lado, citando Kant (1724-1804), “o caráter é entendido de acordo com a sua definição de causa, quer dizer, uma lei da causalidade, sob a qual as ações estariam ligadas integralmente.” (p.3). Numa terceira definição, character “pode significar também o conjunto de traços psicológicos e/ou morais (positivos ou negativos) que caracterizam um indivíduo ou um grupo.” (p.3). Ou melhor, e resumindo, o caráter pode ser “a disposição fundamental de uma pessoa diante da vida, seu modo de ser estável do ponto de vista dos hábitos morais (disposição, atitudes, virtudes e vícios) que a marcam – que a caracterizam – e lhe conferem a índole peculiar que a distingue dos demais.” (p.3), naturalmente, pressionado pela força das tradições que “forma a identidade de uma sociedade.” (Figueiredo & Guilhem, 2008, p.35),

Outro conceito ligado ao carácter são as virtudes, que se revelam pelo seu lado positivo e de acordo com Figueiredo & Guilhem (2008), podem ser classificadas, pela forma de aquisição, em dois tipos: intelectuais e morais:

1-As virtudes intelectuais são adquiridas através do ensino, sendo muito artificiais e, por isso, precisam de experiências e de tempo para formar o carácter. “O objetivo é levar o aluno a incorporar o hábito, isto é, uma disposição natural, para optar pelo respeito dos valores básicos e para o fazer com gosto e com contentamento.” (Marques, 2008, p.3)

2-Já as virtudes morais são adquiridas pelo hábito, costumes ou experiência. Não sendo inatas, são adquiridas pelo exercício da práxis, sobretudo com o convívio social e com o treino. Portanto, “a ênfase é colocada na ação moral e não no desenvolvimento do raciocínio [...] até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito” (Marques, 2008, p.3), como defendia Aristóteles, “ao contrário de Sócrates e de Platão que afirmavam que aquele que conhece o Bem praticará o Bem ou que o mal é uma questão de ignorância” (Marques, 2008, p.3). Os valores são “construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia-adia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte” (Lodi, (Org) 2007, p.12) desses valores.

De acordo com Marques (2008), o modelo da educação de carácter é fortemente influenciado pela teoria moral de Aristóteles, cujos representantes mais conhecidos são os educadores norte-americanos Edward Wyne, Thomas Lickona, William Bennet, Kevin Ryan e Stephen Tigner. “Estes autores consideram que a principal finalidade da Educação é ensinar a compreender e a apreciar o Bem. A noção de Bem que estes autores defendem está próxima da concepção aristotélica” (p.3), segundo a qual, a felicidade é o Supremo Bem, que se enquadra no propósito da vida, que é a procura da felicidade, a qual, por sua vez, se alcança procurando levar uma vida virtuosa. “A virtude máxima é o justo meio, o qual se pode alcançar através do treino, do hábito, do contacto com bons exemplos, com a leitura de grandes obras ou o contacto com grandes homens e grandes mulheres.” (p.3), precisamente o que temos vindo a defender no nosso ponto de vista.

Este assunto sobre o Bem remete-nos quase sempre sobre o debate entre os comunitaristas e os liberais aflorados nos parágrafos dedicados à EpC deste capítulo, em que tínhamos concluído que o liberalismo, apesar de parecer perfeito em suas ideias e em

sua teoria “se tornou irrealizável. Tendo em vista a solução dos problemas reais e sociais da sociedade, é inadequado. O Estado liberal perdeu de vista a realidade da sociedade” (Pianheri, 2014, p.3). Por isso, para muitos autores (Marques, 2008) é melhor apostar numa educação que privilegie a defesa dos valores tradicionais e o papel da influência dos pais e dos professores, que devem ser modelos e exemplos para orientar os alunos nas escolhas das opções de conduta ética.

E a este propósito, é proposto um conjunto de estratégias para a sala de aula, sugeridas por Marques, (2008), conforme o seguinte quadro:

Quadro 1: Estratégia de sala de aulas, segundo Marques, (2008)

Temas de Ação	Objetivos
O professor como mentor e modelo	Tratar os alunos com carinho e respeito
Uma sala de aula acolhedora	Levar os alunos a cuidarem uns dos outros
Disciplina moral	Usar as regras para desenvolver a moralidade
Uma sala de aula democrática	Participação dos alunos na tomada de decisões
Ensinar valores através do currículo	Usar os conteúdos disciplinares para desenvolver a moralidade
Ensino cooperativo	Ajudar os alunos a cooperarem
Clima de responsabilidade	Desenvolver a responsabilidade e o gosto pelo trabalho bem feito
Reflexão ética	Desenvolver o raciocínio moral através da leitura e da discussão
Resolução de conflitos	Ensinar os alunos a superar os conflitos sem violência

Outra questão que os defensores da Educação Moral enfrentam é a sensação, defendida até por alguns, de que, no mundo atual, chegou-se ao fim dos deveres. Muitas vezes os educadores, formais ou informais, são confrontados com a pergunta "dever porquê?", colocada mesmo pelos alunos ou filhos. Em momentos históricos era fácil responder a esta pergunta (que aliás os educandos, se calhar nem ousavam fazer).

“Os gregos argumentaram que ‘devemos’ por causa do Bem e da destinação natural do homem para o Bem. Os cristãos medievais acreditaram que ‘devemos’ por mandato de Deus. Os modernos argumentam que o dever se baseia na razão. Desde então, as respostas são muitas e variadas. De modo geral, associa-se o dever à condição de sobrevivência ou à conquista da felicidade. Mais recentemente, os pós-modernos (Lyotard, 1985; Lipovetsky, 1989; Bauman, 1997; Vattimo, 1996) anunciam o fim do dever nos moldes tradicionais e proclamam que as formas de comportamento devem ser decididas no contexto, nas circunstâncias.” (Goergen, 2007, P.743)

O que é preciso constatar, é que de facto não existe um efetivo fim do dever, mas sim “um processo de reorganização moral que leve em conta uma realidade social ordenada segundo novos princípios e formas de relacionamento. Já não temos a mão

temível do divino, nem mesmo o absolutismo da razão para nos orientar em nossas decisões e ações” (Goergen, 2007, p. 746), mas temos a experiência acumulada pela história, da qual devia munir-se cada um de nós, tanto pais como educadores, para servir de modelo para as novas gerações.

Aliás, o próprio “Kant reconhece que, do ponto de vista empírico, há necessidade de uma doutrina da virtude. O homem, não é puro, sua vontade não é santa, por isso a ética empírica não pode ser meramente formal, tem que ocupar-se do conteúdo, pois precisa de um guia para o que (não apenas como) deve fazer.” (Torres, (2001p.194), pois “o único manancial de força que os preceitos morais têm é a sua autoridade convencionalmente estabelecida.” (Schweppenhäuser, 2003).

Para concluir este subcapítulo, “pode-se, enfim, dizer em sentido técnico, porém bem mais amplo, que a ética é, em suma, a ordenação da conduta ou teoria normativa da ação, havendo assim diversas modalidades de conduta ética, quais sejam, a religiosa, a moral, a política, a jurídica” (Souza, 2016, p.6), todas as quais podem e devem ser monitorizadas pela Educação Formal, vigiando corretamente a sua implementação segundo preceitos filosóficos Ético-morais, para o bem da humanidade e do futuro da humanidade, que deve ser cada vez mais humanizada.

2.3- Competências de Cidadania: Metodologia e Atividades de Aprendizagem

E que competências devem ser perspectivadas pelo programa de EpC?

A atividade educativa, e, muito particularmente, a educação para a cidadania contempla dois níveis de competências. Por um lado, a competência que os professores devem portar para exercer as suas atividades com êxito, e, por outro, as competências que se pretende alcançar nos alunos, dentro dos objetivos do programa pedagógico.

Segundo Perrenoud, atendendo que os seres humanos se desenvolvem através das relações que estabelecem com o meio envolvente, as competências não são um caminho em si mesmos, mas constituem um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Assim, cada indivíduo desenvolveria competências de acordo com a resolução de problemas que o permitiria a superação da situação.

Neste âmbito, é equivalente por exemplo saber orientar-se no espaço a partir de referências, o que acionaria competências de reconhecimento ou mapeamento espacial, ou saber construir ferramentas, o que mobiliza competências matemáticas e lógicas, como saber lidar com as dificuldades de educação infantil, o que implica competências pedagógicas. No que concerne a ligação entre as competências e a educação, as habilidades exigidas pela sociedade podem, segundo ainda Perrenoud (1999), ser incorporadas pela educação, através dos conteúdos programáticos, transformando-os em saberes escolares, permitindo alargar os horizontes dos educandos na preparação para a luta pela sobrevivência e convívio social sadio.

Pois, na educação para a cidadania, em particular, torna-se importante desenvolver nos educandos competências capazes de responder, de modo racional, a valores e a juízos de valor que, na realidade, são parte integrante da vida social, política, cultural e económica, assim como competências para pensar e agir criativamente, favorecendo, entre outros, a paz, a solidariedade, a justiça, a honestidade, a amizade, o equilíbrio social, o respeito pela natureza, etc.

2.3.1- COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA

Antes de mais vamos procurar o termo competência, no seu aspeto conceptual.

O conceito de competência, nos dicionários que consultamos, parece ter uma definição mais para o cunho profissional:

No Dicionário Priberam é “Direito, faculdade legal que um funcionário ou um tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão.”

Já no Dicionário Infopédia Porto Editora, nas três primeiras aceções diz:

1. Qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções; aptidão
2. Capacidade que uma pessoa tem para avaliar (algo ou alguém); idoneidade
3. Área de atividade; atribuição, alçada

No que concerne às opiniões de diversos autores, trouxemos algumas propostas do conceito de competências, tais como as seguintes.

As competências têm “como pretensão preparar as novas gerações para acompanharem o ritmo das sociedades contemporâneas, sendo capaz de gerir qualquer situação complexa e desviante da norma.” (Ribeiro, 2011, p.3103) ou “a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica. Ela realiza-se e manifesta-se numa ação ou num conjunto de ações que são finalizadas com uma atitude que tem sentido para quem a faz, pertencendo desta forma à ordem do “saber mobilizar”” (Le Boterf, 1997, apud, Ribeiro, 2011, p.3104).

Nesta aceção, segundo ainda Ribeiro (2011), é o resultado da junção de três fatores fundamentais: o saber agir - saber mobilizar e combinar recursos; o querer agir - motivação do profissional e o poder agir - a ação imediata.

Em síntese, podemos considerar que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação, ou seja, “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (Perrenoud, 1999, p. 30), ou por outras palavras é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (Perrenoud 1999-

B, p. 4), sendo por isso que, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. Portanto, só se pode dizer que há “competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos.” (Perrenoud 1999-B, p. 24),

De acordo com Perrenoud (1999-B), o processo de aquisição de competências passa por diversos estágios até automatizar-se e tornar-se estável e os procedimentos de habilidades praticamente automáticos. “Uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse "inconsciente prático" do qual fala Jean Piaget.” (Perrenoud, 1999-B p.26)

Por essas razões os professores e o sistema educativo, ao definirem as competências que almejam atingir nos educandos, deverão ter em conta esses aspectos para edificarem com cuidado que estratégias poderão ser mais eficazes para fazer delas atitudes automatizadas. Um dos aspectos importantes é avaliar o quão desconhecido poderá ser para os formandos o conteúdo dessas competências, pois “ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; (Perrenoud, 1999-B, p. 27)

Outra questão que parece fundamental é que devemos ter cuidado para não confundir os termos competência e habilidade. Segundo Perrenoud, se competência resumidamente implica combinar um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, a habilidade tem um raio de ação mais limitado e pode servir para várias competências.

De acordo com a entrevista de Perrenoud, dada a Gentile, & Bencini (2015), há um erro bastante frequente no plano escolar que é, dar prioridade a recursos, isto é, mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas, sobretudo, é frequente verificar que a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida prática. Pois, para efetivar com êxito a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos, é preciso trabalhá-los e treiná-los, o que exige efetivamente tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.

Por isso atualmente “luta-se abertamente contra a tentação da escola: de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida; e de não perder tempo treinando a mobilização dos saberes para situações complexas.” (p.3)

Mas, para dar competência é preciso, antes de mais ter competência, por isso antes de mais o professor deveria ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências, o que exige um trabalho sobre a sua própria relação com o saber. O facto é que “Muitas vezes, um professor é alguém que ama o saber pelo saber, que é bem-sucedido na escola, que tem uma identidade disciplinar forte desde o ensino secundário” (Gentile, & Bencini, 2015, p.7) mas não consegue fazer interessar a sua turma por saberes não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele

“O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. Mas, com certeza, existem capacidades mais precisas:

- saber gerenciar a classe como uma comunidade educativa;
- saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- saber criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- saber observar os alunos nos trabalhos;
- saber avaliar as competências em construção.” (Perrenoud in Gentile, & Bencini, 2015, P.7)

Por conseguinte, as competências constituem uma ferramenta fundamental para a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem, assim como para a relação entre educação e a prática real. No âmbito específico da Educação para a Cidadania, de acordo com Afonso (2007) parece importante que haja um quadro referencial para o programa curricular de cidadania que permita pensar e compreender os aspetos fundamentais de forma integrada, nas suas relações e implicações.

Assim, há diferentes referenciais teóricos, conforme a área do conhecimento que os enuncia e os objetivos que procuram atingir, sendo que uns partem mais da análise da sociedade e outros do direito ou da educação, tendo todas elas, no geral, competências em que podemos identificar três aspetos fundamentais numa prática pedagógico-participativa: saber, valorizar e agir. Na realidade, toda a ação cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e ações, para uma participação refletida e empenhada.

De acordo com Soares & Maia (2004), no âmbito do ensino de cidadania, detetamos, por exemplo, no Currículo Nacional do Ensino básico português referência a diferentes tipos de competências, classificadas tal como o quadro que se segue:

Quadro 2: Tipos de competências considerados no Currículo Nacional português

Competências	Gerais	Correspondem a um perfil à saída do ensino básico. São o elemento central no processo de desenvolvimento curricular
	Específicas	São definidas por área disciplinar de acordo com uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins.
	Essenciais	Referem os saberes que se consideram fundamentais para todos os cidadãos na atual sociedade tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo
	Transversais	Abordam temas transversais às diversas disciplinas

Fonte: Soares, & Maia, (2004) (P. 1)

Por outro lado, a definição de competências a serem alcançadas no final da educação, concebidas de acordo com a lei de base do sistema educativo português (principal sistema educativo que coopera com o de STP), sustentam-se no seguinte conjunto de valores e de princípios:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica,
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;

- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Já para as Competências Gerais para o final da escolaridade obrigatória selecionaram as que a seguir se apresentam como as mais orientadas para desenvolver a noção de cidadania:

Quadro 3: Competências gerais para a cidadania, na conclusão do ensino obrigatório

Competências Gerais	Operacionalização Transversal
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;	<input type="checkbox"/> Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade. <input type="checkbox"/> Questionar a realidade observada. <input type="checkbox"/> Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou um problema <input type="checkbox"/> Pôr em ação procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas
Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;	Pesquisar, seleccionar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos. <input type="checkbox"/> Auto avaliar as aprendizagens confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados e com a perspectiva do outro.
Adotar estratégias adequadas à resolução e à tomada de decisões.	<input type="checkbox"/> Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões; <input type="checkbox"/> Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema <input type="checkbox"/> Debater a pertinência das estratégias adotadas em função de um problema <input type="checkbox"/> Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas <input type="checkbox"/> Propor situações de intervenção, individual e, ou coletiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto.
Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.	<input type="checkbox"/> Realizar tarefas por iniciativa própria <input type="checkbox"/> Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa numa perspectiva crítica e criativa <input type="checkbox"/> Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa.
Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns	<input type="checkbox"/> Participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos. <input type="checkbox"/> Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros. <input type="checkbox"/> Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros. <input type="checkbox"/> Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objetivos visados.
Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.	<input type="checkbox"/> Mobilizar e coordenar os aspetos psicomotores necessários ao desempenho de tarefas <input type="checkbox"/> Estabelecer e respeitar regras para o uso coletivo de espaços <input type="checkbox"/> Realizar diferentes tipos de atividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida. <input type="checkbox"/> Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva.

Fonte: Soares, & Maia, (2004) (P. 3)

Um aspeto importante, segundo ainda Soares, & Maia (2004), é que, para o desenvolvimento destas competências, pressupõe-se que todas as áreas curriculares atuem

em convergência, proporcionando a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares.

Por outro lado, também analisamos a experiência nesta matéria, a nível da Comunidade Europeia. De acordo com o relatório de 2006, no Quadro de Referência europeu, as competências para a cidadania, denominadas “as competências sociais e cívicas”, são as “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (ponto 6)

Estas competências são, no geral, enquadradas como aquelas que incluem, por um lado, “as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário.” E por outro as competências cívicas, que “permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e numa participação cívica ativa e democrática”, incluindo “Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência” (Comunidade Europeia, 2006, p.6).

Especificamente, “A competência social está ligada ao bem-estar pessoal e coletivo, que exige a compreensão da forma como o indivíduo pode assegurar um estado ideal de saúde física e mental, inclusive como uma riqueza para si próprio, para a sua família e para o seu ambiente social imediato, e da forma como um estilo de vida são pode contribuir para isso. (Comunidade Europeia, 2006, p.6).

Enquanto que, as competências cívicas

“baseiam-se no conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas declarações internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional. Pressupõem o conhecimento de acontecimentos contemporâneos, bem como dos principais eventos e tendências da história nacional, europeia e universal. Além disso, deve igualmente ser desenvolvida a consciência dos objetivos, dos valores e das políticas dos movimentos sociais e políticos. São igualmente essenciais os conhecimentos da integração europeia e das estruturas da UE, dos seus principais objetivos e valores, e a consciência da diversidade e da identidade culturais na Europa.” (Comunidade Europeia, 2006, p.6).

O documento evoca ainda as condições que facilitam ou condicionam a implementação dessas competências. Por exemplo, para a competência social carece entender os códigos de conduta e de boas maneiras, conhecer as noções básicas de indivíduo, grupo, organização de trabalho, igualdade entre homens e mulheres e não discriminação, sociedade e cultura, entender as dimensões multicultural e socioeconómica das sociedades europeias, e ainda a capacidade de comunicar de maneira construtiva, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes, de negociar inspirando confiança e de suscitar empatia, sendo essencial também saber lidar com o stress e a frustração e de distinguir a esfera privada e profissional.

Já para a competência cívica incluem a capacidade de o indivíduo se relacionar com os outros, de demonstrar solidariedade, a reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva na comunidade ou de proximidade, a nível nacional ou até europeu, nomeadamente através da participação em eleições, o pleno respeito dos direitos humanos, da igualdade, base da democracia, a apreciação e compreensão das diferenças religiosas ou étnicas, o sentido de responsabilidade, o empenho em atividades cívicas, o apoio à diversidade e à coesão sociais e ao desenvolvimento sustentável, e a propensão para respeitar os valores e a vida privada dos outros.

Já para os docentes em cidadania, é aconselhável, por exemplo, o quadro de competências, abaixo identificado como o Quadro4.

Este quadro parece ser um bom referencial para o debate sobre as competências do professor comprometido com a educação para a cidadania

No âmbito da legislação educativa em STP não conseguimos descortinar de forma estruturada a expressão das competências educativas, encontrando-se essa expressão manifestada nos objetivos das diferentes Leis de Bases do Sistema Educativo que foram sendo publicadas. Na última Lei publicada, a nº4/2018, no seu artigo Nº10, Objetivos do EB verificamos expressões de competências ligadas à EpC como a seguir transcrevemos

- i) Promover uma formação ética que habilite para o exercício de uma cidadania responsável, assumindo os valores da democracia, da liberdade, da paz, da solidariedade, da equidade, do respeito pela diversidade, pela justiça e pelo bem comum;
- j) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade e cultura são-tomenses, bem como pela língua portuguesa;
- k) Proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, criando atitudes e hábitos de solidariedade, quer no plano dos vínculos

familiares, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

l) Proporcionar o desenvolvimento da autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

Já para o ES, o Artigo 14^a perspetiva que o sistema visa

a) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço por valores democráticos, universais e nacionais, cidadãos capazes de contribuir para a construção de sociedades mais justas, pacíficas e potenciadoras do bem estar de todos;

b) Sensibilizar para o respeito pela diversidade, para a preservação do ambiente e para o desenvolvimento sustentável;

c) Sensibilizar para questões de saúde individual e pública;

A nossa visão particular reputa de insuficientes os conteúdos expressos nestas alíneas como objetivos/competências perspetivadas para esses níveis do ensino nacional. Como veremos nas conclusões, esta insuficiência irá refletir negativamente no projeto de EpC em STP

Quadro 4: Referencial de competências-chave para o professor que tem a educação para a cidadania no cerne do processo de ensino-aprendizagem

Competência-Chave	Forma de operacionalizar: Como? De que maneira?		
1. Assumir os pressupostos da cidadania democrática	Conhecendo e respeitando os deveres, os direitos enquanto cidadão.	Respeitando e construindo normas e regras de convivência	Assumindo uma cidadania multidimensional
2. Perfilhar questões éticas e morais do ofício docente	Estabelecendo coerência entre valores, ideias e atitudes.	Clarificando valores sociais positivos e de reconhecimento mundial.	Sendo transparente nas ações, nos gestos e nas práticas.
3. Admitir a diversidade cultural e social	Emancipando conceitos e crenças preconceituosos	Lutando contra as discriminações de todo o tipo.	Elegendo o diálogo inter /multicultural
4. Promover uma aprendizagem diferenciada e diversificada	Elegendo estratégias ativas, que facilitem a construção e mobilização de competências.	Estimulando a participação, a tomada de decisões, a reflexão crítica e dialogante	Evidenciando os ideais de uma Escola para Todos
5. Empenhar-se na formação de cidadãos	Contemplando uma educação participada, para o bem comum. E despertando a consciência cívica dos jovens.	Contribuindo para a informação esclarecida de conceitos como: responsabilidade, diversidade, democracia, tolerância, igualdade, inclusão, cooperação, etc.	Desenvolvendo competências e atitudes de auto-estima, respeito mútuo, regras de convivência, autonomia
6. Gerir ambientes de aprendizagem.	Promovendo uma administração democrática.	Envolvendo todos os intervenientes nessa gestão.	Mediando reuniões, seminários, discussões, diálogos sobre as mais variadas temáticas
7. Participar ativamente na discussão social e política	Mostrando interesse nas questões de orientação política para a educação nacional.	Mostrando disponibilidade para mudar.	Negligenciando uma postura passiva e conformista
8. Estimular relações de confiança	Envolvendo todos os intervenientes, diretos e indiretos, (professores, pais, alunos, funcionários, outros) no ato educativo.	Estabelecendo contacto entre a instituição educativa, outras instituições (sociais, culturais...) e associações (de pais, de professores, de etnias...).	Dando a conhecer projetos, metas e planos globais da instituição educativa, pedindo colaboração e apoio.

(Fonte: Ribeiro, 2003:165-167, apud Ribeiro, 2011pp.3110, 3111)

2.3.2-Metodologia e atividades de aprendizagem

Como constatam muitos autores, uma concepção de um quadro de competências, por melhor que seja, se não for secundado por uma adequada metodologia será um trabalho inútil. De acordo com Rengel & Guazzelli (2016), por exemplo, o ato de ministrar aula não é tão-somente repassar a matéria, que sabe, porque isso qualquer profissional docente saberia fazer. “Os profissionais da educação ficam presos ao que é ditado pelos livros didáticos ou pelos currículos rígidos, predeterminados e fechados que a maioria das escolas possui e acabam por esquecer o papel que tem na sala de aula e na formação dos alunos.” (P.6)

Este aspeto, aqui aflorado em diversos momentos, é deveras insistente porque o problema é que a ética é algo fundamental que precisa ser seguido no dia-a-dia, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. Por outro lado, e também já frisado e de grande importância, “a educação é um espaço potente para oportunizar a formação de uma sociedade crítica, para que os alunos não apenas absorvam os conteúdos, mas que os modifiquem e coloquem em prática suas opiniões e valores, e que os mesmos contribuam para formar uma sociedade mais digna, justa e ética.” (Rengel, & Guazzelli, 2016, p.7). Por isso uma boa metodologia que favoreça esse desiderato é fundamental.

Entre as diversas propostas colocadas por diversos autores, achamos algumas, entre as portuguesas e brasileiras, que possam ilustrar o caminho metodológico na senda da EpC. É de salientar que dentro das fronteiras de STP não encontramos nada de concreto e não conseguimos ter acesso a nenhum de origem africana.

Assim, por exemplo, exploramos a proposta metodológica contida nos PCN (Programa Curricular Nacional-Brasil) que, segundo Cavalcanti, (sd), pode contribuir para a reflexão e possível adaptação para os professores das diversas áreas. Para esse autor, existem "dois grandes momentos de experiências escolares" que propiciam a abordagem do lema Ética, que são: a aprendizagem das diversas áreas e temas; e o convívio escolar.

Na tentativa de melhor visualizarmos a prática docente, o autor sugere que o professor esteja atento a três situações, a partir das quais acreditamos que é possível

trabalhar o tema transversal, Ética, nas suas respectivas disciplinas, e até avança exemplos concretos:

1ª Situação - a partir do planeamento

Em qualquer disciplina há o momento do planeamento. Planeia-se o ano letivo, planeiam-se as aulas. No planeamento, o professor tem claramente diante dos seus olhos os conteúdos a serem lecionados ao longo do ano. Portanto, o planeamento dá possibilidade ao professor de selecionar determinados conteúdos da sua disciplina que mais favoreçam trabalhar respetivamente tanto o específico da sua disciplina, como um determinado conteúdo do tema transversal, Ética. Assim, suponhamos que um professor de matemática planeie trabalhar uma simples questão de adição ou subtração. Este professor pode perfeitamente elaborar a sua aula prevendo uma discussão/reflexão sobre justiça, respeito mútuo, solidariedade ou outros valores, aproveitando o conteúdo social das diversas situações problemáticas que se propõem resolver nos exercícios de aplicação. Ou seja, pode ajudar os seus alunos a compreender e sentir o que é justiça, solidariedade, dignidade humana, convívio, etc, a partir dos problemas matemáticos.

O que é preciso, é que os professores tenham a consciência dessas oportunidades e a da necessidade de aproveitarem-nas e de como fazê-lo.

2ª Situação- a partir dos fatos

Os PCN dão uma atenção especial para o convívio escolar, donde o tema “ética” se revela nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição. Assim como no bairro, na rua, na comunidade, na escola, sempre estão ocorrendo fatos significativos com respeito ao convívio, as relações humanas e sociais. Os alunos, sejam crianças ou adolescentes, encontram-se inseridos nessas realidades e não lhes são indiferentes. Nada melhor para se trabalhar a Ética do que refletindo, pensando a nossa realidade, sentindo a partir das experiências da vida a importância dos valores alicerçados na dignidade do ser humano, como justiça, solidariedade, tolerância, etc. A realidade onde nossas escolas estão localizadas, são muitas vezes marcadas pela violência, pela injustiça, pelo desrespeito, pelo pouco valor à vida. Mas também vemos tantas experiências de solidariedade, de amizade, de amor ao próximo, de respeito à vida. O educador não pode ser indiferente a estes fatos do dia-a-dia. Ele pode e deve ajudar os seus alunos a ler esses acontecimentos e tirar um aprendizado para a sua vida, devendo ser dele que deve partir o exemplo.

De acordo com Eurydice (2005), seguindo esta prática, “as escolas podem ser descritas como o microcosmo no qual a cidadania ativa é aprendida e praticada” (p.27), pelo que, neste âmbito, “a cultura de escola – também designada como o ‘ethos’, ‘atmosfera geral’ ou ‘clima’ de uma escola – pode ser definida como o seu sistema de atitudes, valores, normas, crenças, práticas diárias, princípios, regras, métodos de ensino e funcionamento organizacional” (p. 28), a partir da qual pode-se projetar o ‘ethos’ social da comunidade nacional. Em síntese, “a educação para a cidadania não deve, portanto, ser oferecida somente por via do currículo formal. Deverá igualmente constituir uma parte natural da vida quotidiana das escolas e da forma como estas se organizam.” (p. 27)

3ª Situação – a partir de outras fontes

O professor também pode abordar o tema Ética, a partir de outras situações, como: uma notícia de jornal, um filme, programas de vídeo game, um programa de TV, um desenho animado, uma música, revistas em quadrinho. Por exemplo: é, bastante comum os alunos iniciarem a aula comentando algum episódio visto na televisão, na maioria das vezes envolvendo questões: de ordem moral. O professor, infelizmente, na maioria dos casos, corta a conversa, pois acredita que não tem relação com a sua disciplina. Contudo, este pode ser precisamente um momento propício, para se trabalhar a Ética, podendo o professor estudar melhor cada situação e depois propor a discussão com a turma num outro momento, já com mais elementos, teóricos. Um bom docente nunca deve deixar passar essa oportunidade.

Esse procedimento, em linha com Lodi (Org) (2007), mostrou-se bastante mobilizador, sendo, portanto um recurso por meio do qual a educação aproxima-se das produções culturais tradicionais ou contemporâneas, permitindo ao professor um diálogo amplo entre a ação escolar e esses aspetos da cultura que raramente integram o currículo escolar, como filmes, canções e peças teatrais, etc.

Segundo ainda Cavalcanti, (sd), ao planejar as atividades escolares para fins éticos, é fundamental que o professor selecione conteúdos que proporcionem dois pontos. Primeiro, despertar a curiosidade por diferentes formas existentes de organização cultural e social no mundo; Segundo, destacar os diferentes valores que sustentam o relacionamento entre as pessoas. Como tema transversal, a Ética pode fazer parte dos conteúdos de todas as disciplinas.

São seguintes os exemplos práticos:

□□ **Geografia e História** – O estudo trata de relações humanas. Falar das transformações das diversas sociedades no tempo e na construção de seus espaços é remeter a discussão à questão de valores. Uma forma de compreender os conflitos do mundo contemporâneo é verificar como os valores foram gerados ou afirmados socialmente.

□□ **Língua Portuguesa e Língua Estrangeira**- Deve-se considerar que a língua é um dos veículos da cultura do país onde é falada e, portanto, carrega valores dessa cultura. As características da linguagem oral e escrita ou da norma culta em relação às outras formas de falar mostram as possibilidades do homem de manifestar-se em sociedade.

□□ **Matemática** – Os usos que se fazem do conhecimento matemático não são isentos de valores. A leitura de um gráfico sobre a realidade econômica do país, por exemplo, pode tanto amenizar quanto agravar uma situação. Nesse ítem, é preciso desenvolver uma atitude crítica diante da suposta neutralidade dos números e dados.

□□ **Arte** – As diversas formas de manifestação artística da humanidade revelam-se também visões de mundo e de valores. Ao lado das questões técnicas da produção, o fato de apreciar ou realizar uma obra para veiculação de valores e sentimentos.

□□ **Educação Física** – Questões relativas a competição e cooperação, conhecimento dos limites e possibilidades do próprio corpo, auto-disciplina, aprendizado e respeito às regras remetem a valores e noções de sociabilidade e revelem uma boa oportunidade para abordar a formação moral.

□□ **Ciências Naturais** – Temas como neutralidade ou não do conhecimento científico, as relações entre esses conhecimentos e as técnicas e tecnologias, as transformações sociais causadas pelo avanço tecnológico estão impregnadas de valores. Contextualizar e discutir esses assuntos contribui para a formação moral e ética (p.26)

Quintana Cabanas, segundo Marques, (2008), propõe uma abordagem metodológica que entra em contraposição aos princípios defendidos tanto no modelo da clarificação dos valores como no modelo cognitivista de Kohlberg, os quais consideram apenas o campo social e o nível da moral mínima. Fazendo uso da sua teoria antinômica da educação, Quintana Cabanas “parte da necessidade de construir um meio-termo entre duas antinomias básicas: a educação moral como produto do saber e da reflexão e a educação moral como produto do treino e do hábito.” (p.4)

“No que diz respeito aos âmbitos, Quintana Cabanas acentua a necessidade de a educação valorizar, igualmente, a razão, as emoções e a vontade, ou seja, o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio volitivo.” (Marques, 2008, p.4)

Assim, o autor propõe como método, uma Estratégia que se pode adaptar para todas as escolas, que no essencial reflete resumidamente os aspetos referidos no PNC, consubstanciado no seguinte:

Quadro 5: Estratégia para educação moral nas escolas, segundo Marques, 2008

Uma escola acolhedora	Uma escola onde todos se respeitam e se preocupam uns com os outros
Um clima moral na escola	Um código de conduta respeitador dos valores básicos
Pais e comunidade como parceiros	Colaboração escola-família-comunidade

Fonte: (Marques, 2008, p.4)

O seu método considera ainda a seleção das estratégias de acordo com o nível de educação moral que se pretende atingir com o estudo da ética, podendo ser três: ética mínima, ética média e ética máxima.

Para uma ética mínima, isto é, “apenas preocupada com o cumprimento das leis, com o objetivo de evitar a punição, com o cumprimento dos contratos e com o respeito pelas normas de convivência social, basta o uso dos métodos dialógicos, baseados na discussão de dilemas, tomada de papéis e clarificação de valores e dos métodos diretos, baseados na exortação e na exposição.” (Marques, 2008, p.7)

Uma ética média é aquela preocupada com a decência, os bons costumes, o respeito dos deveres, o cumprimento das obrigações e a equidade e reciprocidade no tratamento com os outros. Neste caso, “Quintana Cabanas recomenda o uso de métodos indiretos, baseados no exemplo do professor e no clima da sala de aula.” (Marques, 2008, p.8)

Já uma ética máxima, é aquela que vai para além da justiça e que incorpora a benevolência, o sacrifício e o amor. Aqui, “Quintana Cabanas recomenda a leitura e discussão das grandes narrativas morais, as reveladas e as outras, a utilização da estratégia do testemunho e o contacto com modelos”. (Marques, 2008, p.8)

A discussão para o alcance do método mais adequado para o ensino da cidadania acende a já aflorada questão de contraposição entre o processo de descoberta e processo de construção dos valores, que divide, de forma global, os comunitaristas e os liberais. Segundo Marques, (2008), “A diferença entre processo de descoberta e processo de construção dos valores revela-se de extrema importância.” (p.8). Pois, se por um lado,

como pretende Kohlberg, os valores dependem da construção espontânea dos alunos, então pressupõe-se que não existam normas naturais e racionais de moralidade que se impõem à consciência humana de uma forma objetiva e absoluta. Se, por outro lado, os valores são consciencializados, absorvidos, pelos alunos a partir da sua descoberta por eles, então existe uma Lei Moral, natural e racional que se impõe à espontaneidade e liberdade do educando.

Esse facto parece crucial para a definição de uma estratégia de EpC mais adequada à realidade humana e sua eficácia no âmbito da convivência social. Nisso, a liberdade parece fundamental, mas parece também que não pode ser deixada à total dependência do livre arbítrio. Parece mais prudente que se imponha limites e condicionalismos, “porque se entende que a liberdade autêntica não é mais do que um instrumento para fazer o bem, quer dizer cumprir a Lei Moral.” (Marques, 2008, p.8).

Para colmatar esta situação o pedagogo espanhol, Quintana Cabanas, segundo, Marques, (2008), sugere um método, através do qual, agrupa as estratégias em três tipos:

- 1) as que dizem respeito ao papel da identificação cultural, e que fazem apelo à teoria da aprendizagem social e têm a ver com os conhecimentos e saberes;
- 2) as que se referem à reflexão crítica, e apelam à teoria cognitivista e se relacionam com o exercício da razão, com a cognição e o juízo da moral;
- 3) as que são do domínio dos afectos e dos sentimentos, e fazem apelo à teoria personalista e se relacionam com a vontade e a ação.

Para esse pedagogo, essa estratégia, visando a educação em valores, não pode perder de vista, o que ele considera, os três objetivos da Educação Moral que são: “conseguir que o aluno conheça as normas morais; conseguir que ele respeite essas normas na sua conduta; fazer com que o aluno queira superar-se na sua vida moral, aspirando a uma ética máxima e a uma moral superior.” (Marques, 2008, p.9)

Por outro lado, para alcançar os seus devidos objetivos, um programa de educação moral deve ser estruturado, de acordo com Bonotto (2008-B), de modo a contemplar a complexidade humana, seu aspeto histórico e cultural, interesses pessoais e relações com o mundo e considerar uma visão construtivista e interacionista, no processo de construção da personalidade moral nas práticas escolares, perseguindo assim um modelo que

proponha a formação de indivíduos livres e responsáveis, capazes de enfrentar a indeterminação humana, tendo em atenção o equilíbrio nos planos pessoal e coletivo e a competência dialógica, nunca perdendo de vista que a vida dos outros tem que ser tão digna quanto a sua própria. E nesta perspectiva deve, de fato, procurar lidar com três dimensões, envolvendo procedimentos que, a princípio, são mais voltados a cada uma delas, as quais seriam:

a) Cognição: reflexão sobre as ideias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse

b) Afetividade: trabalho de envolvimento, identificação e expressão de sentimentos relacionados ao foco de interesse.

c) Ação: concretização de situações relacionadas com o foco de interesse, buscando viver a complexidade dessa experiência.

Considerando que os valores são construídos na interação entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações (Araújo, 2008), é no conjunto dessas três dimensões que nos aproximamos da riqueza dessa construção.

Perseguindo esses pressupostos metodológicos, a prática educacional para a cidadania, nunca será demais reforçar, vai requerer dos educadores e da instituição escolar uma outra postura pedagógica, embora não podemos esperar que isso ocorra da noite para o dia nem significa a impossível tarefa de reiniciar a escola, o que implicaria a perda da experiência e de conhecimentos, adquiridos ao longo da história. O que importa “é valorizar e aperfeiçoar as experiências positivas já existentes, aprender com os fracassos e aderir por inteiro ao desafio de sermos criativos inventivos enquanto educadores.” (Cavalcanti, nd, p.27).

Para fechar este capítulo III, e para resumir tudo o que aqui trilhamos, gostaríamos de enquadrar os horizontes da Educação para a Cidadania com as palavras de Rousseau, um clássico educador político: “A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde criança.” (Ribeiro, 2011, p.3112)

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1-Metodologia Aplicada: caracterização do estudo

Na Introdução desta dissertação foi formulada a questão central da investigação, a qual visava obter informação que nos permitisse descortinar se **“O Ensino não superior em STP transmite aos educandos conceitos de cidadania e de ética social o suficiente e de forma eficaz para ajudá-los a assumir comportamentos universalmente aceites nas relações sociais com a comunidade?”**.

Para responder a esta questão de partida desdobramo-la em cinco objetivos, visando a instituição “educação”, os professores, a estratégia de ensino e os alunos

Neste capítulo dedicado à metodologia vamos, portanto, compreender o processo de investigação desenvolvido para respondermos à questão e definir os resultados esperados no mencionado processo.

Desde logo, a nossa preocupação, como é normal, foi decidir por que paradigma optar, quais instrumentos seriam mais adequados e quais os sujeitos para o estudo, ou seja que opções metodológicas que melhor se adaptavam ao nosso estudo, que apresentava ao mesmo tempo características de um estudo quantitativo e qualitativo.

- Classificação da pesquisa

Desde logo, a classificação da pesquisa não pareceu ser uma questão pacífica, já que a análise de diversas obras disponíveis nos ofereceu diversas formas de classificação.

Antes de mais, entendemos que a pesquisa, (Menezes, Silva e Muszkat, 2001) visando gerar conhecimento científico a partir de respostas para problemas e indagações propostas, “inicia a partir de um questionamento do pesquisador e termina com uma produção que leva a novas interpretações do cenário estudado.” (Ferreira, 2015, p.2), devendo (Gil, 2006, Creswell, 2012), obedecer a um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, ou seja, aos procedimentos científicos.

De acordo com Menezes, Silva e Muszkat, (2001) existem várias formas de classificar as pesquisas, e, segundo Ponte et al. (2012), o exame das obras sobre metodologia de pesquisa revela a falta de uma classificação única.

Na tabela1, de acordo com os subsídios de Ponte et al. (2012); Menezes, Silva e Muszkat, (2001); Gil (1991); Gil (2006); Malhotra (2001); Bardin (1997); Araújo & Oliveira (1997) e Yin (2001), resumimos os aspetos fundamentais das classificações das pesquisas, a partir das quais procuramos desenhar as nossas opções metodológicas.

Tabela 1: Classificação das Pesquisas segundo Ponte et al

Classificação quanto aos objetivos específicos	Classificação quanto ao delineamento	Classificação quanto à natureza (Pradigma)	Técnica de coleta de dados	Técnica de análise de dados
-Pesquisa exploratória -Pesquisa descritiva; -Pesquisa explicativa	-Pesquisa documental -Pesquisa bibliográfica - Levantamento -Pesquisa experimental -Pesquisa ex-post-facto - Estudo de caso - Pesquisa-ação - Pesquisa Participante	-Pesquisa qualitativa - Pesquisa quantitativa - Pesquisa quantitativa-qualitativa	-Entrevista -Questionário -Observação -Documentação indireta – documental -Documentação indireta – bibliográfica	-Técnicas de análise de dados qualitativa -Técnicas de análise de dados quantitativa -Técnicas de análise de dados mista (quanti-quali)

Fonte: Ponte et al, 2012

Entretanto, um dos aspetos mais debatidos é sobre o paradigma a seguir, consubstanciada entre se a pesquisa é quantitativa ou qualitativa ou mista, segundo o tipo de dados com que se vai trabalhar. Esta questão, no seu aspeto essencial, insere-se na discussão entre o positivismo e o interpretativíssimo.

Inicialmente, o paradigma positivista, que (Wainer, 2007) dominava as pesquisas científicas, impunha-se tanto para as ciências exatas como para as ciências sociais, onde as variáveis a serem observadas eram consideradas objetivas, isto é, diferentes observadores deveriam obter os mesmos resultados em observações distintas. Porém, depois de atravessar um percurso de debates, hoje, segundo Aires (2015), vários autores como Denzin & Lincoln (1994), defendem que a investigação qualitativa, depois de passar por várias peripécias, é, hoje, um campo de investigação de pleno direito, ganhando notoriedade depois da II Guerra Mundial, período a partir do qual uma nova idade de géneros interpretativos difusos acabava de chegar.

Estava assim lançada uma nova sensibilidade que questionava a hegemonia de qualquer método, pois “nenhum discurso detém uma posição privilegiada face aos demais e nenhum método ou teoria tem o direito universal de reivindicar para si próprio uma autoridade única no conhecimento.” (Richardson, 1991, p.13), cenário científico que se desenvolveu, de acordo com (Aires, 2015; Menezes 2001; Creswell, 2012; Ponte et al. 2012; Günther, 2006; Ferreira, 2015.), para um sistema de classificação das pesquisas em três modalidades possíveis: a qualitativa, a quantitativa e a quanti-quali.

Assim, de acordo com as características do nosso trabalho, tais como, realidade social natural, o tipo de questões levantadas, os meios e o tempo disponível, bem como a característica da população, alvo, amostra pequena, por um lado, e, por outro, uma finalidade que não se coaduna com a mecânica matemática, obedecendo ditames de cálculos de limitação probabilística, dado que o que se pretende não é a quantificação do fenómeno, mas a sua interpretação, nos fatores que o determinam, pareceu-nos poder enquadrá-lo numa pesquisa do tipo não experimental de natureza qualitativa–quantitativa, ou seja que encera um método de combinação “*quanti-quali*”, que “compreende a utilização de ambas as naturezas, quantitativa e qualitativa, numa pesquisa científica. Estudos de natureza quanti-quali têm como base tanto o positivismo como a fenomenologia” (Ponte et al. 2012, p. 8). O seu pendor é interpretativo, embora tenha que se socorrer aos cálculos matemáticos (quantitativos) para descrever e interpretar o fenómeno em estudo.

Por outro lado, a procura de respostas interpretativas para as questões/objetivos de investigação e a heterogeneidade da população levou-nos à partida a considerar que seria necessária uma amostra diversificada, nomeadamente em termos de sexo, idade, origem, classes, estabelecimento escolar e disciplina de trabalho, no caso dos professores.

Por isso mesmo, trabalhámos com uma amostra diversificada, organizada considerando duas vertentes: por um lado, os alunos, divididos pelos dois níveis dos dois ciclos de ensino, Ensino Básico e Ensino Secundário, procurando avaliar o seu ponto de vista pedagógico/didático, e os efeitos sobre eles enquanto consumidores do sistema de ensino, do programa da educação para a cidadania; E por outro, os professores, obedecendo à mesma organização do ensino, mas com o acréscimo de mais uma linha de análise, incidindo especialmente sobre os professores de cadeiras diretamente implicadas na Educação para a Cidadania, como Formação Cívica e Integração Social, as opções

metodológicas e o alcance do sucesso das aulas.

A partir das informações recolhidas, realizamos uma observação comparativa de várias experiências sobre a educação para a cidadania, em particular nas universidades e centros de pesquisa de Portugal, Brasil e Angola, através de pesquisas sobretudo na internet, dada a já referida escassez no nosso parque de literaturas afins.

Em relação à ação da Instituição Educativa, idealizamos três entrevistas dirigidas aos responsáveis, sendo um do ensino básico, um do ensino secundário e, finalmente outro da Direção do Planeamento Escolar do Ministério da Educação.

A nossa investigação acresceu-se ainda de uma pesquisa documental, que consistiu de três substratos: os Manuais, os Currículos das disciplinas e a Lei Base do Sistema de Ensino. O trabalho aqui é identificar conteúdos que se refiram à Educação para a Cidadania.

Portanto, em conclusão, o nosso trabalho enquadra-se no paradigma interpretativo, socorrendo-se da metodologia mista pois vamos utilizar instrumentos tanto do tipo quantitativo, quanto do tipo qualitativo, procurando confrontar os dados provenientes de diferentes origens como sendo, professores, alunos, diretores escolares, Governo, através do Ministério da Educação e dos documentos de apoio pedagógico. Esperamos com esta confrontação de informações poder esclarecer com maior sustentabilidade, os propósitos deste trabalho consubstanciados no seu problema.

- Procedimentos

A seguir mostraremos cada procedimento adotado de uma forma mais detalhada, nomeadamente a base de sondagem ou população, a amostra utilizada, os instrumentos de recolha de dados e os métodos de tratamento de dados.

- Desenho da investigação.

O objetivo geral e os objetivos específicos de um estudo normalmente definem as fronteiras e o alcance da pesquisa subjacente a ela. **“Perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino não superior em STP, no intuito de preparar os alunos para viver em comunidade, em intercâmbio social num**

contexto de paz e humanidade responsável”, constitui o objetivo geral do presente projeto de investigação, pelo que pretende-se ir à procura de dados sobre que “Educação para a Cidadania” está a ser perspectivada pelo sistema educativo nacional, enquanto autoridade, como está a ser implementada pelos professores e como está a ser sentida pelos alunos dos níveis de ensino preconizados.

O projeto do corpus teórico-empírico tem como propósitos:

- Compreender a conceptualização do conceito de cidadania na nossa sociedade refletida na Educação enquanto autoridade;
- Conhecer as perspetivas do Sistema Educativo quanto à Educação para a Cidadania e Ética Social;
- Identificar os aspetos que refletem essas perspetivas nos instrumentos educativos como currículos e manuais;
- Compreender como são equacionadas, no atual sistema educativo santomense, a Educação para a Cidadania, a Formação Cívica e a Ética Social e como é que os atores interagem com o que está instituído.

Por isso, como já vimos, o estudo empírico contempla dois grupos: o dos professores por um lado, e, por outro, o dos alunos ambos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e do secundário.

Note-se que o estudo não é estendido aos outros atores que participam na educação para a cidadania, como os pais e a comunidade por exemplo, apesar da sua devida contribuição, porque por opção limitamos esta pesquisa apenas a nível da ação educativa escolar, onde a responsabilidade é do Sistema Educativo oficial, mas exploraremos sobre a contribuição desses atores externos a partir dos considerados no estudo.

Assim, estamos perante três níveis de investigação:

- a) O primeiro, dirigido aos currículos escolares dos 1º e 2º ciclos e manuais específicos,
- b) O segundo, visando o estudo empírico dirigido aos professores e alunos, igualmente dos 1º e 2º ciclos.
- c) E o terceiro, por meio de análise de conteúdo das entrevistas, envolvendo responsáveis institucionais do Sistema Educativo

Isso implica que o nosso método também terá que recorrer a duas técnicas: pesquisa documental e inquérito.

Desta forma estamos perante uma abordagem qualitativa, sustentada pelo paradigma interpretativo para estudarmos o conteúdo dos currículos e possíveis manuais

e, para trabalharmos os inquéritos. Embora os inquéritos por questionário possam conter algumas colheitas de caráter quantitativo a sua interpretação será sempre de índole qualitativa.

Considerando todos os aspectos referidos, os quais condicionaram as nossas opções metodológicas, pudemos definir então o desenho estrutural do nosso trabalho de pesquisa, devendo o nosso projeto contemplar o seguinte plano de investigação:

- **Finalidades:** Pesquisa Básica
- **Paradigma:** Interpretativo.
- **Abordagem:** Mista, pois iremos precisar de aspectos qualitativos e quantitativos que agirão em complementaridade.
- **Modalidade:** Não Experimental,
- **Método:**
 - a) Pesquisa documental,
 - b) Inquérito.
- **Instrumentos:**
 - I. Questionários,
 - II. Entrevistas.

2-Planeamento Amostral – Descrição dos participantes

A decisão para a constituição da amostra pressupõe ter conhecimento mínimo sobre as técnicas de amostragem, para se ter em mente que tipo de amostragem utilizar. A formação do autor do estudo em Estatística e Gestão de Informação facilitou a sua movimentação nesta área. Em resumo trazemos aqui os principais conhecimentos nesta matéria, com suporte nos autores Manzato & Santos (2012), Fonseca & Martins (1996) e Batanero & Godino. (2004).

As amostras podem ser classificadas em duas categorias principais: as não-probabilísticas e as probabilísticas.

Amostras não-probabilísticas são também, muitas vezes, empregadas em trabalhos estatísticos, por simplicidade ou por impossibilidade de se obterem amostras probabilísticas, como seria desejável. Como em muitos casos os efeitos da utilização de uma amostragem não-probabilística podem ser considerados equivalentes aos de uma amostragem probabilística, resulta que os processos não-probabilísticos de amostragem têm também a sua importância.

No nosso caso temos o estudo dirigido a duas populações, uma constituída por todos os alunos dos Ensinos Básico e Secundário e outra constituída pelos professores dos mesmos níveis. Depois das pesquisas preliminares para a caracterização dessas populações, chegamos às seguintes conclusões:

1. Verifica-se, como era de esperar, uma constante invariável nos conteúdos das disciplinas por classe, a nível nacional;
2. A preparação metodológica é feita obedecendo uma linha nacional de método de exposição das aulas, por disciplina, não havendo peculiaridades particulares significativas;

Por isso, chegamos à conclusão que, para o planeamento amostral, o que iria fazer a diferença significativa não seria a quantidade de efetivos (tamanho n), em cada amostra, com os custos que isso representaria, mas sim, o mais importante deveria ser a representação no que concerne às classes e às disciplinas, devendo ser observada a variabilidade nessas variáveis, de modo a refletir a situação real, na constituição dos subconjuntos da população.

Como já havíamos frisado atrás, dadas essas características da população alvo, optamos por uma amostragem não probabilística que se coaduna pacificamente com o paradigma interpretativo, pois, de acordo com Minayo (2001, p. 14) citado por Tumelero (2017), a pesquisa qualitativa/interpretativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, independente do tamanho da amostra, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Conforme ainda Tumelero (2017), a pesquisa, no paradigma interpretativo, preocupa-se, portanto, com aspetos da realidade que não implicam ser necessariamente quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais ou por outras palavras, não se preocupa com representatividade numérica da amostra, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

Assim, como já tínhamos frisado, dividimos os participantes do estudo em duas populações distintas, sendo uma de professores e outra de alunos. Considerando as duas

variáveis acima justificadas, classes (para alunos) e disciplinas (para os professores), como fundamentais para a constituição da amostra, e cada uma foi estratificada da seguinte forma:

-Alunos

Os alunos, seguindo a variável classe, foram divididos em dois grupos. O primeiro, alunos do primeiro nível do Ensino Básico (1^a a 4^a classes) aos quais foi aplicado o questionário número 1, e o segundo grupo, que reúne os alunos do segundo nível do ensino básico (5^a e 6^a classes) e os alunos do ensino secundário (7^a a 12^a classes), aos quais foram aplicados o questionário n^o 2.

A diferença fundamental entre esses dois grupos, para efeitos deste estudo, reside em dois aspetos fundamentais: por um lado, a vivência estudantil e, por outro, o tipo de aulas que recebem.

Tomamos em consideração o facto de no primeiro ciclo do EB as aulas serem ministradas por apenas um professor, embora o conteúdo curricular seja dividido em cinco áreas. Ao contrário, para o segundo grupo a vivência escolar já tem um carácter mais plural e as disciplinas divididas pelos professores individualmente.

Em relação a constituição da amostra dos alunos, e considerando os referidos aspetos essenciais, nomeadamente sexo, idade, origem, estabelecimento escolar, classe e disciplina procedemos da seguinte forma. Para o 1^o nível do EB, depois de um pre-teste, decidimos trabalhar apenas com 3^a e 4^a classes, uma vez que os níveis mais baixos, depois dos primeiros testes, revelaram uma fraca reação ao preenchimento do inquérito.

Atendendo o aspeto origem, elegemos três escolas primárias, sendo uma citadina (Escola Básica D. Maria de Jesus situada em S. Tomé), outra extraída de uma Vila (Escola Básica Januário Graça sita em Bombom) e uma outra extraída de uma zona mais rural (Escola Básica de S. Fenícia, situada no Bairro de mesmo nome). De cada escola foi planificado extrair 15 observações, perfazendo 45 efetivos, donde obtivemos 41 respostas válidas, correspondendo 91,1%. Os respondentes apresentam as seguintes características:

Tabela 1: Características dos alunos do 1^o nível do EB participantes do estudo

Idade	Perc	Classe	Perc	Género	Perc
8 a 9 anos	58.5%	3 ^a Classe	24.4%	Masculino	53.7%
10 a 14 anos	41.5%	4 ^a Classe	75.6%	Feminino	46.3%

A segunda amostra de alunos ao qual foi aplicado o questionário número 2, é composta pelos estudantes de 5^a a 12^a classes, contando o 2º nível do Ensino Básico e parte do 1º nível do Ensino Secundário, por semelhança curricular (5^a a 8^a classes), tendo sido planificada para estas classes 15 observações cada, e o resto do Ensino Secundário (9^a a 12^a classes), cabendo a estas 10 observações cada classe, totalizando 100 efetivos, donde conseguimos 89 respostas válidas, correspondendo 89,0%. Os respondentes têm as seguintes características mais relevantes:

Tabela 2: Características dos alunos de 5^a a 12^a classe, participantes do estudo

Idade	Qd	Perc	Classe	Qd	Perc	Género:	Qd.	Perc
1) 10 a 12 anos	30	33.7%	Classe 5	15	16.9%	1) Masculino	49	55.1%
2) 13 a 15 anos	26	29.2%	Classe 6	15	16.9%	2) Feminino	40	44.9%
3) 16 a 19 anos	21	23.6%	Classe 7	11	12.4%	Não Resp.	0	0.0%
4) 20 anos ou +	12	13.5%	Classe 8	11	12.4%	Total	89	100.0%
Total	89	100.0%	Classe 9	9	10.1%			
			Classe 10	8	9.0%			
			Classe 11	9	10.1%			
			Classe 12	9	10.1%			
			Não Resp.	2	2.2%			
			Total	89	100.0%			

-Professores

A população de professores também foi dividida para obedecer a mesma lógica da divisão dos alunos, mas com a particularidade de uma subdivisão do segundo grupo, extraíndo um grupo especial, daqueles que lecionam as cadeiras que, no nosso sistema educativo, estão supostamente próximas da EpC, nomeadamente ‘Formação Cívica’ e ‘Integração Social’, os quais foram alvo de um recenseamento geral, tendo sido submetido o questionário nº5.

O grupo dos professores do 1º nível do EB ao qual aplicamos o questionário nº3 foi eleito a partir das 3 escolas Básicas já referidas, sendo constituído por 4 professores de cada classe (de 1^a a 4^a) por cada escola, perfazendo 48 indivíduos (4x4x3). Obtivemos 45 respostas válidas, constituindo 93,7%. Os respondentes têm as seguintes características mais relevantes:

Tabela 3: Características dos professores do 1º nível do EB, participantes

Nível de formação		Formação em Cidadania		Área de formação	
1) Sem formação	13.3%	1) Não	15.7%	1) Educativa	62.2%
2) Média	57.8%	2) Sim, apenas no Ensino Secund.	5.9%	2) Não educativa	26.7%
3) Superior ou +	24.4%	3) Sim, como disciplina do meu Curso	49.0%	3) Sem Área específa	11.1%
4) Não Responde	4.4%	4) Sim, em sessões de curta duração	21.6%	4) Não Responde	0.0%
Total	100.0%	5) Sim, em sessão fora do ensino	5.9%	Total	100.0%
		6) Não Responde	2.0%		
		Total	100.0%		

O grupo de outros professores (de 5ª a 12ª) foi constituído com base nas disciplinas que lecionam. Para esse efeito baseamos nas propostas contidas no trabalho de Cavalcanti, (sd), acima referido no capítulo 3, que esmiúça pormenores a nível das disciplinas, considerando as áreas nucleares mais importantes da seguinte forma: **Geografia e História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências Naturais**. Tendo sido consideradas as semelhanças, e tendo sido feitas as devidas adaptações à nossa realidade, definimos para efeito deste estudo, 8 núcleos disciplinares, comuns a todas as classes consideradas, sendo: 1-português, 2-Matemática, 3-Ciências/Meio-físico/Biologia, 4-Línguas Estrangeiras, 5-Expressões (Artes), 6-História/Geografia, 7-Físico/Química e 8-Outras Disciplinas. Consideradas 8 disciplinas nucleares, perspectivamos 6 professores por cada núcleo, tendo sido obtido um retorno de 47 respostas, constituindo 97,9% do esperado. Dentre estes denotam-se essas seguintes características mais relevantes:

Tabela 4: Características dos professores de 5ª a 6ª classe participantes

Nível de formação		Área de formação	
1) Sem formação específica	6.4%	1) Educativa	72.7%
2) Média	19.1%	2) Não educativa	27.3%
3) Superior ou +	74.5%	3) Sem Área específica	0.0%
4) Não responde	0.0%	4) Não responde	0.0%
Total	100.0%	Total	100.0%

Nível de ensino em que lecciona		Formação em Cidadania e Ética	
1) 2º Cic. do E. Básico	36.2%	1) Não	21.8%
2) 1º Cic. do E. Secund.	42.6%	2) Sim, apenas no Ensino Secund.	1.8%
3) 2º Cic. do E. Secund.	21.3%	3) Sim, como disciplina do meu Curso	54.5%
4) Não responde	0.0%	4) Sim, em sessões de curta duração	14.5%
		5) Sim, em sessão fora do ensino	7.3%
		6) Não responde	0.0%
Total	100.0%	Total	100.0%

Tabela 5: Distribuição das Áreas disciplinares observadas no estudo

Área disciplinar	
1-Português	10.6%
2-Matemática	12.8%
3-Ciências/Meio físico/Biologia	19.1%
4-Línguas	10.6%
5-Expressões	10.6%
6-História/Geografia	8.5%
7-Físico/Química	14.9%
8-Outras	12.8%
Total	100.0%

Em relação aos professores de ‘Formação Cívica’ e ‘Integração Social’, que organizamos num grupo especial recenseado pelo questionário nº 5, registamos essa descrição das características mais relevantes:

Tabela 6: Características dos professores do coletivo de FC/IS participantes

Nível de formação		Área de formação	
1) Sem formação específica	0.0%	1) Educativa	52.6%
2) Média	0.0%	2) Não educativa	0.0%
3) Superior ou +	100.0%	3) Sem Área específica	5.3%
Total	100.0%	Total	57.9%

Formação em Cidadania	
1)Não	10.5%
2)Sim, apenas no Ensino Secund.	0.0%
3)Sim, como disciplina do meu Curso	78.9%
4)Sim, em sessões de curta duração	0.0%
5)Sim, em sessão fora do ensino	10.5%
Total	100.0%

Disciplina que leciona	
1-Formação Cívica	47.4%
2-Integração Social	52.6%
Total	100.0%

3-Instrumentos de recolha de dados

Considerando os objetivos do nosso estudo utilizamos os dois instrumentos principais: questionários, submetidos presencialmente, e entrevista semiestruturada.

Tivemos, entretanto, os cuidados aconselhados por Chagas (2011) para evitar os principais erros de numa pesquisa:

“Em um processo de pesquisa podem ocorrer dois tipos de erros. São eles os erros amostrais e os erros não-amostrais. O primeiro está ligado a falhas nos processos de escolha da amostra e da determinação do seu tamanho. Quanto aos erros não-amostrais, inúmeras são as fontes de sua ocorrência; entre elas, questionários de dados mal elaborados, com questões tendenciosas ou dúbias e a escolha e/ou o uso incorreto de escalas de medição. A mensuração sempre ocorre em situações complexas, onde diversos fatores influenciam as características medidas e o processo de mensuração, podendo gerar erros não amostrais.” (p2)

3.1. Categorias *a priori*

Segundo Bardin, (2011) categorização é uma técnica de pesquisa que se massificou no início do século XX, encontrando significativa aderência depois da segunda Guerra Mundial, sobretudo para a investigação qualitativa. Tem bases na nossa forma cognitiva de representar a realidade, de acordo com André e Lüdke, (1986), em que a mente organiza as possíveis respostas em sequência dos inputs vividos ou observados.

Ela pode ser aplicada a posteriori ou apriori, (Prestes, & Silva, 2016) conforme se pretenda que o sistema de categorias seja o resultado da classificação progressiva dos elementos (ex. palavras, frases...); em que o título da categoria só é definido no final da operação, ou que, partindo do referencial teórico, refere-se à opção de que, podendo ser organizada conforme o “tipo de conteúdo que se propõe a examinar [...]”, o pesquisador procura captar sentidos implícitos” (Moraes, 1999, p.9). ou seja, as categorias anteriores,

ou *a priori* (Moraes & Galiazzi, 2005) dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa, em consonância com ideias que retivemos sobre os fenômenos em estudo.

Assim, partindo do referencial teórico que recolhemos no Capítulo 3, achamos pertinente organizar as categorias *a priori* que nos permitirão prever os possíveis resultados, sobretudo, mas não só, com base nos “Desafios da Educação para a Cidadania”, explorados no parágrafo próprio, e a partir das quais construímos os instrumentos de recolha que nos pudessem permitir obter dados robustos conducentes a uma conclusão quanto à qualidade de educação para a cidadania praticada no País, mais próximas possíveis da realidade estudada, em comparação com os padrões universais.

Sendo este trabalho pioneiro nesta área dentro do País, carecíamos de referências de base de trabalho, pelo que tivemos que fazer uma incursão a nível internacional em busca de subsídios a partir dos quais pudéssemos agarrar para o melhor sucesso dos nossos objetivos. Sendo assim, da nossa pesquisa interessaram-nos particularmente três trabalhos que nos inspiraram para a estruturação científica do nosso trabalho, nomeadamente, as teses de Doutoramento de Judite Taborda da Fonseca, da Universidade de Lisboa, de Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca da Universidade dos Açores e da Angolana Amélia Cecília Domingas Carlos Cazalma, da Universidade de Universidade de Granada.

Com os subsídios adaptados destes trabalhos conjugados com a revisão de literatura, idealizámos então a espinha dorsal que norteou os caminhos da nossa pesquisa e nos conduziu à referida projeção dos instrumentos de recolha. Tomámos como referência fundamental de base o sistema português, sendo aliás Portugal um país com forte cooperação com STP na área da educação, sem deixar de considerar a abrangência europeia e observando também o conteúdo de programas de outros países que conseguimos ter acesso, como o Brasil.

Considerando todos esses pressupostos, idealizamos um conjunto de categorias *a priori* que, através dos instrumentos de recolha, irá nos permitir tirar as conclusões desejadas, conforme o quadro nº 6.

Vamos agora descrever as tais categorias que elegemos como orientadoras do nosso itinerário investigativo.

Quadro 6: Organização das Categorias a priori

Num	Dimensões da EpC	Categorias
1	Modelo curricular	Modelo Conformista
		Modelo Reformista
		Modelo Misto
2	Intencionalidade	Espontânea
		Planificada
3	Intervenção Curricular	Particularizado
		Transversal Intraescolar
		Transversal Extraescolar
4	Estratégia de Ensino	Abrangência
		Recursos Didáticos
		Abordagem
		Avaliação
		Docente
		Conteúdo
5	Interação	Comunidade
		Pais e Encarregados
6	Efeito Visível	Sucesso
		Influência no Comportamento

1ª Dimensão: Modelo Curricular

Nesta dimensão perspetivamos três categorias, sendo *Modelo Conformista*, *Modelo Reformista* e *Modelo Misto*, considerando, conforme referenciamos no capítulo 3, que, segundo Nogueira, (2015), a aplicação do modelo curricular, normalmente obedece duas opções praticamente de orientação antagónica, sendo um de caráter conservador, comunitário e nacionalista, e outro reformista, liberal e centrado no indivíduo. Ou seja, estamos perante duas abordagens, uma conformista e outra reformista. Porém os desafios da atualidade têm contribuído para a conceptualização de visões inovadoras que procuram um equilíbrio entre as duas posições, que resulta uma terceira posição, procurando a construção do indivíduo como um ser social, crítico, imbuído de valores como a autonomia, a responsabilidade e a justiça

Esta questão pode ser vista, por outro lado, de acordo com a tese de Kerr (1999), a qual propõe três vertentes, apoiadas por Santos (2005), que as considerou de matriz educativa orientadora para aprender a Cidadania, que são:

- Educação em Cidadania – conhecer como bom cidadão – que foca na doutrinação e de dominação social, portanto a abordagem **conformista**
- Educação pela Cidadania – atuar como bom cidadão – que defende abordagem experiencial, ligada à ideia de Cidadania ativa, reforça a visão de educação sobre a Cidadania, i.e., de aquisição de conhecimento e literacia cívica, correspondente à abordagem **reformista**, mas fica aquém das necessidades de consolidação crítica das múltiplas dimensões em jogo.
- Educar para a Cidadania – pensar como bom cidadão – engloba a educação em Cidadania e a Educação pela Cidadania, portanto abordagem **mista** e, por isso mais rica, ou seja, a abordagem **construtivista** da Cidadania

2ª Dimensão: Intencionalidade

Nesta dimensão propomos duas categorias visando as ações curriculares, sendo: **Espontâneas e Planificadas**

Com esta dimensão queremos aplicar o objetivo de entender se o sistema educativo evolui por intenção dos decisores, perspetivando promover os conteúdos e as ações de EpC de forma planificada e estruturada, seja nas diferentes disciplinas curriculares ou nas atividades intra e extraescolares, dentro e fora da sala de aulas ou se prevalece uma tendência de espontaneidade, ou improvisação de acordo com as ocorrências de situações circunstanciais.

3ª Dimensão: Intervenção Curricular

Esta dimensão consta de três categorias, sendo: ***Particularizado, Transversal Intraescolar e Transversal Extraescolar***. Pois, bem defendido na revisão de literatura, a programação curricular da cidadania deve ser partilhada, sendo integrada em todas as disciplinas do currículo, isto é transversal, embora também possa ter cadeiras específicas de educação cívica. De acordo com Benevides, (1996), por exemplo, a formação intelectual, da antiguidade clássica aos nossos dias, trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher, para melhor julgar. Dai que, para formar o cidadão, é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. É neste sentido que gostaríamos avaliar se a intervenção curricular concentra-se numa área específica ou é contemplado em todas as áreas curriculares

Vimos, pois que o planeamento dá possibilidade ao professor de seleccionar determinados conteúdos da sua disciplina que mais favoreçam trabalhar respetivamente, tanto o específico da sua disciplina, como um determinado, conteúdo do tema transversal: *Ética*. Assim, suponhamos que um professor de matemática planeje trabalhar uma simples questão de adição ou subtração. Este professor, pode perfeitamente elaborar a sua aula prevendo uma discussão/reflexão sobre justiça, respeito mútuo, solidariedade ou outros valores.

Por outro lado, a intervenção dos elementos extracurriculares, também bastante defendido no capítulo 3, onde refere Eurydice (2005), por exemplo, que é um dos autores que fala precisamente da intervenção dos pais e encarregados e da convivência prática dos formandos no meio social, como elementos contribuintes para uma melhor assimilação.

Assim, a primeira categoria, “*Particularizado*”, quer referir a uma opção curricular em que a EpC fica essencialmente confinada a uma área específica. “*Transversal Intraescolar*” é para o caso de ser transversal, mas confinada só as áreas curriculares e, por último, “*Transversal Extraescolar*” refere-se ao caso de ser transversal a todas as áreas curriculares e considera também as áreas não curriculares, a intervenção organizada dos pais, encarregados e da comunidade.

4ª Dimensão: Estratégia de Ensino

Nesta dimensão temos o propósito de saber como o nosso sistema de ensino desenvolve a estratégia de EpC de forma a atingir o corpo discente e alcançar os possíveis êxitos preconizados. Neste aspeto, idealizamos seis categorias tais como *Abrangência, Recursos Didáticos, Abordagem, Avaliação, Docente e Conteúdo*.

Com a “*Abrangência*”, queremos saber que classes são abrangidos pelo programa curricular de cidadania. No “*Recursos Didáticos*” vamos procurar identificar quais são os meios e as propostas de atividades utilizados para trabalhar os conhecimentos da EpC. Com a “*Abordagem*” o objetivo é saber como é idealizada a intervenção concreta das atividades em que se aborda a EpC. Em primeiro lugar, se é aplicado um programa uniforme ditado apenas pela direção ministerial ou se é adaptado pelo programa curricular

da escola, em segundo lugar se a ação curricular considera os alunos, as assembleias de turma e entidades exteriores à escola ou se é um programa vertical de ação. No que concerne à categoria “*Avaliação*” temos o objetivo de descortinar o sistema de avaliação dedicado à EpC. Se é, à semelhança dos programas do EB e ES do sistema português, em que a avaliação das competências de cidadania realiza-se preferencialmente em situações reais ou aproximadas à realidade, de forma integrada, ou é feita apenas no período de avaliação, na área de Formação Cívica, ou simplesmente não é avaliada. Na categoria “*Docente*” há o objetivo de avaliar a atuação dos professores, nomeadamente: se têm formação em Cidadania e Ética, se contemplam conteúdos de EpC nas suas aulas; quem seleciona os conteúdos, que tipo de preparação metodológica fazem, individual ou em parceria. E finalmente o “*Conteúdo*” pretende identificar que conteúdos é contemplado a dois níveis: a nível transversal em todas as disciplinas e em particular na área específica de formação cívica.

5ª Dimensão: Interação

Nesta dimensão temos o objetivo de avaliar o grau de interação entre a escola e as identidades externa, se têm, no âmbito da EpC, alguma contemplação no programa escolar e, neste caso, de que maneira isso acontece. Esta avaliação considera dois níveis: a cooperação com os pais e a cooperação com a comunidade envolvente, por isso identificamos precisamente duas categorias, sendo “*Comunidade*” e “*Pais e Encarregados*”.

6ª Dimensão: Efeito Visível

Nesta dimensão temos o objetivo de avaliar a eficácia da EpC, tanto no sentido do seu sucesso como projeto educacional, como na sua influência no comportamento e na personalidade dos discentes, como seres sociais e como pessoa humana construtiva, de pensamento crítico e criativo. Sendo assim, optamos por considerar duas categorias: “*Sucesso*” e “*Influência no Comportamento*”

Essas Dimensões e as respetivas Categorias serviram de linhas orientadoras para a construção dos instrumentos de recolha e depois para apresentar as conclusões de acordo com os objetivos.

Para se chegar a esses objetivos essas categorias serão exploradas, por um lado, através de questões que serão colocadas aos alunos, aos professores e aos responsáveis selecionados, e, por outro lado, através de observações dos documentos (manuais, programas etc) sendo que no final, através de cruzamento de respostas, procuraremos chegar às correspondentes conclusões.

As categorias foram desdobradas em vários temas conforme a matriz abaixo descrita. São esses temas que servirão de base para a construção dos instrumentos de recolha. Assim, através dos questionários e entrevistas, bem como das pesquisas documentais, fornecerão dados que serão explorados, com base nestes temas, de forma cruzada para produzir as tais informações necessárias de modo a chegarmos às referidas conclusões perspetivadas pelos objetivos.

Matriz com os temas para a exploração de dados

De acordo com as seis áreas ou dimensões definidas no quadro de categorias foram idealizados, ainda com as inspirações supracitadas, os respetivos temas através dos quais vai-se procurar identificar os tipos de ação ou a intensidade com que se intervém nos ensinos quanto à Educação para a Cidadania.

São as seguintes áreas e os respetivos temas:

1-Modelo Curricular:

- Modelo endoutrinador: ensinamento de regras e convenções sociais
- Modelo personalizador: desenvolver o aluno como pessoa
- Modelo socializador: promover: conhecimentos político-sociais
- Modelo de reconstrução social: desenvolver o aluno como ser social

2-Intencionalidade:

- Projeto intencional, de aplicação geral, organizado de forma estratégica para atingir objetivos claramente definidos, com ações preconizadas no Projeto Educativo e Curricular;

- Projeto intencional, de aplicação limitada a certos sectores educativos;
- Projeto intencional, limitado a aplicação curricular e ignorando atividades e acontecimentos escolares e extraescolares na comunidade;
- Projeto de caris espontâneo e sujeitas a improvisações características da prática quotidiana.

3-Intervenção curricular

- Intervenção uni-disciplinar com definição focada numa estratégia específica para determinadas disciplinas;
- Intervenção interdisciplinar, com orientações claras, envolvendo todas as disciplinas, através das orientações curriculares;
- Intervenção não disciplinar focada em ações intra-escolares;
- Intervenção mista, interdisciplinar e não disciplinar através de projetos integrados para os quais contribuem os professores, os alunos, a ONG's escolares e extraescolares, bem como a comunidade.

4-Estratégia de Ensino

A Abrangência do programa educativo para a EpC é

- organizado por ciclos de ensino com início desde a 1ª classe;
- disperso e pontualizado apenas em determinadas classes escolares;
- uniforme a nível nacional tanto no âmbito curricular e não curricular

A abordagem na aplicação do programa escolar da EpC conta

com:

- o protagonismo do Ministério;
- o protagonismo dos professores;
- a participação dos alunos na organização e desenvolvimento de ações afins;
- a participação dos pais, ONG's e outros parceiros sociais.

Em termos de Recursos Didáticos, as atividades de aprendizagem utilizadas pelos professores correspondem

- aos meios construtivistas, tais como assembleias de turma, discussão de valores, confrontação de dilemas, histórias recreativas, histórias de vida filmes, factos do

quotidiano e similares, adequadas ao ponto de vista cognitivista de Piaget e Kohlberg

- aos meios prescritivos como treino de competências, dogmatização de valores, instrução e imposição de normas baseadas nas convenções sociais da moralidade, de conformismo a estereótipos, com o objetivo fundamental de combater a indisciplina.

O sistema de Avaliação no projeto educativo da EpC considera:

- Avaliação de competências de forma sistemática, contínua, preferencialmente em situações reais ou aproximadas à realidade, de forma integrada;
- Avaliação ocasional, não sistemática dos conhecimentos adquiridos;
- Avaliação indireta ou sem menção específica;
- Ausência de avaliação específica

Os Docentes contam com conhecimentos adquiridos em:

- Cursos específicos em Cidadania e Ética ou Formação Cívica;
- Formações pontuais e esporádicas direcionadas à Formação Cívica;
- Apenas conhecimentos de cultura geral e de autoaprendizagem.

O trabalho docente para a projeção de conteúdos de EpC caracteriza-se por:

- Trabalho individual de cada professor;
- Trabalho de grupo do coletivo de cada disciplina visando os conteúdos afins;
- Trabalho colaborativo entre os professores em conformidade com a direção de Turma

Os conteúdos oferecidos no projeto de EpC desenvolvem certos temas de grande pertinência social atual, no seu domínio específico, tais como:

- Educação para os Direitos Humanos;
- Educação para os Deveres Cívicos
- Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável;
- Educação para o Desenvolvimento;
- Educação para a Igualdade de Género;
- Educação para a Saúde e a Sexualidade;
- Educação para os Media;

- Educação do Consumidor;
- Educação Intercultural;
- Educação para a Paz;
- Educação para o Mundo do Trabalho;
- Educação para o Empreendedorismo;
- Educação Financeira;
- Educação para a História Africana;
- Educação para os Valores Universais e Sociais
- Educação para a Evolução a evolução Histórica dos Valores
- Educação moral;
- Educação para as relações interpessoais;
- Educação para a participação na vida escolar;
- Educação para as questões éticas globais;

São temas defendidos por vários autores e trabalhos e que figuram em diversos programas portugueses de EpC, como já referidos no Capítulo 3.

5-Interação

No âmbito da interação extraescolar, o desenvolvimento das atividades inseridas no programa da EpC conta com:

- A colaboração dos pais e encarregados na sua conceção e execução;
- A colaboração de entidades extraescolares na sua conceção e execução
- A participação dos órgãos comunitários, inserindo-se nas atividades locais ou regionais.

6-Efeito Visível

O Projeto Escolar da EpC, como qualquer outro, concernente ao seu efeito visível, considera que:

- É avaliado periodicamente, de acordo com programas específicos e conta com o registo da sua evolução;
- As entidades participantes desse projeto têm a noção da sua evolução e que ele consta de programas reorientadores conforme o seu andamento;

- O comportamento e atitudes, de índole cidadã, dos intervenientes (professores e alunos) tem evoluído de acordo com as expectativas preconizadas nos programas;
- O projeto contempla a expectativa da sociedade, nomeadamente pais e encarregados, e considera-os satisfeitos com a sua evolução.

3.2 - Questionários

Utilizado principalmente para a obtenção de dados quantitativos, segundo Mill & Fidalgo (2007), o inquérito por questionário é normalmente elaborado com uma série de perguntas dirigidas a uma amostra de pessoas, para (Wainer (2007) de uma forma rápida e simples avaliar as suas opiniões, objetivos, anseios, preferências, crenças, etc. Mas, por ser uma forma simples de recolha, se for mal concebida, pode levar a um viés considerável. Em geral, as questões são pré-codificadas para facilitar a análise Estatística dos dados.

Existem varias definições para o questionário, todas semelhantes, e que refletem resumidamente “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil (2006), p.128).

Sendo um instrumento bastante popular utilizado nas pesquisas devido a sua aparente facilidade de elaboração e aplicação, comporta, no entanto, particularidades importantes de que dependem a sua eficácia, havendo tanto vantagens como desvantagens. Por isso, seguindo os cuidados, de acordo com autores como Gil (2006) ou Goode & Hatt (1975), a ter com a elaboração e aplicação deste tipo de instrumento, tais como pre-teste, obtenção da permissão, elaboração das perguntas curtas e claras’, de fácil compreensão ao inquirido, etc., idealizamos cinco questionários, sendo, como já referimos no parágrafo anterior, dois para os alunos e três para os professores.

1-QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2-QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

3-QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO 1º NÍVEL DE ENSINO BÁSICO

4-QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FORMAÇÃO CÍVICA E DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

5-QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os questionários 1 e 2, dirigidos aos alunos constam das seguintes partes:

1-Identificação

2-Conceções/Conteúdo e Prática em Educação para a Cidadania

3- Interação / Valoração

Os questionários 3 e 4, dirigidos aos professores pré-concebidos por inerência como transmissores de EpC, nomeadamente os do 1º nível de EB e os de formação cívica e integração social, constam das seguintes partes:

1-Identificação

2- Conteúdo e Prática em Educação para a Cidadania

3-Atividades/Métodos para aprendizagem em Educação para a Cidadania

4- Dificuldades/Sucessos na aplicação do programa para a EpC

O questionário 5 dirigido aos professores em geral, do 2º nível de EB e dos 1º e 2º níveis do ES, constam das seguintes partes:

1-Identificação

2- Conceção e Metodologia em Educação para a Cidadania

3- Prática educativa em Educação para a Cidadania

4- Conteúdo em Educação para a Cidadania

5- Dificuldades/Sucessos na aplicação do programa para a EpC.

3.3 - Entrevistas

Para além do que já dissemos, a entrevista (Aires, 2015) sendo uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano, constitui o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o

curso da mesma.

Nunca será demais rever que as entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas e, dessa forma, podem ser empregadas em situações distintas e para finalidades diferentes. O tipo de dados que se quer obter é que vai direcionar o grau de estruturação da entrevista. Uma entrevista estruturada possibilita a obtenção de dados qualitativos, permitindo também a obtenção e análise de dados quantitativos, ao passo que a entrevista não-estruturada é mais adequada para obtenção de grande quantidade de dados qualitativos. Entretanto, ambas possuem uma riqueza específica. Independentemente do nível de estruturação da entrevista, até hoje, ela é um dos métodos mais ricos de coleta de informações.

É uma técnica de recolha que “adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador” (Aires, 2015, p. 29) e pode ter diversas características básicas que podem diferenciá-las como as três seguintes coligidas por Aires (2015):

- a) as entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas;
- b) as entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas (ex.: biográficas) ou as que incidem sobre um só tema (monotemáticas)
- c) as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas - entrevista em profundidade ou não-diretiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada

Para o nosso trabalho, considerando a sua simplicidade investigativa, optamos por edificar três entrevistas simples e semiestruturadas, procurando uma conversa frente-a-frente com responsáveis de três níveis dentro do Sistema educativo santomense, nomeadamente, Ensino Básico, Ensino Secundário e a Direção de Planeamento do Ministério, registado em áudio e depois transcrito, conteúdo do qual foi revisto e aprovado depois de se obter a concordância dos entrevistados. Guardamos, no entanto, os registos áudios para as devidas eventualidades.

Os textos das perguntas para as entrevistas semiestruturadas foram concebidos, visando não o entrevistado, mas sim a instituição que dirige, e o sistema educativo que

integra, procurando obter dados sobre as ações contribuintes para a EpC, de acordo com as categorias e subcategoria que atrás organizamos.

À semelhança dos questionários, as entrevistas também foram estruturalmente divididas em partes de forma a atender os objetivos:

- 1- Conceções e Práticas em Educação para a Cidadania
- 2- Interação / Valoração
- 3- Conteúdo em Educação para Cidadania
- 4- Atividades / Métodos para Aprendizagem
- 5- Dificuldades/Sucessos na aplicação do programa para a EpC.

Quanto ao conteúdo em perguntas, depois de várias tentativas, experimentações e provas, a estrutura final das três entrevistas ficou com a configuração conforme apresentamos nos anexos.

3.4 -Pesquisa Documental

A pesquisa documental consistiu-se de dois aspetos. Em primeiro lugar, corremos um olhar exaustivo sobre os programas curriculares das disciplinas oferecidas nos diferentes níveis de ensino, e, em segundo lugar, observamos os conteúdos de manuais das cadeiras que mais se afinam com EpC, tais como Integração Social e Formação Cívica, em busca de sinais de EpC, conforme os conteúdos compilados na subcategoria “Conteúdo”. Basicamente, essas manifestações serão anotadas numa tabela de dupla entrada, em que nas linhas figuraram os conteúdos e nas colunas encontram-se os instrumentos educativos (Programas e Manuais) em observação. Um “sim” na célula cruzante corresponde deteção da manifestação do conteúdo correspondente e um “não”, o contrário. No final será contabilizado e analisado o peso do ‘sim’ versus ‘não’.

Os resultados das nossas pesquisas serão apresentados no capítulo de apresentação dos resultados

4 -Tratamento dos Dados

Na impossibilidade de recuperar as ferramentas de tratamentos de dados com que habitualmente trabalhava, nomeadamente SAS e SPSS, tivemos que optar por alternativas que permitissem manipular os dados de forma a poder interpretá-los com fidelidade de acordo com o paradigma interpretativo que norteou o nosso trabalho. Assim socorremonos do ACCESS e do Excel a partir dos quais obtivemos outputs em formato de quadros e gráficos, apresentados no seguinte Capítulo V de “Apresentação de Dados”, e a partir dos quais pudemos tirar as conclusões devidas, de acordo com os propostos Objetivos/Questões de investigação, que despoletaram todo o processo do percurso investigativo.

CAPÍTULO 5

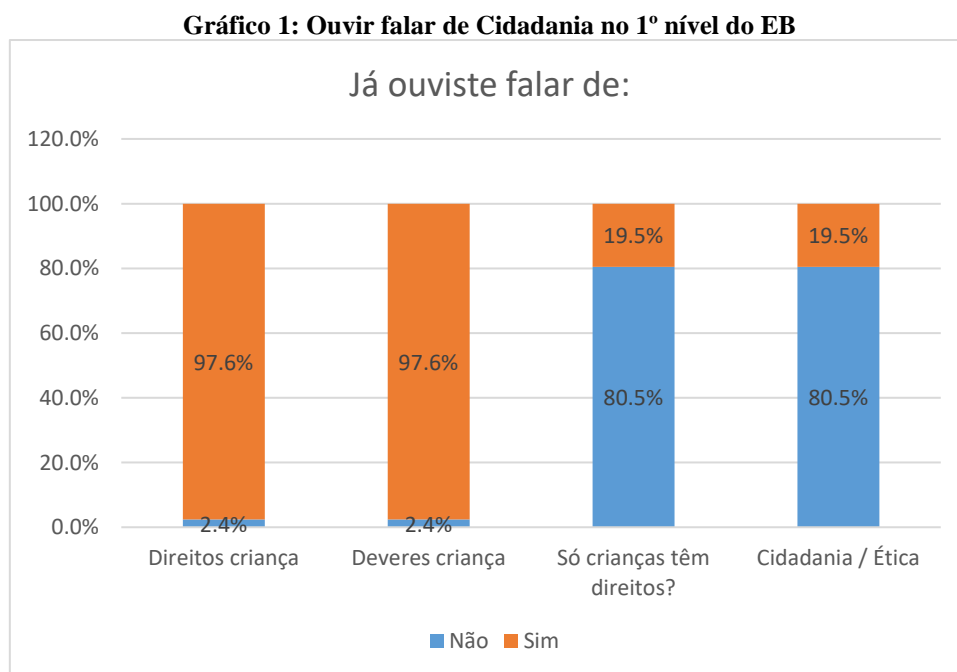
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1 - Interpretação dos Resultados quanto à Consciência dos Alunos em relação às Manifestações de Cidadania e Ética Social nas Atividades Escolares

Esta interpretação refere-se ao 2º objetivo: “Analisar até que ponto os alunos do Básico e do Secundário têm a consciência das manifestações (conceitos e prática) de cidadania e de ética social.”

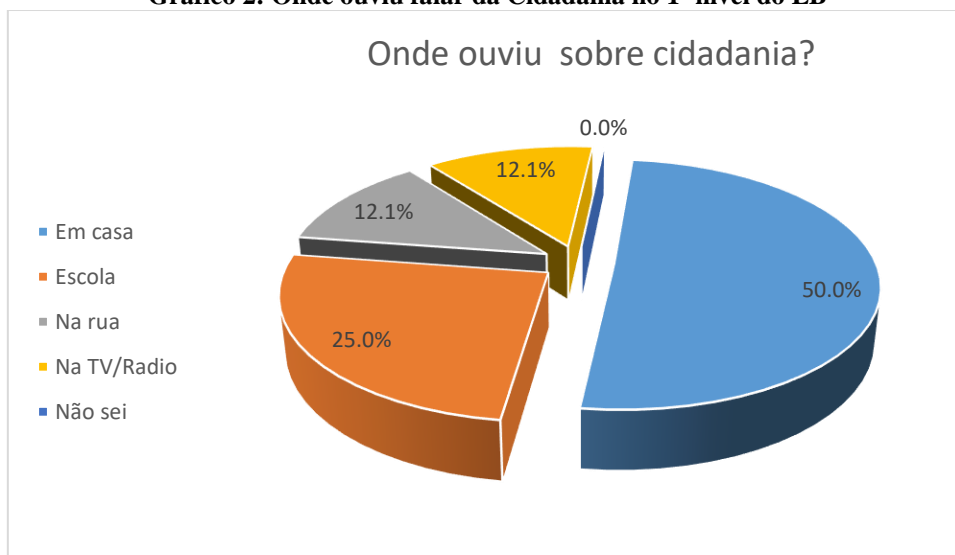
Em relação a este objetivo, e o próximo, relacionados com os alunos, explorámos os dois grupos idealizados, conforme a divisão em 1º ciclo do EB, adiante designados por 1º ciclo, e, por outro lado, o 2º Ciclo do EB e os dois ciclos do ES, adiante designado por “2º ciclo e mais”.

Logo na 1ª pergunta, resumida aqui como “Já ouviu falar dos seguintes temas?” ressaltou-nos que 80,5% dos alunos do 1º nível nunca tinham ouvido falar de cidadania ou ética social conforme o gráfico nº1.



E dos 19,5% que tinham ouvido falar, apenas 50% referiram a escola como fonte, conforme o gráfico nº2, o que nos leva a concluir que do universo dos inquiridos apenas 9.8% ter-se-á ligado ao tema a partir do sistema educativo.

Gráfico 2: Onde ouviu falar da Cidadania no 1º nível do EB



Em relação aos alunos 2º ciclo e mais, embora haja uma maior franja que teria ouvido falar de cidadania (gráfico 3), percebemos que apenas 48.81% dos que já ouviram falar da cidadania tiveram a escola como fonte, mas, o que é mais curioso é que existe uma franja do total dos inquiridos, 24.7%, que nunca ouviram sequer falar do tema, o que denuncia alguma lacuna no sistema, a estes níveis, onde nos foi referenciado que existem pelo menos uma disciplina em cada ciclo que se dedicam à EpC em particular (mais a frente especificadas). (gráfico nº 3).

Gráfico 3: Ouvir falar de Cidadania no 2º ciclo e mais

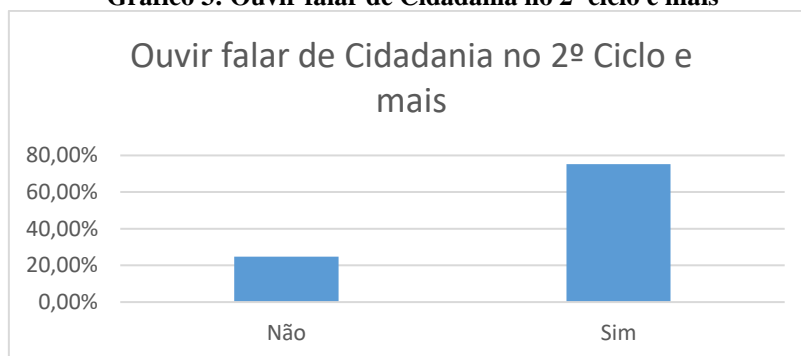
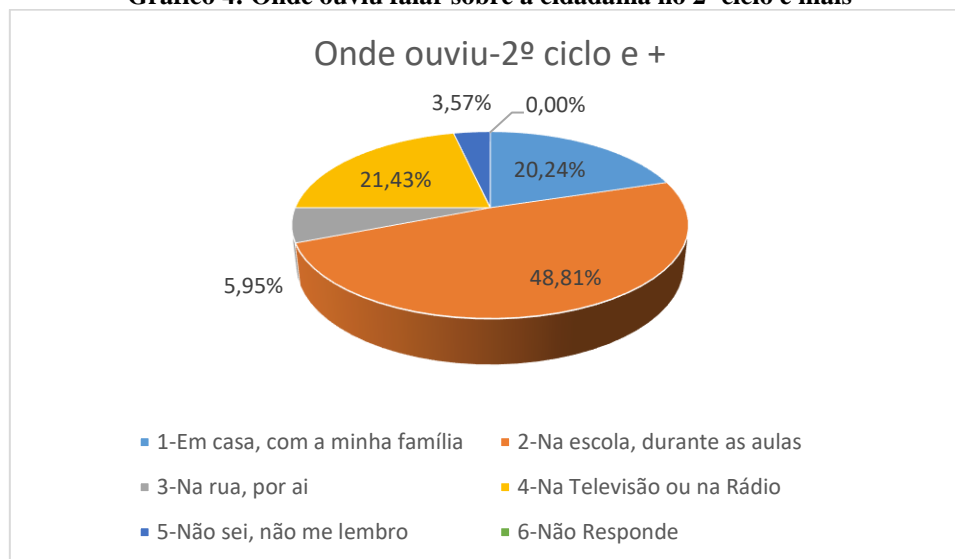
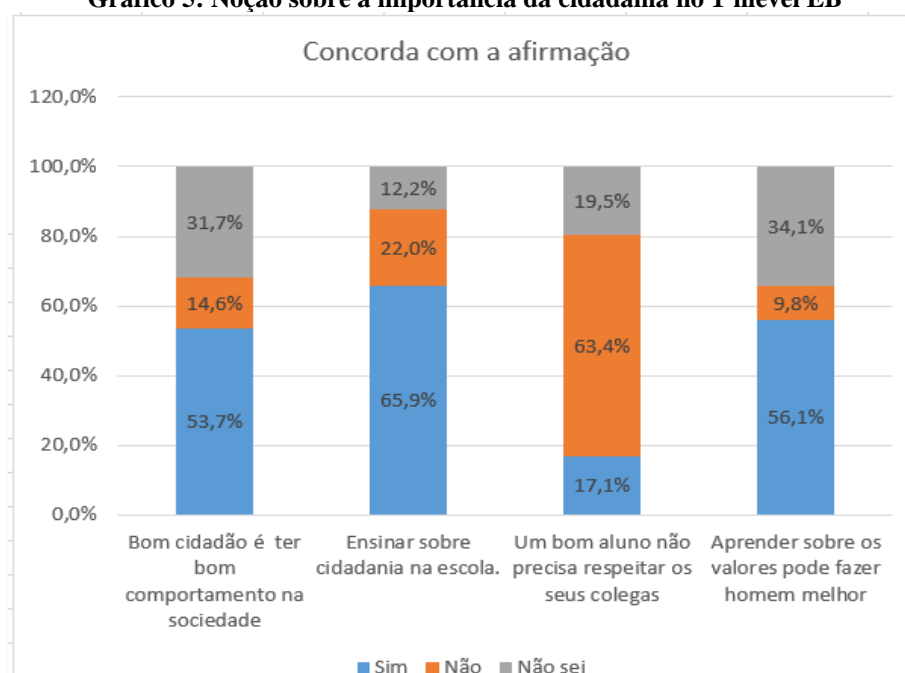
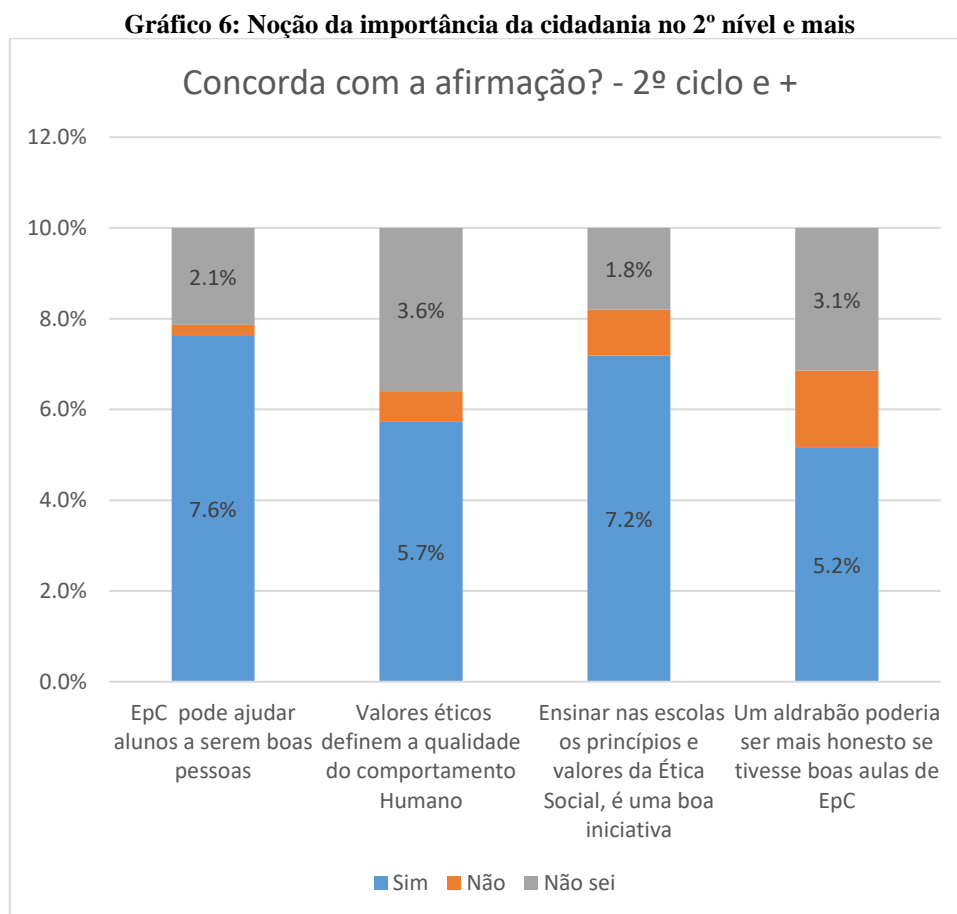


Gráfico 4: Onde ouviu falar sobre a cidadania no 2º ciclo e mais

Por outro lado, para apurar a noção dos alunos sobre a importância da formação em cidadania foram formuladas questões (nº5 no questionário 1 e nº2 do questionário 2, da 2ª parte) “Das seguintes afirmações, diz se concordas ou não concordas” os principais resultados que nos chamaram a atenção é que 65,9% dos inquiridos do 1º nível acreditam que a escola deve promover a cidadania, e que 56,1 concordam que aprender sobre os valores da cidadania pode fazer um homem melhor. Mas, é de salientar uma percentagem preocupante de indecisos que rondam 34,1%, o que denota uma franja considerável de alunos que ainda não se despertaram para a importância dos valores de cidadania para as relações humanas, se contarmos ainda os 9,8% que não concordam (gráfico nº5).

Gráfico 5: Noção sobre a importância da cidadania no 1º nível EB

Quanto ao 2º nível e mais, a percentagem de respostas que concordam com o papel da escola sobe para 71.9%. Porém e curiosamente o quadro é muito semelhante quando à visão sobre a influência da EpC no carácter do homem em que 51.7% concorda, 16.9% não concorda e 31.5% mostram-se indecisos conforme o gráfico nº6.



Podemos tirar daqui ilações de que o Sistema Educativo não tem promovido ações suficientes para despertar nos alunos a importância dos valores de cidadania no bem-estar dos cidadãos.

2 – Interpretação dos Alunos em Relação à Educação para a Cidadania, nomeadamente valoração dos eventuais temas transmitidos e a avaliação dos seus comportamentos.

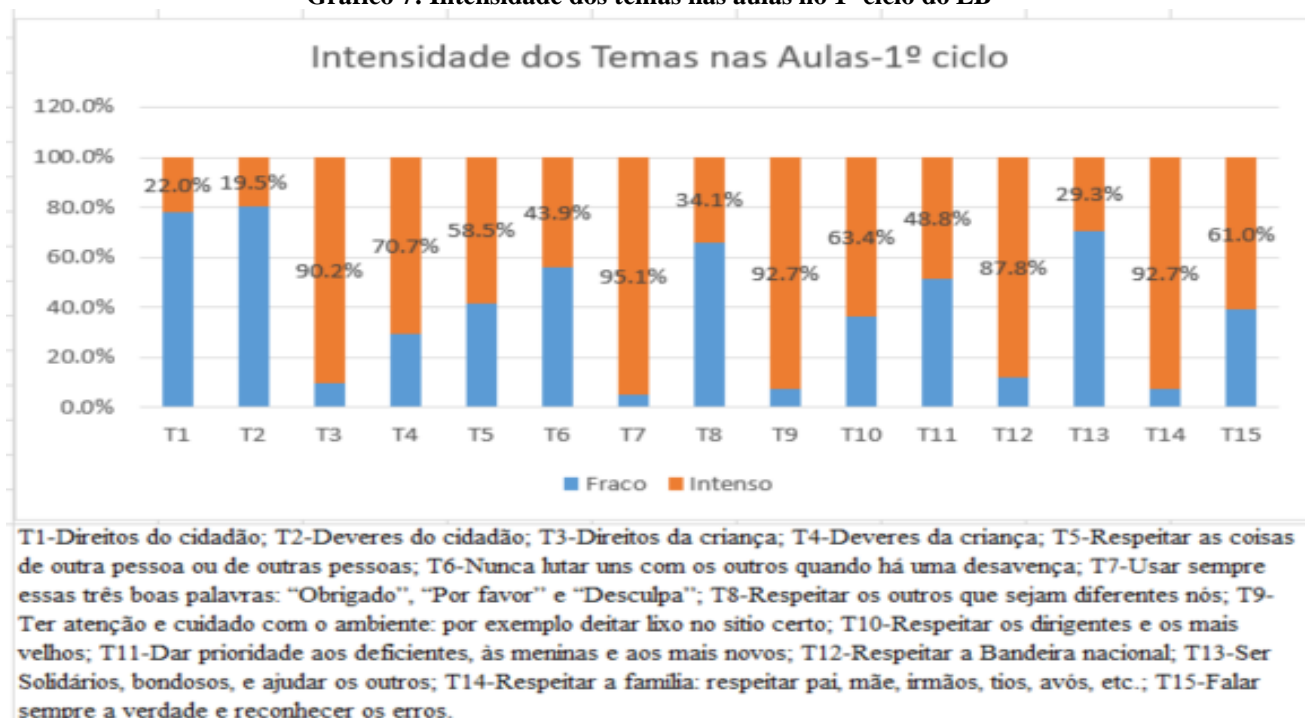
Este ponto de análise corresponde ao 3º objetivo, “Perceber como é que esses alunos interagem por um lado, e valorizam por outro o conteúdo do que lhes é transmitido ao longo da sua formação e qual é a relação com o seu comportamento”.

Vamos partir a interpretação em duas partes.

Em primeiro lugar, vamos analisar qual será a apreciação dos alunos, ou seja, que marcas terão deixado no espírito deles, os eventuais temas transmitidos durante as aulas. E para a melhor compreensão, dividimos a impressão dos alunos em intenso, para aqueles que recordam inequivocamente, e fraco, para aqueles que não se recordam ou recordam pouco. Assim, definimos um indicador que denominamos de “Intensidade dos temas”, avaliado segundo a quantidade (a frequência absoluta) dos sujeitos que se recorda do dado tema ter sido tratado nas aulas. Se todos os alunos se recordarem do tema, consideramos uma intensidade de 100%. Se, pelo contrário, nenhum aluno se recordar estaríamos perante 0% de intensidade.

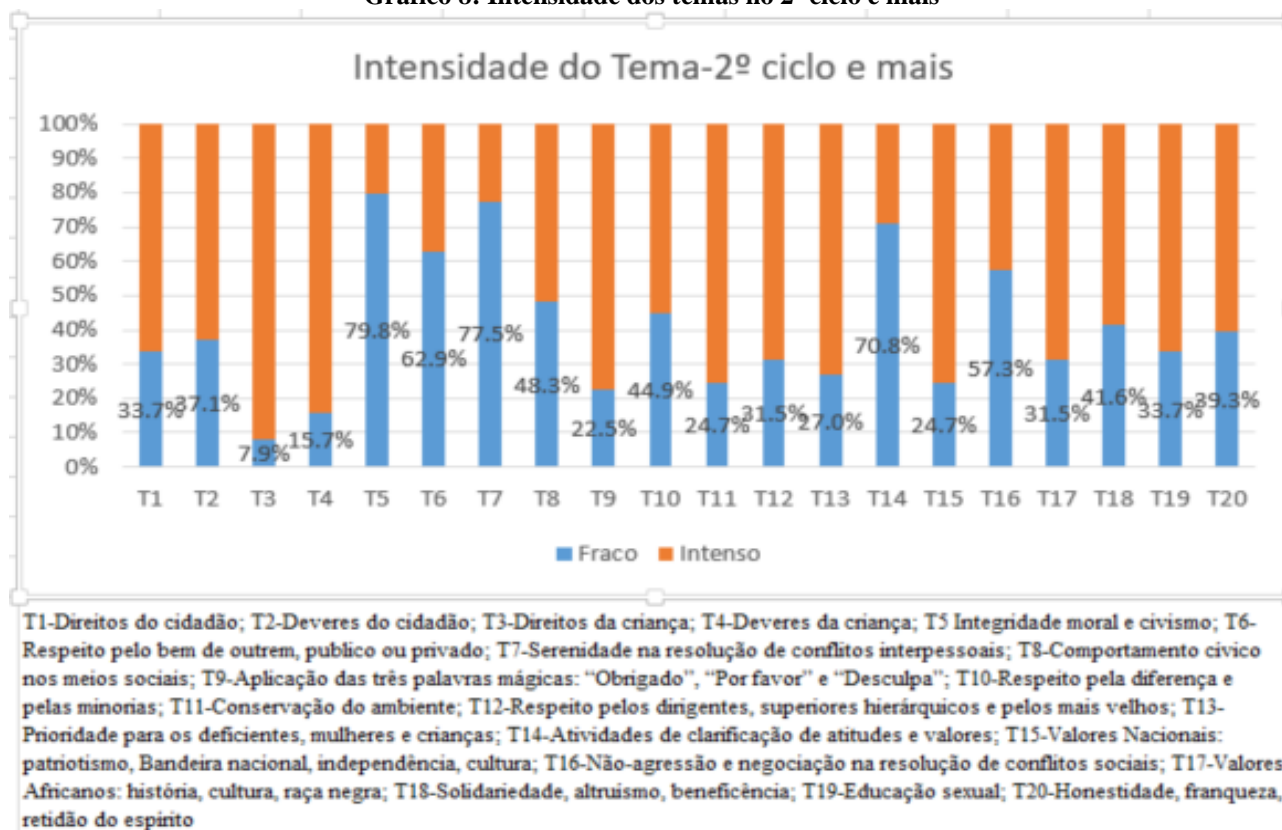
Em relação ao 1º ciclo, em resposta à pergunta nº 6, «Dos temas abaixo quais é que já ouviste o(a) professor(a) a falar nas aulas?» obtivemos o gráfico de resultados nº7, donde podemos ressaltar que os alunos deste nível têm uma memória fraca em relação aos temas “direitos” e “deveres” do cidadão, em que obtivemos 22.0% e 19.5% respetivamente de respostas positivas. Outros temas importantes que não tiveram um tratamento de intensidade que consideramos adequada (<50%) nas aulas para esses alunos foram “T6-Nunca lutar uns com os outros quando há uma desavença” (opção pelo diálogo), 43.9%, “T8-Respeitar os outros que sejam diferentes nós”, 34.1%, “T13-Ser Solidários, bondosos, e ajudar os outros”, 29.3%,

Gráfico 7: Intensidade dos temas nas aulas no 1º ciclo do EB



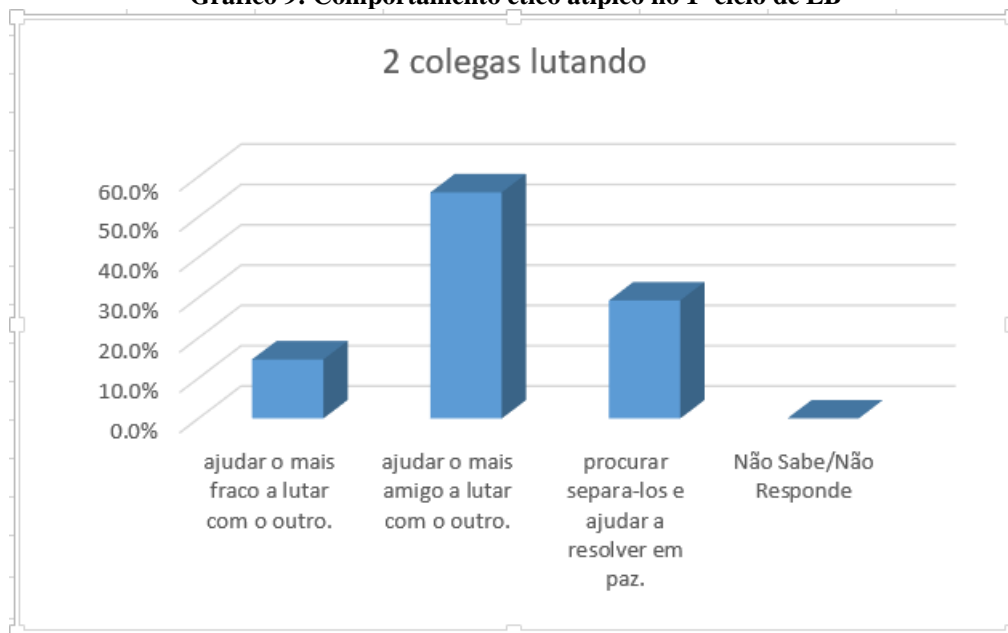
Já para os níveis mais avançados, dos 20 temas solicitados aos alunos, 8 deles foram considerados por mais de 40% dos inquiridos como aflorados com fraca intensidade. O que mais chamou-nos atenção é o carácter importantes dos referidos temas para a cidadania, tais como: T5-Integridade moral e civismo, 79.8%; T6-Respeito pelo bem de outrem, publico ou privado, 62.9%; T7-Serenidade na resolução de conflitos interpessoais, 77.5%; T8-Comportamento cívico nos meios sociais, 48.3%; T14-Atividades de clarificação de atitudes e valores, 70.8%; T16-Não-agressão e negociação na resolução de conflitos sociais, 57.3%; T18-Solidariedade, altruísmo, beneficência, 41.6%, conforme o gráfico nº 8. Sublinhamos que, embora os T8 e T18 tiveram uma intensidade >50%, não chegaram a 60%, o que chamou a nossa atenção por serem temas muito importantes para a conduta adequada do cidadão.

Gráfico 8: Intensidade dos temas no 2º ciclo e mais



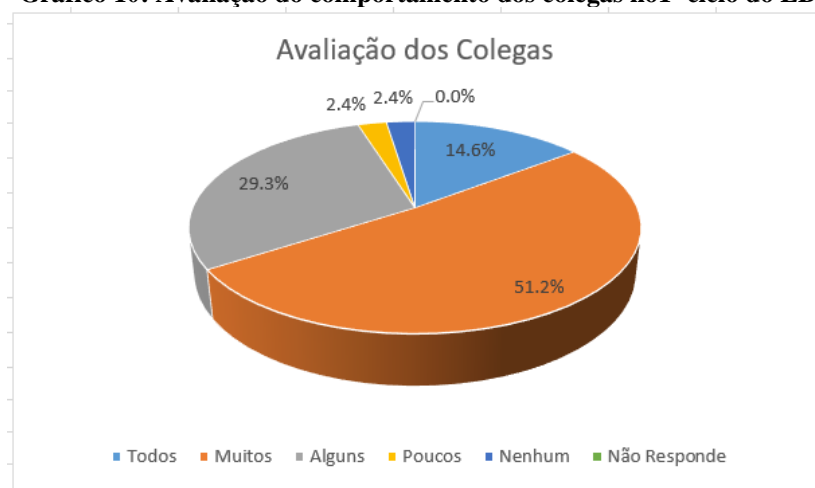
Em segundo lugar, vamos interpretar como os alunos apreciam os seus comportamentos no âmbito da expectativa dos valores éticos e de cidadania.

Quanto aos alunos do 1º ciclo, introduzimos a questão 1 da 3ª parte, em que procuramos obter do inquirido a sua possível reação perante cada um dos 4 cenários apresentados, para avaliar quantos declarariam ter um comportamento de acordo com às expectativas de um comportamento ético aceitável. Segundo os resultados, para todos os cenários houve uma proporção de comportamentos atípicos. Mas o que mais nos chamou atenção foi o 4º cenário, cuja situação é “Quando vê 2 colegas a lutarem por causa de um jogo, ele deve...” e verificamos que cerca de 70.7% das respostas coincidem com comportamentos menos coincidentes com a paz, conforme o gráfico nº 9.

Gráfico 9: Comportamento ético atípico no 1º ciclo de EB

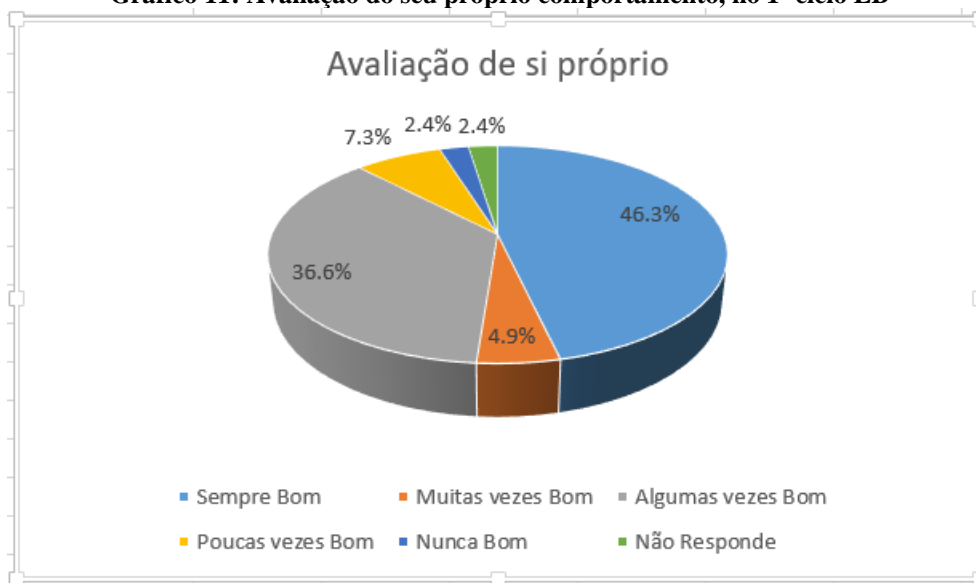
Relativamente à avaliação do comportamento em relação às expectativas da EpC, aos alunos do 1º ciclo procuramos saber apenas o que acham do comportamento dos seus colegas (figura nº 10) e do seu próprio comportamento (figura nº 11)

No primeiro caso, 51.2% dos alunos acharam que muitos dos colegas portam-se mal e 14.6% acham que todos, dando uma nota negativa a cerca de 65.9% dos colegas.

Gráfico 10: Avaliação do comportamento dos colegas no 1º ciclo do EB

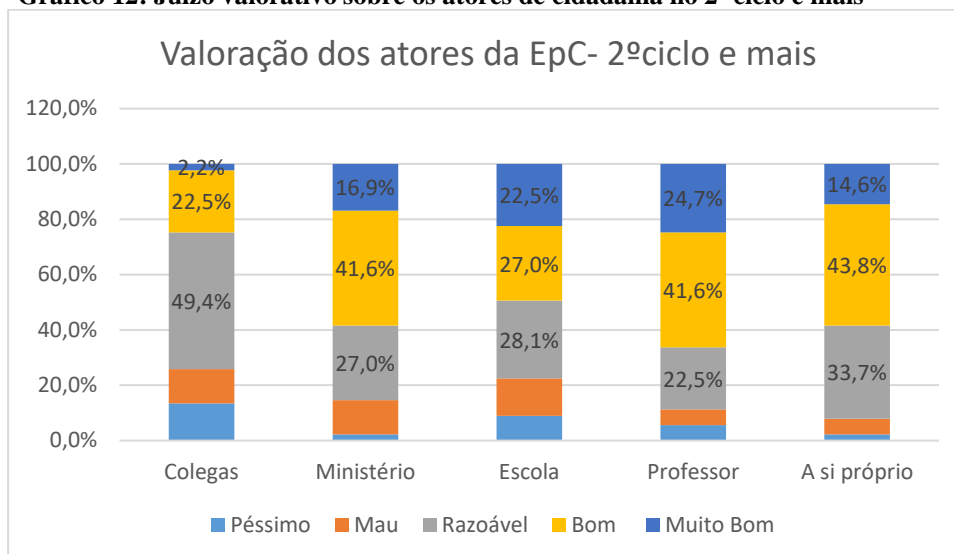
Em relação a si próprio os alunos foram, como era de esperar, mais comedidos, mas mesmo assim cerca de metade (48.8%) admitem que o seu comportamento não é o mais adequado.

*

Gráfico 11: Avaliação do seu próprio comportamento, no 1º ciclo EB

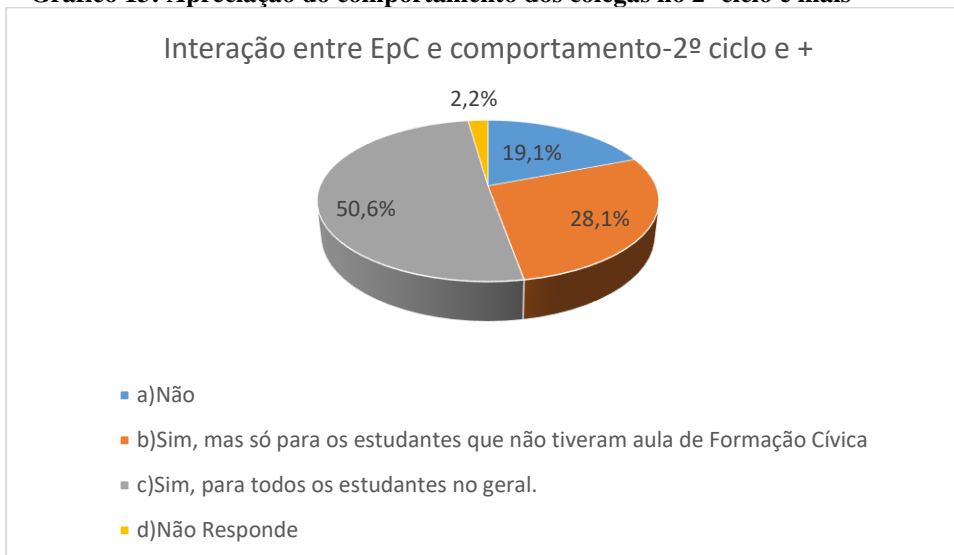
Do lado dos alunos mais velhos e com uma expectativa de discernimento maior procuramos explorar melhor a sua avaliação em relação à sua expectativa quanto à promoção e efeitos da EpC.

Começamos por solicitar a sua opinião valorativa sobre os diversos atores que supostamente devem estar relacionados (influenciar ou ser influenciado) com a EpC, nomeadamente os colegas, o ministério, a escola, o professor e a si próprio, tendo os alunos admitindo uma nota de tendência positiva para todos, embora os colegas tenham ficado lá mais para razoável (gráfico nº12).

Gráfico 12: Juízo valorativo sobre os atores de cidadania no 2º ciclo e mais

Porém, esta expressão valorativa não parece consistente, pois, entra claramente em contradição com as opções expressas na pergunta seguinte: “2- As pessoas têm dito que, em geral, os jovens têm, hoje em dia, um comportamento antissocial, que mostra má educação nos valores da cidadania e da ética social. 2.1-Em relação aos teus colegas estudantes, achas que isso é verdade?”

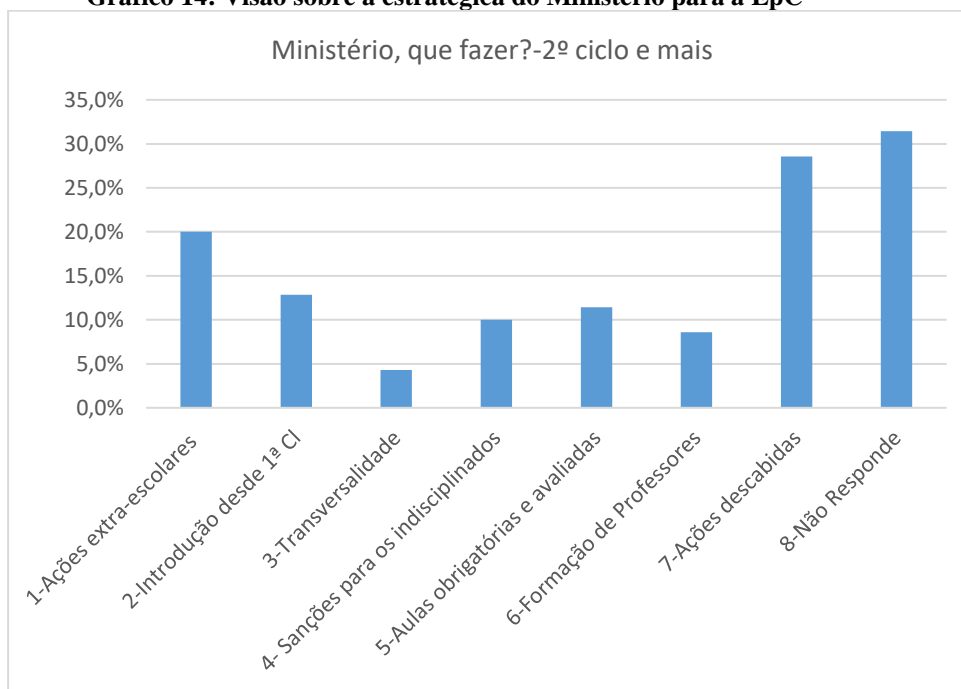
Cerca de 70% (50.6% +19.1%) concorda que sim (Gráfico nº 13).

Gráfico 13: Apreciação do comportamento dos colegas no 2º ciclo e mais

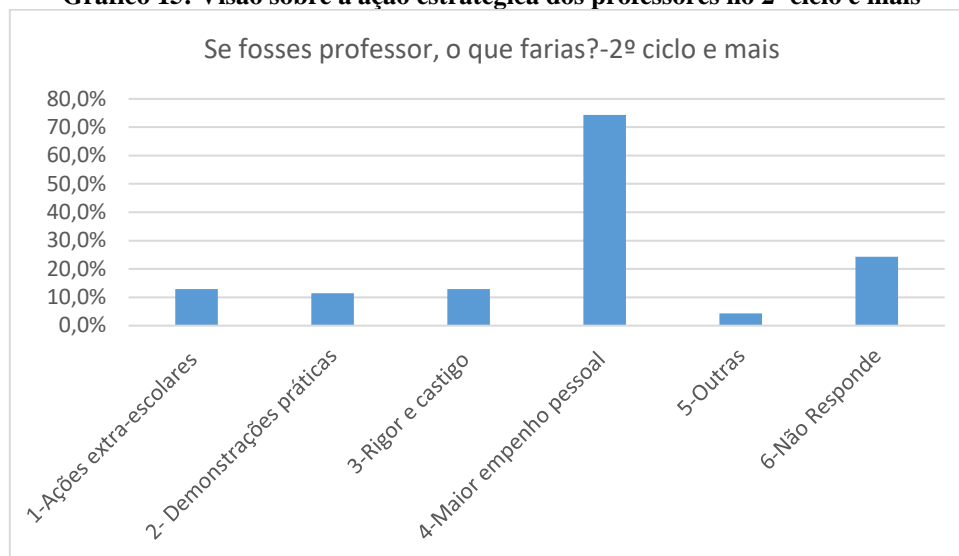
A seguir solicitamos a opinião dos que concordaram que “sim”, sobre, por um lado, o que “o Ministério da Educação devia fazer” e, por outro, “o que faria se fosse um professor” para melhorar a EpC.

Em relação ao ministério, notamos uma certa falta de visão estratégica para EpC perante o peso das propostas descabidas (pintar escolas, providenciar mais carteiras, organizar missas na escola, etc), 28.6%, e a ausência de opiniões, 31.4%. Entretanto, é notável a visão contida em algumas propostas coincidentes com uma boa visão estratégica tais como Transversalidade, Introdução da EpC desde a 1ª classe e formação dos professores. (Gráfico nº 14)

Gráfico 14: Visão sobre a estratégica do Ministério para a EpC



Já em relação às ações como professor, o destaque vai claramente para “maior empenho pessoal na transmissão dos valores de cidadania”, 74.3% o que contradiz inequivocamente com a avaliação feita ao empenho dos professores na alínea anterior. (Gráfico nº 15)

Gráfico 15: Visão sobre a ação estratégica dos professores no 2º ciclo e mais

3 – Análise da Apreciação/Opinião dos Professores em Relação ao Ensino de Cidadania em STP

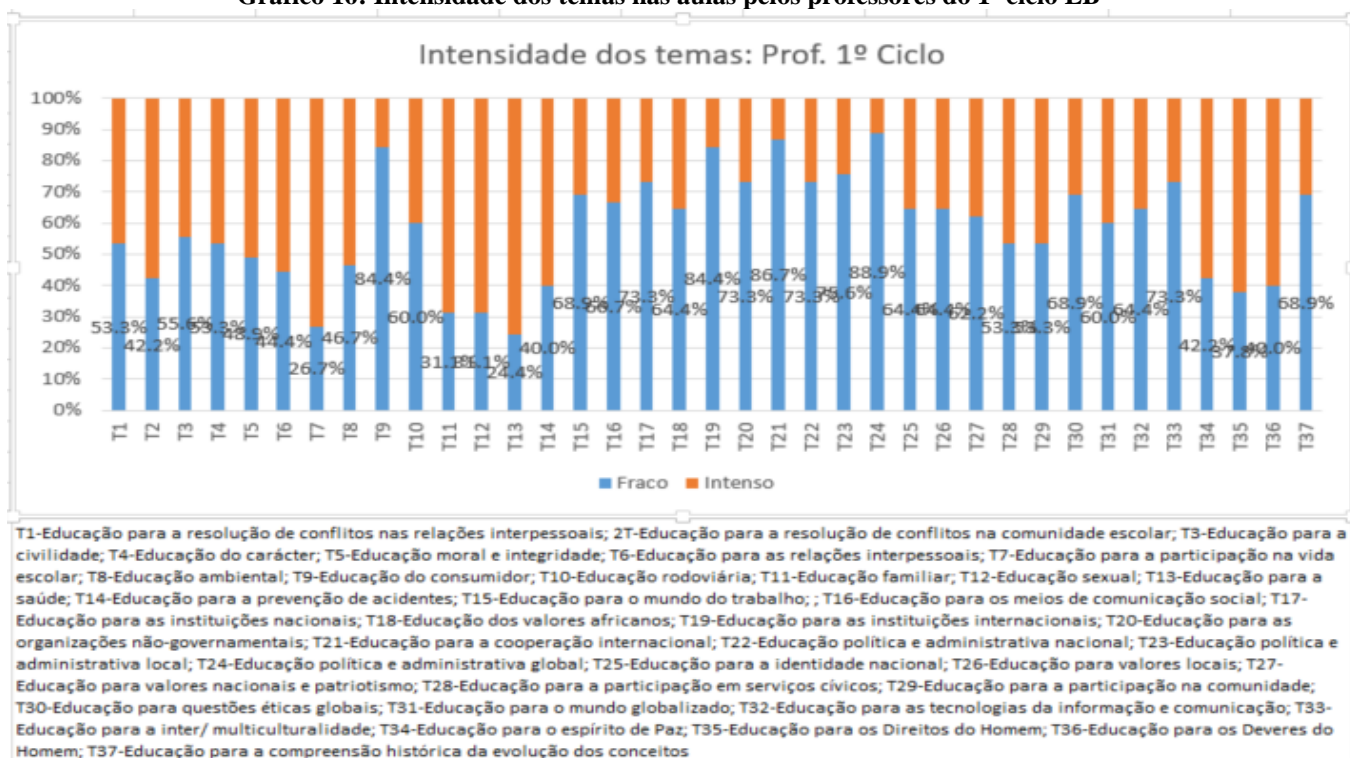
Este ponto de análise está relacionado com o 4º objetivo que é “Compreender a apreciação/opinião dos professores sobre as manifestações de cidadania e ética social no nível de ensino que leciona.”

A interpretação dos resultados relacionados com este objetivo implica o desdobramento dos três questionários dirigidos aos professores, conforme referido no capítulo IV, sendo um para o 1º ciclo do EB, um para os professores 2º ciclo e mais e um outro dirigido aos que lecionam as disciplinas tidas como comprometidas *a priori* com a EpC. Nalgumas perguntas analisamos as respostas em separado, noutras a interpretação teve mais lógica concatenando as respostas.

Começamos por querer saber que temas, e com que intensidade, têm sido implementados nas respetivas aulas. Esta questão foi dirigida aos professores do 1º ciclo do EB e aos professores de formação cívica/integração social (adiante designados prof FC/IS). Aqui retoma-se o mesmo critério de intensidade, desta feita, a partir da opinião dos professores, ou seja medir quantos professores assumem que ministraram um tema nas suas aulas. Se nenhum inquirido declarar ter abordado o tema, a sua intensidade é de 0%, e se, pelo contrário, todos assumirem positivamente o indicador seria 100%.

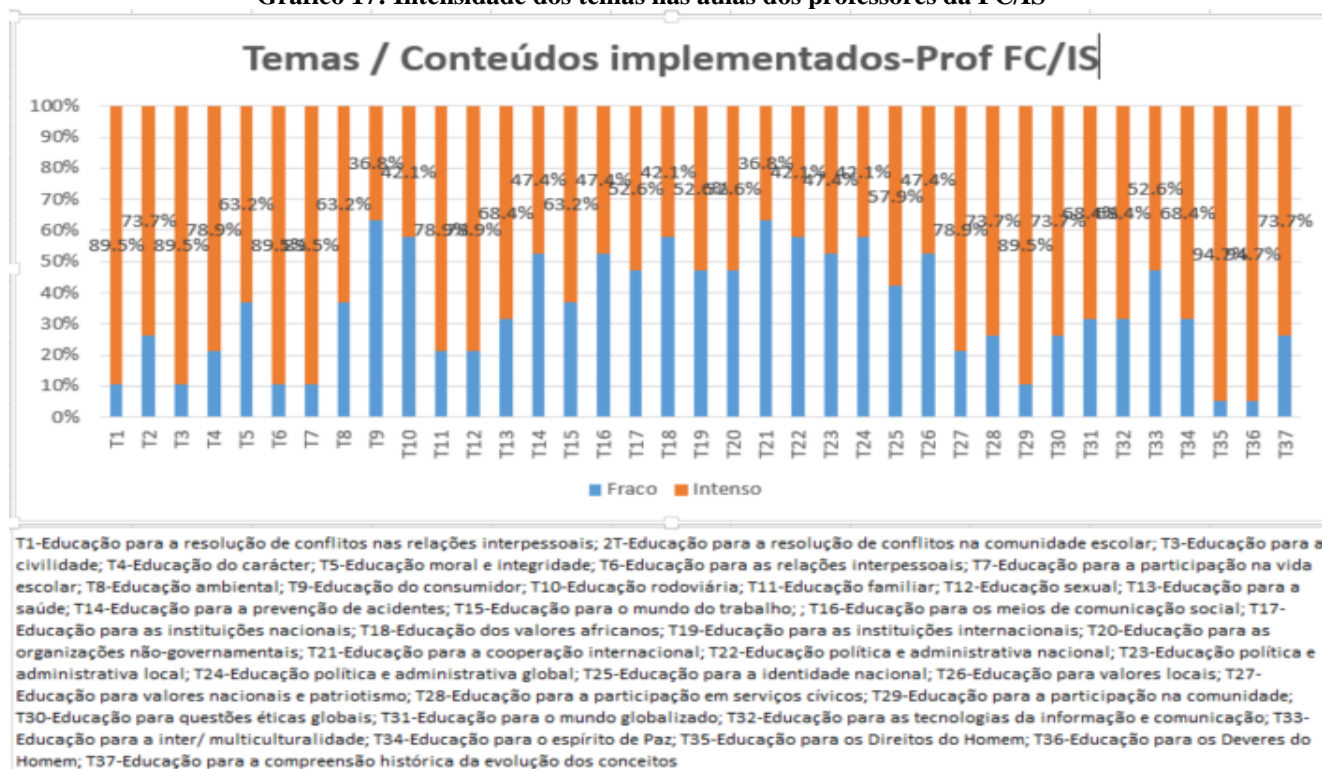
Para os primeiros, no geral os diferentes temas propostos foram implementados com pouca intensidade, conforme o gráfico n° 16.

Gráfico 16: Intensidade dos temas nas aulas pelos professores do 1º ciclo EB



Em relação aos professores de formação cívica/integração social, nota-se uma maior intensidade dos temas abordados nas aulas, como seria de esperar, já que são disciplinas que, em princípio, devem dedicar uma atenção especial a temas de género. Em todo caso, o desempenho fica a quem das expetativas uma vez que dos 37 temas seleccionados, ainda encontramos cerca de 14 cuja intensidade não atinge os 50% (Gráfico n° 17).

Gráfico 17: Intensidade dos temas nas aulas dos professores da FC/IS



Note-se que esta pergunta não foi dirigida aos outros professores do 2º ciclo e mais, porque não era provável *a priori* que houvesse conteúdos de cidadania nas diferentes disciplinas. Por isso preferimos em primeiro lugar confirmar esta possibilidade e avançamos com duas questões na 3ª parte do questionário afim, sendo “1. A disciplina que leciona contempla conteúdos de Cidadania e Ética?” e “2. Nas suas aulas desenvolve conteúdos de Cidadania e Ética?”. Para a primeira questão obtivemos apenas cerca de 25.5% admitiram que sim, (gráfico nº18A) e para a segunda apenas 27.7% (gráfico nº18B).

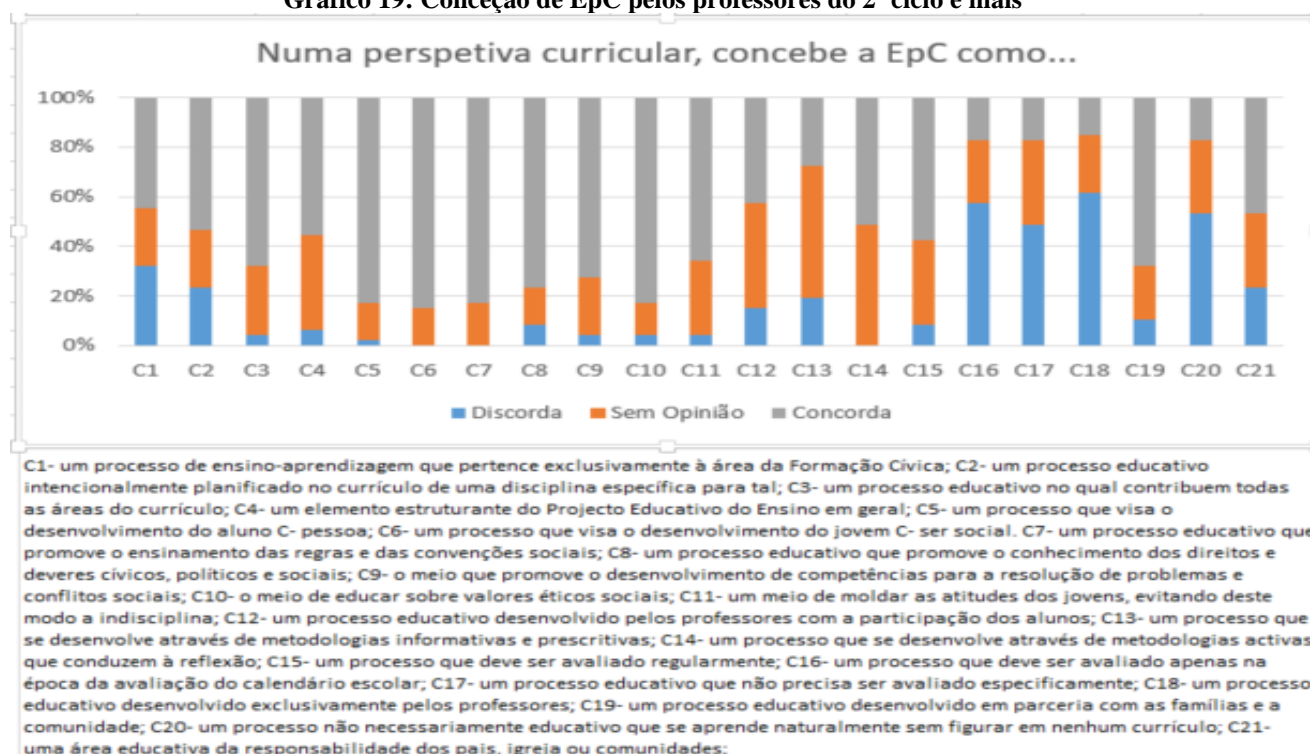
Gráfico 18 (A e B): Conteúdos de Cidadania nas disciplinas do 2º ciclo e mais



As nossas suspeitas de défice de cidadania recrudesceram quando questionados sobre as competências que privilegiam nas aulas, desses professores apenas 7.7% (1 professor) foi capaz de pronunciar-se com propriedade. Já em relação aos temas que abordam nas suas aulas, dentre esses professores, apenas 30.8% foram capazes de referir-se a um tema válido.

Entretanto, convidados a dar a sua opinião sobre a conceção de Educação para a Cidadania numa perspectiva curricular, que teriam perante diversas propostas, os professores manifestaram-se de uma forma no geral próximas com as expectativas formais, à exceção de alguns aspetos em que a indecisão (sem opinião) foi maioria, como podemos ver no gráfico nº 19.

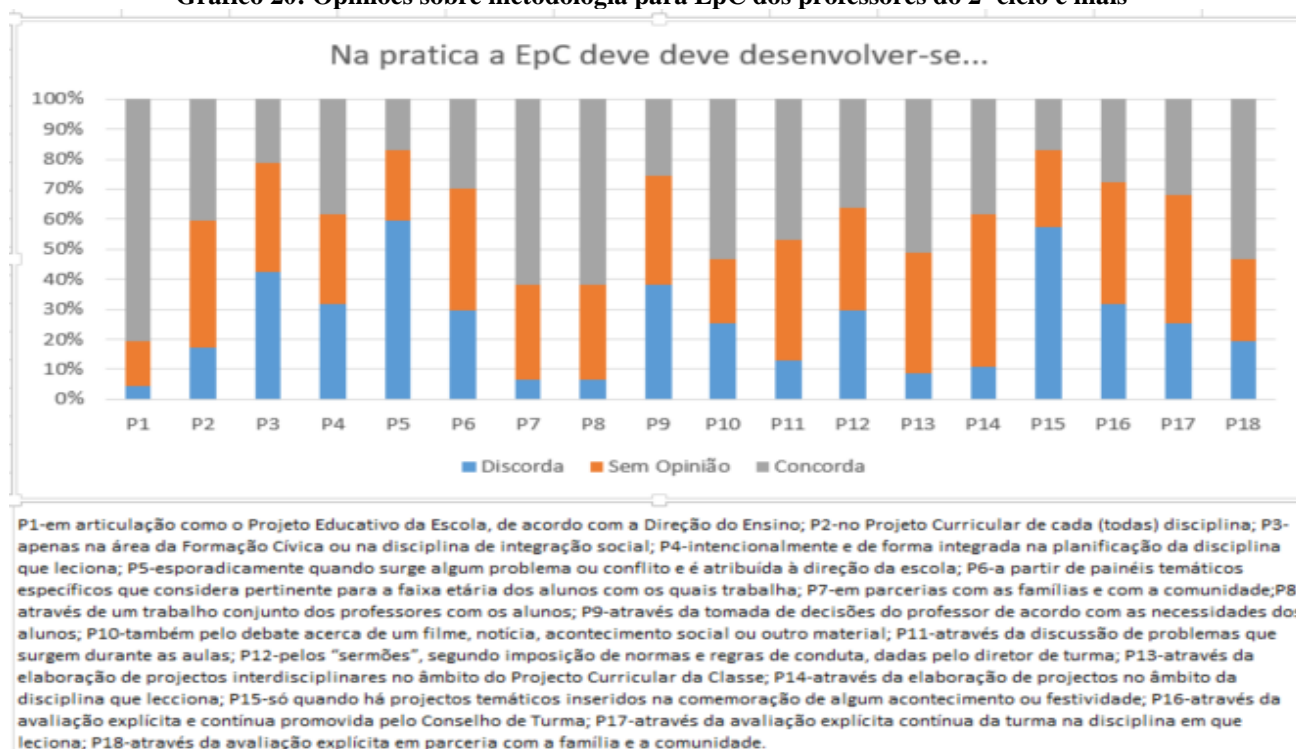
Gráfico 19: Conceção de EpC pelos professores do 2º ciclo e mais



A mesma análise se pode fazer em relação à opinião sobre a metodologia prática que se deve desenvolver na EpC em que os professores do 2º ciclo e mais, no geral, manifestaram, nas propostas mais óbvias, de acordo com as expectativas corretas. Porém, nota-se alguma dissonância nas propostas mais técnicas relacionadas com a transversalidade, intencionalidade e formas de avaliação, em que “sem opinião” é elevado. Por exemplo, na sugestão da prática nº 4 referente à intencionalidade e integração transversal (P4- Intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que leciona) donde 31.9% discordam e 29.8% sem opinião, ou P16-atraves da

avaliação explícita e contínua promovida pelo Conselho de Turma, em que há 31.9% de discordo e 40.4% de sem opinião, conforme o gráfico n°20.

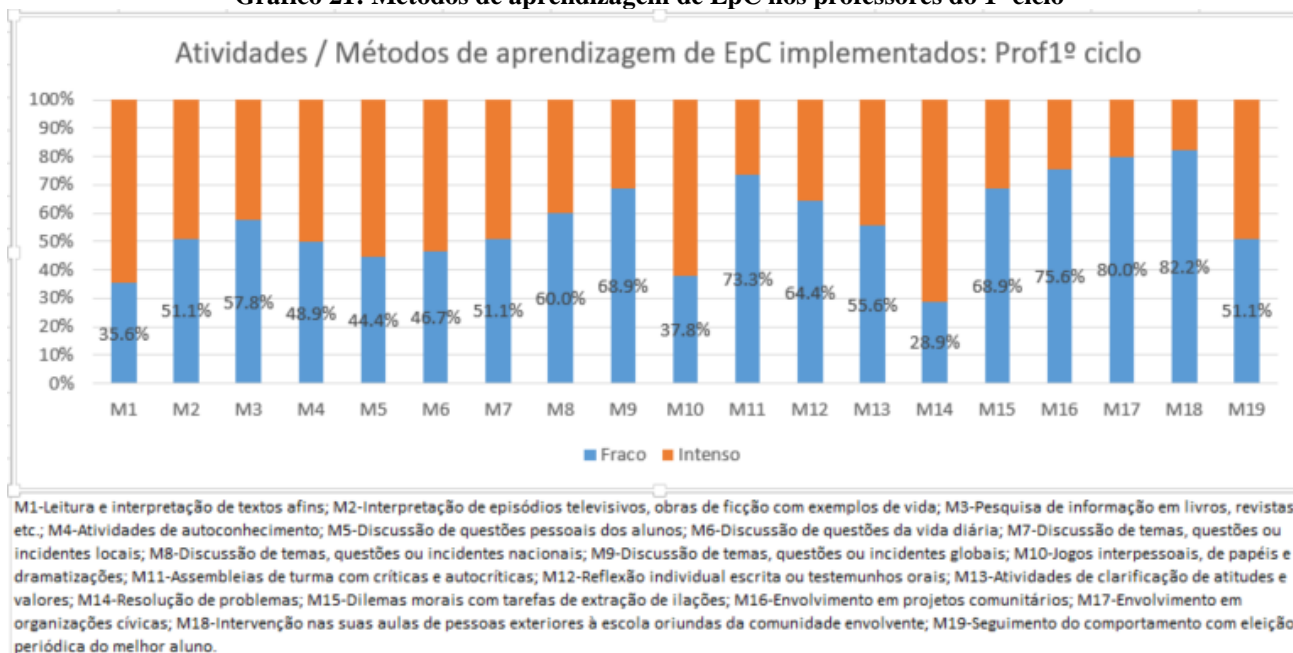
Gráfico 20: Opiniões sobre metodologia para EpC dos professores do 2º ciclo e mais



Portanto, à primeira vista parece que os professores estão bem esclarecidos quanto às concepções curriculares de EpC. Porém, uma análise cuidada desses resultados não confirma isso, pois se a opinião dos professores penaliza menos as expectativas académicas, quanto às concepções, já relativas às opções metodológicas mais adequadas para a prática de cidadania as opiniões não entrosam muito bem com essas expectativas, denunciando o défice na prática da EpC, a nível desses professores, ou seja denotam uma certa ignorância quanto ao conteúdo e as competências da EpC.

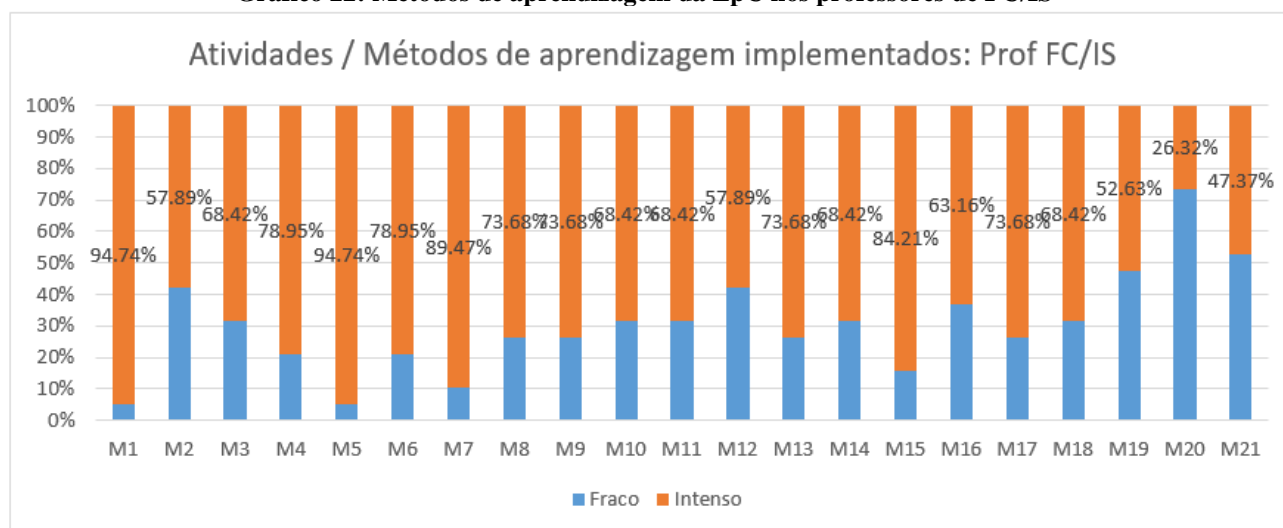
Já ao nível dos professores do 1º ciclo, as coisas parecem mais evidentes quanto ao défice na prática de cidadania a este nível. Das 19 atividades de método de ensino aprendizagem sugeridas, apenas três (M1, M10 e M14) foram declaradas como aplicadas com grande intensidade, conforme o gráfico N°21.

Gráfico 21: Métodos de aprendizagem de EpC nos professores do 1º ciclo



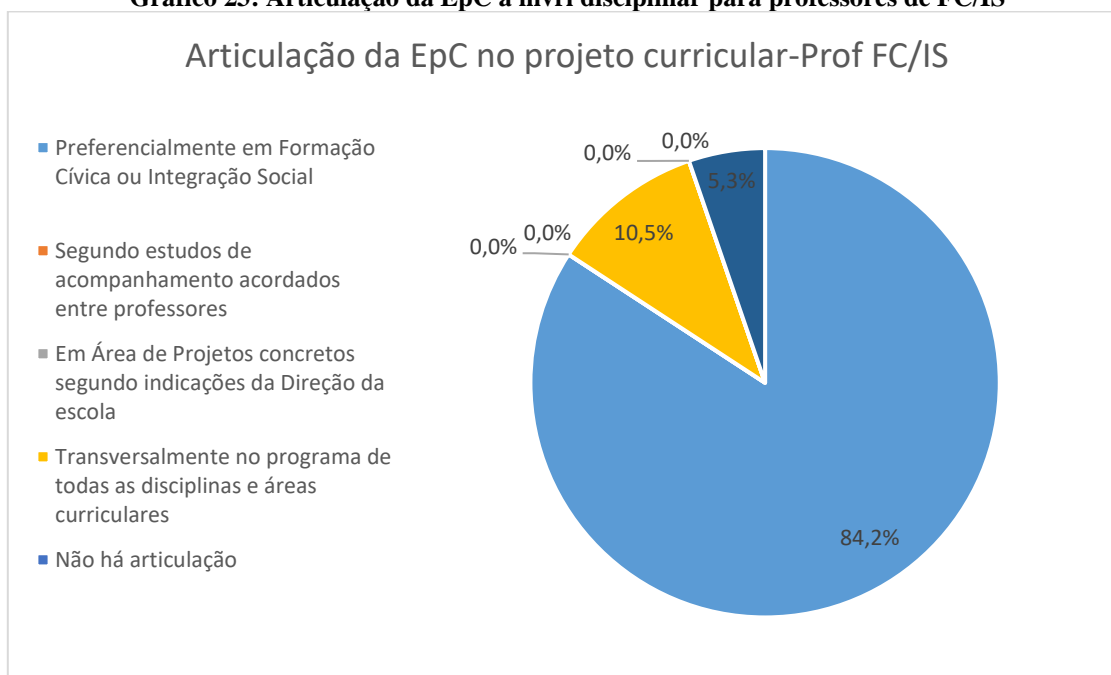
Apenas os professores da área de formação cívica/integração social declararam com mais intensidade ter aplicado a maioria das atividades/métodos de aprendizagem sugeridas, com exceção de três, M19, M20 e M21, conforme o gráfico nº22.

Gráfico 22: Métodos de aprendizagem da EpC nos professores de FC/IS



Porém, quando questionados sobre “De que forma a Educação para a Cidadania é articulada no projeto curricular?”, desses mesmos professores 84.2% declararam que a EpC, no projeto curricular, é *tratada preferencialmente em Formação Cívica ou Integração Social*, sendo que apenas 10.5% admitiram que seja “*transversalmente no programa de todas as disciplinas e áreas curriculares*” (Gráfico nº23).

Gráfico 23: Articulação da EpC a nível disciplinar para professores de FC/IS



Para essa mesma questão, dentre os professores do 1º ciclo, mais de metade (57.8%) admitiu que “*Não há tratamento especial, Depende da improvisação de cada professor*”. E à pergunta “**2.2 O que é que avalia em Formação Cívica e Ética Social?**”, 93.3% declarou que “*Não há avaliação nenhuma para esta área*”

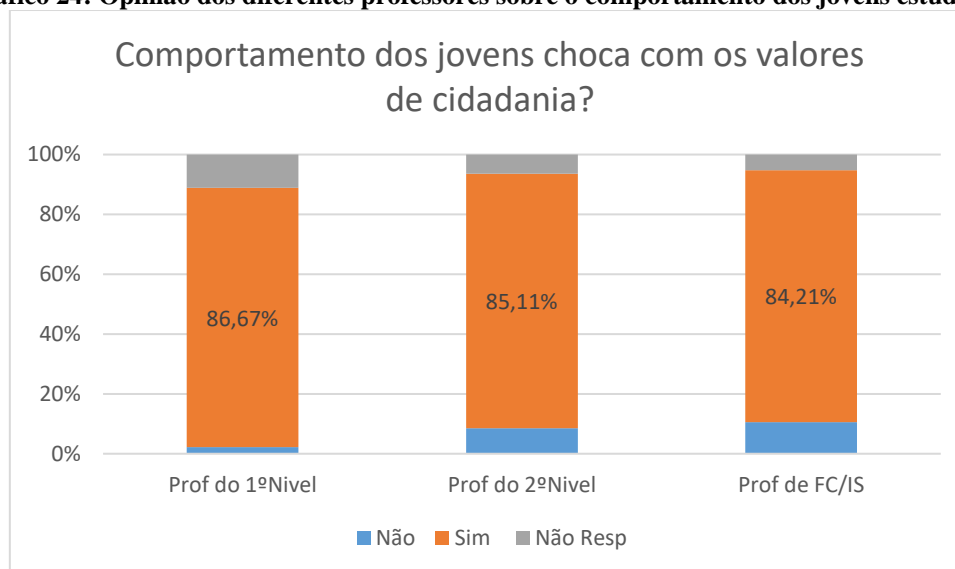
Por fim, na última parte dos questionários dirigidos aos professores, analisámos a sua opinião quanto às dificuldades versus sucessos verificados na eventual prática de EpC.

Colocamos a todos os professores (nos três questionários) a mesma questão que colocamos também aos alunos, através da qual relacionamos o comportamento social dos jovens, sobretudo estudantes, com o eventual sucesso da EpC. As respostas globalmente convergem. A maioria expressiva, assim como aconteceu com os alunos, concorda com os comentários de “que atualmente os Jovens em STP têm revelado um comportamento que não obedece aos valores da cidadania e da ética social, universalmente aceites”

(Pergunta nº1 da última parte: Dificuldades sucessos). De uma maneira geral, uma quantidade impressionante dos professores optou por declarar que “sim” sobretudo “para todos os estudantes”.

Do 1º nível, 86.6%, do 2º nível e mais, 85.1% e dos de FC/IS 84.2% (Gráfico nº24)

Gráfico 24: Opinião dos diferentes professores sobre o comportamento dos jovens estudantes



E assim, torna-se mais interessante saber a opinião dos professores sobre “*quais são as principais barreiras, à Educação para a Cidadania e Ética Social no ensino santomense*” Observando o quadro N°7, que retrata as respostas dos professores, consideradas por grupo, e globalmente, podemos destacar quatro barreiras, sendo **1- Introdução tardia da F C como Disciplina (devia ser desde a 1ªCI), 2-Moralização dos valores na sociedade, 3-Ação educativa dos pais e 4-Inadequada política de EpC.**

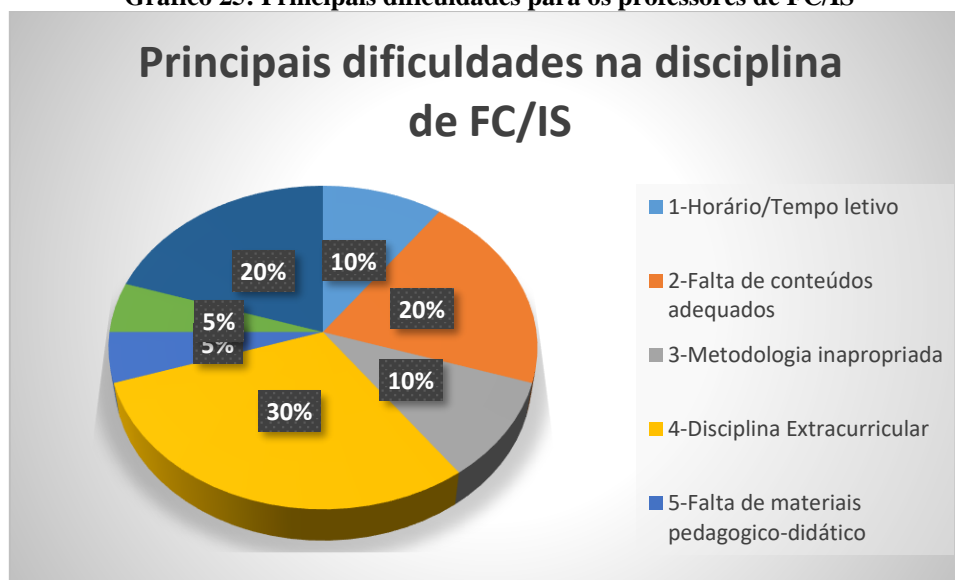
Por outro lado é de se destacar a franja dos inquiridos (29.7% no global) que não foram capazes de emitir uma opinião sobre as possíveis barreiras.

Quadro 7: As principais barreiras à Educação para a Cidadania em STP, segundo professores inquiridos

Barreiras	Prof do 1º Ciclo	Prof do 2º Ciclo+	Prof de FC/IS	Global
1-Introdução tardia da F C como disciplina (devia ser desde a 1ªCI)	15.6%	12.8%	5.3%	12.6%
2-Moralização dos valores na sociedade	28.9%	23.4%	21.1%	25.2%
3-Ação educativa dos pais	26.7%	19.1%	31.6%	24.3%
4-Inadequada política de EpC	15.6%	27.7%	26.3%	22.5%
5-Situação Financeira	0.0%	2.1%	5.3%	1.8%
6-Falta de empenho dos próprios alunos	0.0%	10.6%	5.3%	5.4%
7-Outros	2.2%	2.1%	5.3%	2.7%
8-Não Responde	35.6%	27.7%	21.1%	29.7%

Finalmente, ainda referindo-se às dificuldades, os professores de FC/IS, respondendo à questão “*3-E em relação à disciplina que leciona, quais são as principais dificuldades que encontrou nesta matéria, na sua vivência como professor?*”, destacaram em primeiro lugar o facto de a “*Disciplina ser Extracurricular*” (31.6%) o que desobriga e, por isso desestimula, os alunos. Em segundo lugar consideram a “*Falta de conteúdos adequados*” (21.1%) como as principais dificuldades. Mas, como tem sido recorrente nota-se uma frequente franja considerável que não consegue emitir nenhuma opinião (21.1%), conforme o gráfico n_____.

Gráfico 25: Principais dificuldades para os professores de FC/IS



4 – Análise de resultados quanto à Constatação das metodologias e das Ações Implementadas pelo Sistema do Ensino visando a Educação para a Cidadania

Esta análise está relacionada com o 5º objetivo que é “Inventariar, tomando como referências os aspetos comuns entre diferentes perspetivas de Educação para a Cidadania, as metodologias e as ações concretas implementadas pela Direção do Ensino, pelas Direções das Escolas e pelos professores para a promoção da cidadania, nomeadamente (identificando, portanto, os pontos fortes e os pontos fracos) ”.

Para a análise de resultados relacionados com esse objetivo utilizamos as respostas das entrevistas dirigidas aos responsáveis dos diversos sectores do Sistema Educativo, nomeadamente e como já tivemos a ocasião de referir, **do Ensino Básico, do Ensino Secundário** e, por fim, **da Direção de Planeamento Escolar**, que é o sector do Ministério da Educação que superintende toda a organização dos programas e currículos escolares.

Neste processo, como comunicamos aos interlocutores na missiva solicitante, o objetivo era fazer uma radiografia à aplicação das políticas da Educação a todos os níveis, visando a “Educação para a Cidadania e Ética Social”, no seu sentido geral, nomeadamente descortinar:

- Como é encarada a nível conceptual,
- Protagonismo do Sistema de Ensino no seu desenvolvimento.
- Como é concebida a programação curricular, se há disciplinas específicas e/ou os conteúdos estão diluídos em várias áreas/disciplinas ou as duas coisas.
- Que objetivos norteiam essa programação,
- Os atores que participam e qual é o papel deles,
- As metodologias/avaliação: se há uma atenção especial ou se coincidem com as mesmas tradicionais.
- Qual o alcance que se pretende e se tem havido a devida correspondência,
- Se há perspetivas ou não a curto médio ou longo prazos,
- Quais os resultados que se tem sentido e se há alguma análise desses resultados,
- E à luz de tudo isso se há evolução do comportamento social do grupo discente (os jovens rapazes e raparigas) nos últimos anos, face as metodologias implementadas?

4.1-Nível conceptual

A nível conceptual tivemos bons registos dos interlocutores, contendo nos seus discursos palavras-chave que podem ser enquadradas com o conceito genérico da EpC.

Do Ensino Básico:

“... é uma modalidade que o ensino adere para ajudar a levar os alunos a transformar o seu comportamento, as suas atitudes, o seu modo estar na sociedade onde está inserida. E a levar a criança, o aluno, a ver um mundo global dentro das regras que regem também o seu País”

Do Ensino Secundário:

“...consiste em formar um cidadão, onde ele tenha conhecimento da sua sociedade, do meio onde ele está inserido e também prepará-lo para o futuro.”

Do Ministério

“...o ministério entende que é um assunto transversal... que seja uma prática de ensino de valores de ética, de deontologia, de forma transversal em todas as disciplinas que tocam... o plano.”

4.2-Como é concebida a programação curricular. Que objetivos norteiam essa programação

Este assunto foi levantado nas 2ª e 3ª perguntas dirigidas à interlocutora do Ministério e as suas palavras deixaram perceber a programação curricular não está associado a um projeto de EpC específico, com objetivos, metas, recursos, prazos, etc. No EB a execução obedece um curso espontâneo/informal através de matutinos e vespertinos

“... a nível informal a questão da ética e da cidadania, ela é trabalhada nas escolas através do matutino e vespertino, a nível do Ensino básico.”

No ES, a formação mais próxima da EpC desenrola-se através de uma disciplina, que é a Formação Cívica.

“A nível formal, nós ocupamos a nível de uma disciplina de formação cívica, no ensino secundário, na 10ª classe...”

E os outros professores apenas são orientados, sem nada vinculativo ou orientador, que dediquem alguns minutos para falar de alguns valores.

“... os professores são orientados para que tirem alguns minutos para falarem de alguns valores, comportamentos...”

Será que os professores fazem isso? Que valores, em que formato e visando que metas? Estávamos a espera que o Ministério apresentasse alguma prova documental de algum projeto de EpC, mas só tivemos acesso às palavras informais, descrevendo um objetivo genérico:

“Os objetivos ...[procurando palavras]... que o estudante tenha uma mudança dos comportamentos... virados para o compromisso na sociedade, saber ser, saber estar e, ... saber fazer também.”

Por outro lado, a ausência de um plano/projeto para a EpC também se denota pela falta de unanimidade entre os responsáveis dos três sectores na exposição, bem como na segurança metodológica, quanto aos valores a considerar neste processo, embora convirjam em alguns aspetos.

Do Ensino Básico:

“... podemos associar valores cívicos, morais... Cívicos como a maneira de estar e ser, morais como respeito pelos outros, respeito pela coisa pública, por aquilo que é comum... respeito pelas pessoas mais velhas...”

Do Ensino Secundário:

“a questão do respeito pelo próximo, a questão da disciplina, preparar os jovens para que eles conheçam as suas regras... suas responsabilidades. A questão da fraternidade... Preparar os jovens de maneira que, mesmo com as dificuldades da vida, ele possa prestar solidariedade ao outro. E a questão da dignidade... tem a ver com a responsabilidade pelo trabalho, responsabilidade pela escola, responsabilidade pelo meio onde está inserido.”

Do Ministério

“Estão virados também, essencialmente, para hummmm... nós podemos dizer... a ideia de o estudante ser pro-ativo... ter a iniciativa de procurar identificar os problemas da própria sociedade, ajudar a sociedade na solução para estes problemas... O respeito pelos fragilizados, respeito pelas questões de género, pela família...”

4.3-Se há disciplinas específicas e/ou os conteúdos estão diluídos em várias áreas/disciplinas ou as duas coisas.

No EB

No ensino básico não parece haver uma disciplina a qual foi outorgada o papel preponderante de formação em cidadania.

“...no ensino Básico nós não temos uma disciplina específica para isso, no entanto todas as disciplinas têm intervenções neste aspeto”

“...mesmo as disciplinas cognitivas, como português, matemática e principalmente o meio físico e social que tem temas ligados a isso”

“...não especificamente em termos de disciplina ... Por exemplo, quando se dá um texto, procura-se um conteúdo, um tema para atingir essa parte, essa vertente de cidadania. E, especificamente, temos o Meio Físico e Social, que fala do social... essa disciplina tem uma quota dessa responsabilidade.”

No ES

“Nós temos aqui 2 ciclos no secundário. No 1º nós temos uma disciplina na 9ª classe que se chama formação cívica. Esta disciplina do 1º ciclo, ela é qualitativa e não quantitativa. ...ela não conta para a avaliação [final] do aluno... Não reprova... Mas no 2º ciclo há uma disciplina que se chama integração social. Aqui é que há uma preferência de eles estudarem. Mas, no entanto, o aproveitamento desta disciplina tem sido muito fraco. O aproveitamento no sentido de aprender para a vida... eles aprendem para fazer o teste.... praticar isto e isto e isto... Isso não acontece...”

“... A formação cívica, infelizmente, não vai buscar alguns conteúdos que nós achamos essencial na “psicologia”... Fica um bocadinho, a questão da formação pessoal fica um bocadinho sem trabalhar. ...não há a contribuição de outras disciplinas... Em termos programáticos, não. Embora os professores são sensibilizados para que os trabalhos em termos de valores, de comportamento sejam trabalhados de forma transversal (do Ministério)”

4.4-Protagonismo do Sistema de Ensino no desenvolvimento da EpC

Para esclarecer este aspeto, formulamos duas questões “*Acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assuma o papel de formar o aluno enquanto ser social?*” e “*No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva?*”

Segundo as declarações dos interlocutores fomos remetidos a resultados envoltos num lago ambíguo e maculado de contradições, mas que permite concluir no pano de fundo uma certa convergência. Em primeiro lugar, dois dos interlocutores, nomeadamente do ES e, principalmente do Ministério, não concordam que o Sistema de Ensino assuma o protagonismo na promoção da EpC. Mas, por outro lado, dão a entender, que a escola devia estar preparada para responder os anseios da sociedade, particularmente dos pais, quando ao modelo de pessoa que o Sistema deva formar:

EB

“Acho! Acho que é um papel muito importante da Educação... O Ministério da Educação deve ter esse papel preponderante... sem esquecer que a família faça o seu papel, dê a sua quota-parte.”

“...Embora nós podemos dizer que, a educação, neste momento, em termos de cidadania, está, no meu entender, muito longe da exigência daquilo que o País devia ser, mas no entanto os olhos estão postos na Escola, como uma instituição responsável na formação do homem. Então, eu acho que a educação tendo esse papel, deve buscar estratégias e modalidades para conseguir responder a isso...”

ES

“Não, não é legítimo... A escola nunca vai assumir esse papel de formação da cidadania.

A escola é só um pilar, existem os outros. A escola pode contribuir através dessas disciplinas que fazem isso, fazem aquilo, mas...”

“A escola tem a missão de fazer dele um jovem responsável, um jovem disciplinado e preparar ele para o futuro. Não é? A Escola tem a missão de prepará-lo para o futuro... O presente também...”

Ministério

“Nós, a nível do ministério, não concordamos que seja delegada apenas à escola toda essa responsabilidade. Acho que está claro que a escola não consegue dar resposta... Mesmo que tente... não sei se alguma vez alguma escola tentou...”

“Dá a sensação que as pessoas, estando com essa ideia formada... nós reconhecemos... Os pais estão a espera que a criança, a partir das 7, vai para a escola durante 9 meses e no final dos 9 meses, eles saiam com excelente notas, que ele saia de lá um aluno com todos os valores incutidos, mesmo aqueles que deviam ser da educação que chamamos “educação primária”... a educação de berço... que ele saia respeitado, com autonomia para os

estudos, que saia de lá um aluno que saiba fazer escolhas pra vida... É isso que temos estado a perceber a nível de exigências...O ministério até lamenta não conseguir responder com isso...”.

4.5-Os atores que participam e qual é o papel deles

Neste aspeto queríamos saber se, para além dos professores e alunos (que julgávamos envolvidos), a EpC promovida pela escola contempla outros atores sociais, como pais, encarregados, funcionários da administração local, bem como fatores socializantes tais como associações, empresas etc.

Para isso, formulamos a questão “No projeto educativo para a cidadania estão previstos espaços de interação que privilegiem a participação com os pais e outros atores e fatores sociais? (Caso haja), como desenvolvem e articulam as suas perspetivas com a escola?”

Ficamos com uma sensação animadora que algo está sendo feito, mas como o próprio projeto de EpC, existem ideias, algumas ações soltas e algumas atividades que coincidentemente se fale de valores éticos, como ilustram os seguintes discursos:

Do EB

“Várias atividades extraescolares... em que se busca também a participação dos pais, da comunidade... Ainda não conseguimos implementar como deve ser, mas passos já estão sendo dados... Grandes sucessos não. Nós temos ainda dificuldades com a intervenção dos pais. A colaboração dos pais na escola ainda está... está um pouco longe do que devia ser essa participação...”

Do ES

“Ultimamente... nós no Liceu Nacional temos já a Associação dos pais e Encarregados... Essa Associação dos pais, juntamente com a Direção da Escola e Associação dos alunos... estamos a fazer diversas palestras onde abordamos o que é liderança, o que é estar na escola...”

Do ministério

“O ministério tem estado a trabalhar na dinamização dos pais para ver se aproximam... todas as escolas do país já têm uma associação dos pais, formal, já registada nos nossos registos... é essa a formalidade... já temos uma confederação dos pais, que é uma comissão para representar todas as associações de todas as escolas... Portanto o objetivo é esse... para que depois se consiga criar uma assembleia das escolas em estejam presentes os pais e a comunidade...”

Uma nota também para o papel neutro dos alunos, que neste processo era expectante que fossem considerados no projeto, mas, também aqui não há uma diretriz concreta visando a sua participação organizada na promoção da Cidadania no Sistema Educativo.

No EB, apenas existe expectativas e o sentimento de que

“... Devem contribuir... mas para isso devem ser ensinadas também a contribuir [...]...o papel da criança... Deve ser ativo... Porque, partindo do princípio que essa criança é cidadã, então o cidadão é aquele que tem um papel ativo e dinâmico no processo de...” No ES há um sentimento atual de passividade, como disse o interlocutor “... pela iniciativa deles [os alunos], pra eles próprios pedirem, não... Eles têm tido um papel muito passivo... “. Visão um pouco diferente tem o Ministério, para o qual “Eles têm feito... algumas associações têm feito. A do Liceu Nacional principalmente é bastante ativa, eles aproveitam... infelizmente, por causa da carga horária, muitos colaboradores não têm muito espaço... mas eles aproveitam sempre as datas festivas, datas simbólicas para fazer alguma coisa. Fazem pequenos seminários dentro da escola, convidam algum... alguma entidade...”

4.6-As metodologias/avaliação: se há uma atenção especial ou se coincidem com as mesmas tradicionais.

Fomos logo direto ao assunto colocando a questão: “A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada? Avaliação tradicional ou haverá alguma inovação específica?”

Os interlocutores do EB foram perentórios em dizer que não há avaliação nesta matéria “...Porque no ensino Básico nós não temos uma disciplina específica que para isso...”

O interlocutor do ES enfatizou o facto de que no ensino secundário a FC, sendo uma disciplina facultativa, não tem valor avaliativo no currículo do aluno, pelo que declarou: “No 1º ciclo nós temos uma disciplina na 9ª classe que se chama formação cívica. Esta disciplina do 1º ciclo, ela é qualitativa e não quantitativa. ... que ela não conta para a avaliação [final] do aluno

A interlocutora do Ministério acresceu que

“...era uma disciplina obrigatória no ensino secundário, na 10ª e 11ª classes, ela tocava vários valores... e agora ela passou a ser opcional, e com essa possibilidade de escolher, poucos escolhem...mas são avaliadas, estão dentro do mesmo sistema de avaliação de todas as disciplinas... São disciplinas normais...”

Discursos que nos levam a concluir que não há uma intencionalidade em atribuir uma atenção especial à avaliação dos conteúdos de EpC, que ou são veiculados em disciplinas facultativas ou de avaliação qualitativa e que não tem peso na avaliação final dos alunos-

4.7-Quais os resultados que se tem sentido e se há alguma análise desses resultados, E à luz de tudo isso se há evolução do comportamento social do grupo discente (os jovens rapazes e raparigas) nos últimos anos, face as metodologias implementadas?

Neste parágrafo colocamos a questão, a última, “Tem alguma informação sobre a evolução da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo nos últimos 5 anos (ou 10) mais ou menos? Antes e depois o que mudou? Quais são as perspectivas?”

O primeiro resultado a que captamos com clara evidência é que não tem havido nenhum acompanhamento de avaliação dos impactos das poucas ações desenvolvidas no âmbito da EpC. Como nos outros aspetos observados neste estudo através destas entrevistas, a ausência de um projeto ou de um programa especial de promoção da EpC nas escolas, provoca diversas lacunas neste processo na Educação santomense, e uma delas é essa falta de metas, bem como do seguimento dos seus alcances e da definição de uma metodologia e, finalmente, da respetiva noção dos seus efeitos. Até se constata uma piora, não havendo um diagnóstico, nem nenhum estudo que esclareça o rumo das coisas, deixando algumas suspeitas no ar: Será a globalização? O enfraquecimento da tradição familiar? A liberdade descontrolada?

As palavras dos interlocutores, abaixo ilustrados, conduzem-nos claramente a esses resultados:

Da EB

“... Não sei... É um bocado complicado ... [...]... nós podemos dizer que houve uma evolução em parte positiva e em parte negativa... [...] Podemos dizer que houve uma evolução liberal dos alunos e a escola perdeu o controlo da formação cívica dos alunos, por um lado, e por outro lado, houve uma liberdade que a escola projetou mas que em alguns aspetos descambou para a libertinagem?”

Da ES

“Tornou-se mais agressivo... Tornou-se pior... a nível do secundário o programa de ensino para a cidadania ficou a quem do que a sociedade podia esperar do sistema educativo... [...] ...hoje o aluno é capaz de se expressar [palavras obscenas] na escola, coisa que antes [mesmo antes da reforma do ensino] era impensável, era impossível... Mas hoje, também porque a influência da sociedade está sendo muito mais forte daquilo que eles recebem da escola. [...] ...na outra geração havia o chamado “Kinté Glange”... as pessoas eram educadas dessa forma [através da tradição familiar e da defesa unânime dos valores], mas hoje a criança é entregue à sua sorte.”

Do Ministério

“Não tem havido avaliação... Infelizmente, nós não conseguimos medir os impactos, as respostas, ... [...] ... os estudantes estão a comportar-se melhor do que antes? ... Não!... Se olharmos só para os comportamentos a olho nu, não. e a nível do Ministério já dizemos isso entre nós... o que será que está a passar com os novos estudantes... Os antigos não tinham esses comportamentos... Portavam-se melhor... O quê que é?... O acesso, à localização, à abertura do país?... A preocupação está em cima da mesa, é reconhecida... Realmente, agora é preciso fazer alguma coisa.”

5 – Interpretação dos Resultados em Relação às Manifestações de Cidadania e Ética nos Manuais, Programas e Currículos Escolares

Esta interpretação está relacionada com o 1º objetivo: “Perceber o nível de expressão e analisar a utilidade das manifestações de cidadania e de ética social nos currículos e manuais afins do Básico e do Secundário.”

Os resultados das pesquisas sobre os programas curriculares e os dois manuais (sebentas) de Integração Social, que nos foram fornecidos, foram organizados numa tabela a partir da qual produzimos gráficos para melhor interpretação.

Foram identificadas 41 unidades curriculares, em todos os níveis do sistema educativo não superior, sobre as quais recaíram as análises para identificar manifestações de educação para a cidadania, com base nos temas identificados no Capítulo IV, da Metodologia.

Necessitamos de encontrar um critério que pudesse classificar a intensidade das manifestações, uma vez que notamos diferenças nas abordagens feitas nos textos fornecidos. Assim, optamos por definir dois níveis, para não complicar a análise, o que não acrescentaria nada de útil: manifestações **Diretas (D)**, no quadro de análise) e manifestações **Indiretas (I)**, no quadro de análise) conforme a seguinte definição:

- 1- Manifestações Indiretas são aquelas em que no texto são feitas referências, seja nos objetivos ou na introdução, de temas de educação para a cidadania, mas no conteúdo programático não faz referências, o que não dá garantias de que seja de facto transmitido nas aulas.
- 2- Manifestações Diretas são aquelas em que os temas estão devidamente referenciados nos conteúdos programáticos, o que dá alguma esperança da sua realização nas aulas.

Assim, chegamos aos seguintes resultados genéricos:

- 1) Das 41 unidades curriculares, 14 não apresenta qualquer manifestação dos temas referenciados, conforme o gráfico nº27, denunciando um forte défice de transversalidade;
- 2) Dos 24 temas selecionados, três não foram referenciados em nenhuma unidade curricular, nomeadamente T7-Educação para os Media, T8-Educação do Consumidor e T18-Educação moral. (Gráfico nº 26);
- 3) Por outro lado, igualmente apenas três dos temas são referenciados com destaque razoável (no mínimo 9 vezes) pelas diferentes unidades curriculares, nomeadamente T3-Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, T9-Educação Intercultural e T16-Educação para o patriotismo e Valores Nacionais, mas nenhuma dos temas chegou pelo menos a 1/3 do total das unidades curriculares;
- 4) As unidades curriculares que se destacam em referência às manifestações de EpC são também três: Meio físico e Social do 1º ciclo do EB (9 referências), Formação Cívica do 1º ciclo do ES (11 referências) e Integração Social 2º Ciclo do ES (11 referências), (Gráfico nº 27). Note-se que estas são as unidades referenciadas pelos interlocutores como sendo aquelas dedicadas ao

ensino para a cidadania. Note-se também que nenhuma unidade curricular chegou a referenciar pelo menos metade (12) dos temas de EpC selecionados;

- 5) Finalmente, desprezamos a análise dos manuais/sebentas por coincidirem exatamente com as manifestações referenciadas nos programas curriculares da mesma unidade curricular, isto é, Integração social.

Gráfico 26: Manifestações de temas de cidadania nos programas das unidades curriculares

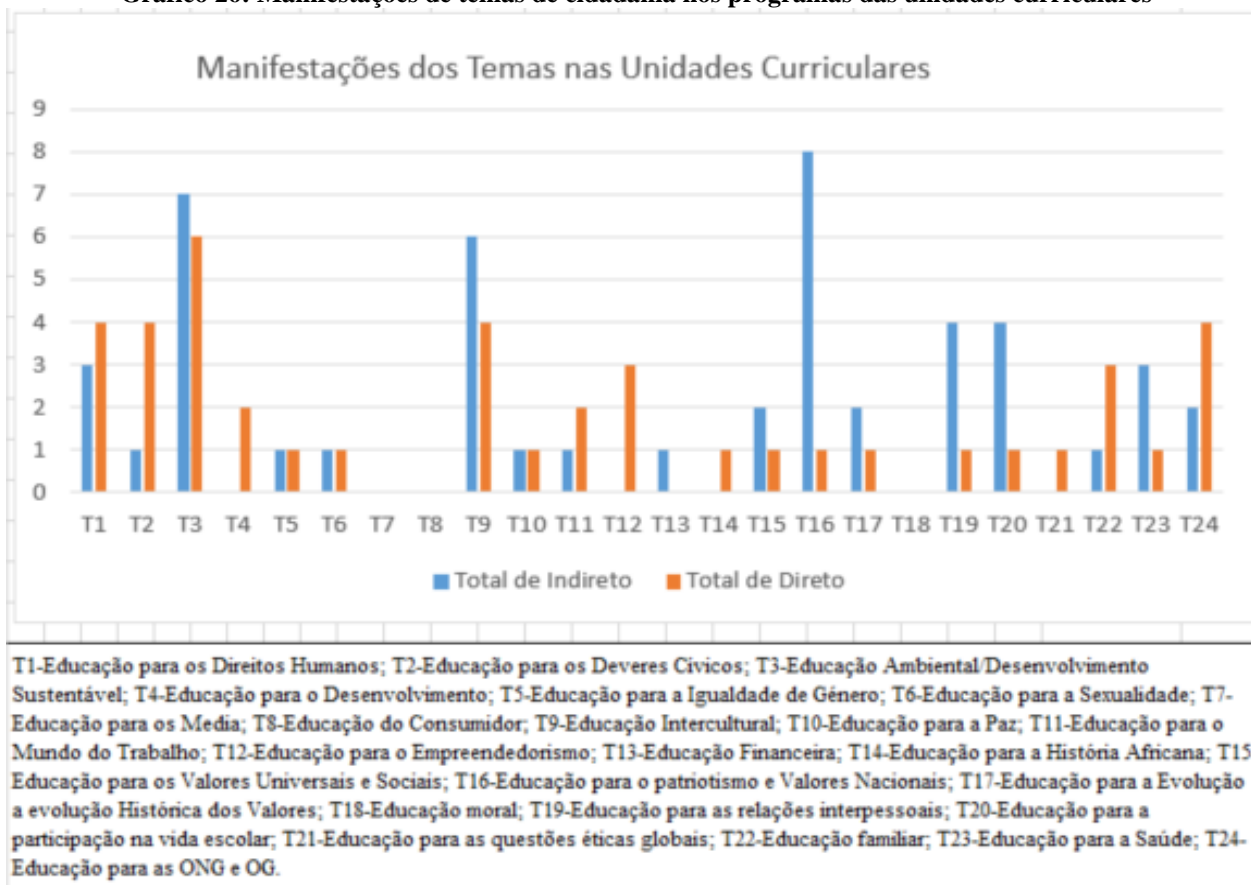
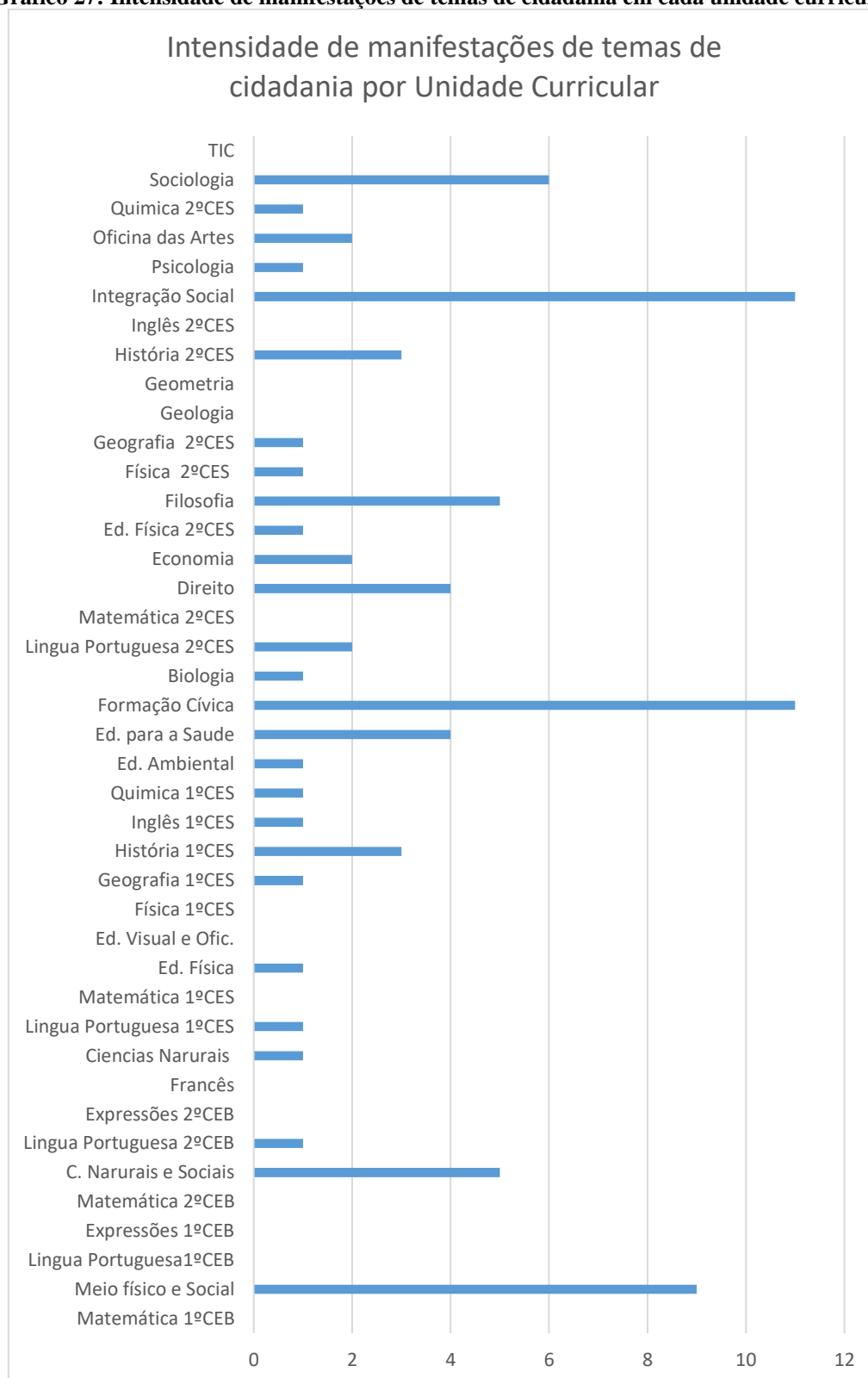


Gráfico 27: Intensidade de manifestações de temas de cidadania em cada unidade curricular

Fechamos assim as nossas análises dos resultados de acordo com os instrumentos de recolha adotados neste estudo, a partir das quais passaremos de seguida ao capítulo VI das Conclusões.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES

1 – Conclusões Gerais

De acordo com as motivações que justificaram a edificação deste trabalho traduzido no problema expresso na sua introdução, nomeadamente, **“O Ensino não superior em STP transmite aos educandos conceitos de cidadania e de ética social o suficiente, e de forma eficaz, para ajudá-los a assumir comportamentos devidamente ajustados aos novos contextos de cidadania, permitido boas relações sociais com a comunidade?”**, a conclusão geral imediata a que se chega pode-se expressar como: *fica a impressão de que a Educação para a Cidadania observada no Sistema Educativo santomense não chega a ser eficaz para a ajudar os alunos do ensino não superior a ter uma reação ativa e positiva em relação aos conceitos de cidadania nem dos valores éticos, mais consentâneos com o quadro geral das relações humanas, mais aceites no mundo democrático hodierno.*

Se revisitarmos o conceito genérico de EpC, que aqui afloramos no capítulo III podemos recordar que “Educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites.” (Figueiredo, 2002, p. 7, apud Oliveira 2006 p.1462) e, por outro lado, “enquanto processo educativo, a educação para a cidadania 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 espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1),

Ora, esse conceito genérico, de partida, não se encaixa no perfil dos jovens estudantes, facto aqui confirmado pela maioria dos próprios alunos e dos professores assim como pelos responsáveis do sistema educativo, os quais concordam ou afirmam que no geral **“Jovens em STP têm revelado um comportamento que não obedece aos valores da cidadania e da ética social, mais aceites no mundo democrático hodierno, que possam favorecer uma convivência social sadia”**

Isso parece encaixar-se no facto de que, pela análise documental, como chegamos à conclusão, em cada ciclo do ensino apenas uma disciplina é conotada com a EpC e, por conseguinte, faz referência a uma quantidade quase metade dos 24 temas (mais comuns) coligidos pra serem observados neste

estudo. Isso denuncia um grande défice de transversalidade na promoção de ações para a formação dos cidadãos.

Somando-se a este facto, há outro que o confirma, pois, na opinião dos alunos verifica-se no geral um grande défice na exploração dos temas referentes à cidadania e aos valores éticos, incluindo, no 1º ciclo do EB, os deveres e os direitos do cidadão.

Por outro lado, e não menos relevante, dos alunos inquiridos poucos são aqueles que ouviram falar de cidadania na escola. Recordemos que foi apenas 4.9% no grupo do 1º ciclo e, dentro do 2ª ciclo e mais, 46.1%.

Este défice de EpC no sistema também pode ser fundamentado do lado dos professores, destacando-se os seguintes factos:

No 1º ciclo do EB, 57.8% dos professores admitem que no projeto curricular da EpC **“Não há tratamento especial, Depende da improvisação de cada professor”**. Por outro lado, dos 37 temas solicitados, apenas 6 deles tiveram um reconhecimento por parte dos professores que ultrapasse 60% dos inquiridos, como um tema tratado na escola.

Dos professores do 2º ciclo e mais, apenas 25.5% declara que a disciplina contempla EpC e só 27.7% aceita que desenvolve assuntos ligados à cidadania e aos valores éticos.

Quanto aos professores de FC/IS, apesar de se notar uma maior intensidade no tratamento dos temas de cidadania, cerca de 31.6% lembraram-se do facto de essas disciplinas serem extracurriculares (não obrigatória) leva os alunos a não se interessarem por esses temas, o que desvirtua o seu sucesso.

E finalmente, facto bastante relevante, pelas palavras do seu representante, o Ministério considera-se incapaz de promover uma EpC que possa responder os anseios da sociedade, conforme as palavras do nosso interlocutor no seguinte trecho: “Nós, a nível do ministério, não concordamos que seja delegada apenas à escola toda essa responsabilidade. Acho que está claro que a escola não consegue dar resposta... Mesmo que tente... não sei se alguma vez alguma escola [sistema educativo] tentou...” e “O ministério até lamenta não conseguir responder com isso. Mas também sente que não consegue criar condições também pra isso... São muitos fatores que condicionam o nosso trabalho.”

Em conclusão geral, portanto, próprio o Ministério sente-se incapaz de desencadear, liderar, com eficácia um Programa de Promoção da Educação para a Cidadania, sendo visíveis as consequências desta ineficácia sentidas e manifestadas pelos atores diretos desse processo, como são os alunos, os professores e os responsáveis intermédios.

2 – Conclusões sobre os Pontos Fortes e os Pontos Fracos no Programa da Educação para a Cidadania em STP

Tendo sido concluído no ponto 1 que no Sistema Educativo de STP verifica-se um défice na promoção da Educação para Cidadania, é de todo importante avaliar o grau dessa deficiência.

Para essa avaliação, vamos basear no quadro de categorias idealizado no capítulo IV, que foi construído com base na fundamentação teórica apresentada. Recordemos que foram idealizadas 6 dimensões que devem caracterizar um projeto de EpC de acordo com as respetivas categorias que especificam cada dimensão. Vamos procurar o enquadramento da EpC praticada em STP de acordo com cada uma dessas categorias.

1ª Dimensão: Modelo curricular

Nesta dimensão perspetivamos três categorias, sendo *Modelo Conformista*, *Modelo Reformista* e *Modelo Misto*.

Porém, antes de mais, devemos constatar, pelos argumentos já avançados, que em STP não podemos falar propriamente de um projeto de EpC. Ele simplesmente não existe, facto em parte confirmada pela própria porta-voz do Ministério. Ora vejamos. Quando questionada sobre esse assunto em concreto «**2-Existe uma política específica do Ministério para a “Educação para a Cidadania”**» a nossa interlocutora do Ministério responde simplesmente “... a nível informal a questão da ética e da cidadania, ela é trabalhada nas escolas através do matutino e vespertino, a nível do Ensino básico, ... os professores são orientados para que tirem alguns minutos para falarem de alguns valores, comportamentos... A nível formal, nós ocupamos a nível de uma disciplina de formação cívica, no ensino secundário, na 10ª classe...”. E nós, como se não tivéssemos percebido, insistimos de outra forma: «**3-(Se sim,) em traços gerais pode descrever essa política? (Objetivos, metas intervenientes)**» e a interlocutora adianta: “Os objetivos ... [procurando palavras] ... que o estudante tenha uma mudança dos comportamentos... virados para o compromisso na sociedade, saber ser, saber estar e, ... saber fazer também.”

Desta forma, podemos concluir que oficialmente, e de forma estruturada, não existe propriamente um projeto de EpC, mas sim, apenas algumas disciplinas que fazem este papel, como vem sendo tradicional no arquipélago, desde os tempos coloniais.

Desta forma, não podendo estudar o aspeto conceptual de um verdadeiro projeto não é possível avaliar o seu modelo curricular.

Aqui, o **ponto fraco** é: **ausência de um Projeto estruturado**, com objetivos, metas, intervenientes e respetiva avaliação do sucesso.

2ª Dimensão: Intencionalidade

Nesta dimensão propomos duas categorias, sendo: **Espontânea e Planificada**.

Pelos argumentos já apresentados no parágrafo anterior e acrescentando ainda as declarações dos professores do 1º ciclo em que 57.8% fala de improvisação de cada professor, podemos concluir que não existe um rigor de planificação, permitindo-nos a afirmação de que se verifica um processo de EpC “*semi-expontâneo*”, uma vez que, se existe no 2º ciclo do ensino secundário alguma planificação nas disciplinas afins, porém, em todas as outras disciplinas a este nível, e no 1º ciclo, não existe planificação.

Portanto, nesta dimensão também consideramos haver **um ponto fraco** que se consubstancia na **Ausência de uma promoção rigorosamente planificada de EpC**.

3ª Dimensão: Intervenção Curricular

Esta dimensão onde consta três categorias, sendo: **Particularizado, Transversal Intraescolar e Transversal Extraescola**.

Por tudo que já foi dito nas conclusões anteriores, não é difícil concluir que a prática da ténue EpC em STP obedece uma intervenção particularizada.

Portanto, conforme defendem diversos autores, como Benevides (1996), Eurydice (2005) e outros, a intervenção transversal extraescolar é o que se adequa aos modelos mais modernos de promoção de cidadania nas escolas.

Daí que, aqui também se identifica um ponto fraco para promoção de EPC em STP.

4ª Dimensão: Estratégia de Ensino

Nesta dimensão, idealizamos seis categorias tais como *Abrangência, Recursos Didáticos, Abordagem, Avaliação, Docente e Conteúdo*.

Vamos observar cada uma delas.

Abrangência

Conforme foi debatido na revisão de literatura esta é uma das questões que tem merecido muita atenção dos filósofos da educação, como um dos principais desafios da EpC, e o consenso gera-se a volta do facto de que a EpC deve ter o seu início nas escolas desde o 1º ciclo, opção que chegou a ser manifestada tanto pelos alunos como pelos professores como uma das barreiras a ser ultrapassada pelo Ministério.

Ora, pelas palavras da nossa interlocutora do Ministério, “... Antes da 10ª classe não há nenhuma disciplina que se ocupe diretamente... não há uma disciplina virada pra isso. É só na 10ª classe que eles [os alunos] encontram essa disciplina chamada formação cívico “ não restam dúvidas que abrangência é outra lacuna que constitui um ponto fraco na EpC em STP

Recursos Didáticos

Neste ponto, não nos parece que haja muita variedade programada e prevista de recursos didáticos para a promoção da Epc. Foi-nos apresentado dois manuais de Integração Social e alguns professores de FC/IS referiram, quando sugeridos, que utilizam internet, recursos televisivos, leituras de textos a fins, etc. Mas isso não faz parte de um programa de EpC, porque ele não existe, por isso é mais certo que seja da iniciativa dos próprios professores.

Mas vamos deixar em aberto este ponto.

Abordagem

De acordo com a metodologia, na categoria abordagem pretende-se avaliar como é aplicado o programa e quais são os autores que participam/definem essa aplicação. Embora, a partir das respostas dos professores de FC/IS não se consegue concluir com precisão se para as disciplinas de EpC é aplicado um programa uniforme ditado apenas pela direção ministerial ou se é adaptado pelo programa curricular da escola, não obstante 32% refiriu-se ao delegado da disciplina (um representante oficial da direção ministerial). Por outro lado, pelas declarações da interlocutora do Ministério a ação curricular ainda não considera os alunos, as assembleias de turma e entidades exteriores à escola como

país e administração local, o que leva a concluir que é um programa vertical de ação, sem concursos oficiais de outros possíveis atores.

Desta forma, este também é outro ponto fraco nas ações atuais na EpC.

Avaliação

Os professores do 1º ciclo declararam que não há avaliação a este nível sobre os temas de cidadania. Porém, 94% dos professores de FC/IS declararam “avaliar comportamentos, atitudes e valores”, mas mesmo assim não se realiza preferencialmente em situações reais ou aproximadas à realidade, de forma integrada, como se esperaria em sistemas defendidos pelos especialistas, pois pelas palavras da representante do Ministério, “São avaliadas, estão dentro do mesmo sistema de avaliação de todas as disciplinas... São disciplinas normais.”

Dai que podemos também concluir que também este tema, a EpC no nosso sistema seja um ponto fraco.

Docente

Em relação aos docentes, era propósito saber o estado de suas competências em cidadania, se aplicam conteúdos de cidadania nas suas aulas e como preparam as aulas, individualmente ou em parceria.

Em relação à formação, de uma maneira geral os professores declaram que lidaram com o tema durante a sua formação profissional. Já concernente a aplicação de temas de cidadania nas aulas, verifica-se uma grande disparidade conforme o nível de ensino. No 1º ciclo, os temas são desenvolvidos preferencialmente nos matutinos e nas aulas depende da improvisação do professor. Nos outros níveis de ensino, depende da disciplina que leciona. Os professores de 2º ciclo ou mais não mostraram estar dentro dos temas de cidadania. Já os professores das áreas de FC/IS que contemplam apenas uma disciplina nos últimos três anos escolares, lidam mais, por inerência, com os temas de cidadania, mas mesmo assim abordam apenas alguns temas contemplados universalmente.

Por isso, em termos de atividade docente, vamos considerar de “*semifraco*”

Conteúdo

Em relação aos conteúdos abordados nas aulas, pela análise documental que fizemos, concluímos que o tratamento dedicado aos temas, nomeadamente, a seleção e a intensidade trabalhada, fica a quem das expectativas uma vez que dos 24 temas que propusemos apenas um consta nos conteúdos de até 6 disciplinas diferentes, embora outros três estão referidos intencionalmente nos objetivos de cerca de 9 das 41 disciplinas do sistema educativo, mas não estão garantidas nos conteúdos programáticos. Por outro lado, as disciplinas conotadas com a EpC referem no seu plano curricular apenas quase metade dos temas universalmente conotados com a cidadania.

Pelo que este tema, no nosso entender, também pode ser considerado como semi-fraco

5ª Dimensão: Interação

Aqui, identificamos duas categorias, sendo “*Comunidade*” e “*Pais e Encarregados*”, donde se pretende avaliar o grau de intervenção dessas duas entidades no processo de promoção de EpC.

Nesta dimensão, era a intenção do estudo medir o nível de intercâmbio considerado no programa de EpC e como ele se processa. Nem vamos perder nos palavreados, porque já ficou demonstrado que não existe intercâmbio efetivo, conscientemente construído para esse efeito, pelo que aqui também estamos perante um ponto fraco para a promoção de EpC em STP.

6ª Dimensão: Efeito Visível

Como frisado no capítulo IV, esta dimensão considera duas categorias sendo: “*Sucesso*” e “*Influência no Comportamento*”, a partir das quais o estudo quer avaliar o sucesso do programa e o seu obvio efeito nos educandos.

Como é natural, a avaliação, a par com as metas, e de acordo com os objetivos, faz parte integrante de qualquer projeto ou programa de ação. Ora, como dissemos no início dessas conclusões, não é possível considerar que exista no sistema educativo santomense um Programa de Promoção da educação para a Cidadania, devidamente estruturado, segundo os padrões científicos mais aceites. Sendo assim, não é de espantar que a maioria esmagadora dos inquiridos tenham afirmado que não é possível tecer um raciocínio avaliador sobre o sucesso da EpC aqui.

Por outro lado, da mesma forma, concordam que o comportamento dos Jovens entrou, nos últimos anos, e cada vez mais, nuns carris descontrolados, desnorteados, estando os discentes, o que podemos estender a toda a sociedade (já que os jovens discentes de ontem são adultos de hoje, os de hoje serão adultos de amanhã e assim sucessivamente) a caminhar contra a corrente de “um comportamento assente numa personalidade que se promova como seres sociais e como pessoa humana construtiva, de pensamento crítico e criativo” que é o que se pode resumir do pensamento democrático humanista resultante dos debates sustentados ao longo deste estudo.

Este é o último ponto fraco, e como nota final, acomete-nos concluir que no geral **a Promoção da educação para a Cidadania no Sistema Educativo de STP é globalmente insuficiente e ineficaz, contendo muitas lacunas e pontos fracos, e carente de pontos fortes contribuintes para cumprir o seu papel equiparado ao que se espera do debate atual.**

3 – Considerações Finais e Sugestões e Recomendações

3.1-Considerações Finais

Na reta final deste trabalho investigativo, apraz-nos dizer que nos sentimos muito satisfeitos por ter desenvolvido uma investigação bastante pertinente e sobre um tema muito apelativo no mundo de hoje. Como dissemos na introdução, as transformações globalizantes que vêm dominando inelutavelmente o mundo, infestando-o de uma interculturalidade incontornável, e de dimensões e consequências imprevisíveis, vem exigir das autoridades, que se propõem assumir as rédeas do País, um papel de moderador necessário para (re)construir o equilíbrio suficiente a fim de se evitar os extremos. Supomos que caminhar pelos médios é a melhor solução.

E o que significa isso, “caminhar pelos médios”? É que, parece-nos que estamos perante dois extremos possíveis: a anomia total e a ditadura total. Nenhuma dessas situações se coadunam com o bem-estar humano, aquilo que chamamos de “Amor à Vida” na aceção exatamente de “ante-morte”. Porque, defendemos que na existência há dois indicadores antagónicos que a norteiam: o prazer e o desprazer, cujos conceitos são facilmente compreensíveis. Um ser Humano (único capaz de monitorizar os valores com opções inteligíveis), na nossa perspetiva, só se identifica com o Princípio “Amor à Vida” quando o prazer do outro provocar nele o prazer também, e da mesma forma o

desprazer do outro provoca nele também o desprazer. Assim ele trabalhará sempre para proporcionar um ambiente de prazeres mútuos.

Ao assumir tal opção comportamental, cada um de nós contribuirá para que o mundo seja feito de prazeres e, por conseguinte, seja um cantinho propício à vida, um Lar feito de “Bem-Estar”, um mundo eudemónico, conforme o sonhado por Aristóteles.

De contrário o homem estará apenas a servir os instintos, que conserva da sua génese animal, sendo mero escravo deles, sem ter a capacidade de usar as suas potencialidades intelectuais, que se foram edificando com a evolução da espécie na sua mente, de forma eficaz. Ou seja, o ser humano vem se demonstrando mais prático, espontâneo do que exímio e intelectual, incapaz de crescer, amadurecer, deixar-se absorver pela maturidade expectável com o seu desenvolvimento feito ao longo dos milhares de anos, desde que o seu córtex começou a crescer, fruto das experiências que vem acumulando. Supomos que a grande causa disso é que o desenvolvimento humano é quebrado por saltos de geração em geração, através do qual cada geração tem que ser capaz de passar o testemunho à nova com a fidelidade e perfeição tais que sejam capazes de diminuir ao máximo possível os ruídos que se produzem nesta passagem de testemunho. Este processo é o chamado Educação, sucesso da qual depende o progresso da Humanidade. E neste amplo edifício chamado Educação, está um compartimento essencial, a Educação para a Cidadania.

Ora, como foi argumentado na revisão teórica, o ser humano é educável e conforme o seu percurso de vida ele assumirá um determinado perfil cultural. A Educação para a Cidadania é uma grande oportunidade, talvez a melhor ou a única, para podermos construir um Lar feito de “Bem-Estar” para não termos que vir a construir uma eventual nova “Arca de Noé” de um possível dilúvio que poderá assolar a terra se os caminhos dos terráqueos continuarem a descrever o itinerário habitual (atual).

As conclusões que chegamos com este estudo levaram-nos a refletir sobre isso, pois se o programa de promoção da cidadania vai mal em STP, se calhar vai mal em muitas paragens do mundo, contribuindo para este estado global de mal-estar que o mundo vem experimentando. Consideramos que seria uma honra para os santomenses se STP gozasse de uma melhor postura em termos do seu programa de promoção de cidadania e pudesse gozar, em consequência disso, de uma sociedade mais madura, mais justa, em termos de relações sociais, vivendo um ambiente de bem-estar e de justiça social, que tornassem, em conjunto, um prazer viver neste belo País.

Porém, um bom programa de EpC depende de um bom sistema educativo. Mas um bom sistema educativo depende de um excelente ambiente socioeconómico e este, por sua vez depende de um perfeito sistema político, onde o Leviatã de T. Hobbes nasça de um perfeito contrato social e se constitua num animal gracioso e nada medonho.

Ora, o que verificamos em STP, e nos demais países similares, é um sistema político que se forjou e vem sobrevivendo num ambiente doente e de difícil diagnóstico, onde os cidadãos circulam furiosos, desiludidos, desesperados e odiando, impotentes, a classe política, que, por conseguinte, sequestraram o destino dos demais concidadãos, aproveitando-se do contexto histórico que se vem escrevendo nas sociedades humanas.

Por isso, é nossa convicção que esta relação entre o sucesso da humanidade e a promoção da cidadania tem pelo meio um obstáculo fundamental a ultrapassar: o Sistema Político. E acreditamos vivamente que, se a humanidade quiser dar um salto qualitativo na sua existência terá que rever o sistema político atualmente na moda: o Sistema Político Partidário, tido como o mais perfeito quando é multipartidário e, naturalmente, democrático. Mas afinal, parece-nos que não passa de uma joia envenenada, que precisa ser lapidada e renovada, para passar a cumprir com perfeição o princípio do Contrato Social e permitir a participação de todos, de forma realista e honesta, na vida da sociedade, de que todos fazemos parte.

Sabemos que é uma tarefa difícil, porque na hora de atuar o Homem age usando a sua face animal em detrimento da face intelectual, enquanto lhe for conveniente e oportuno, sob o escudo do poder. E, em caso de insucesso, atribui às razões das coisas os poderes satânicos, e finge ter receio em reconhecer que “se formos perfeitos, seremos felizes”, perfeição essa que seremos capazes de atingir se equacionarmos com maturidade intelectual os desígnios de uma perfeita educação para a cidadania.

3.2 – Implicações Educacionais no Comportamento Social dos Santomenses

Ora, na sequência de tudo que já foi dito, e como é notório em qualquer sociedade o comportamento social é, pois, produto da educação, como é defendido por muitos teóricos da educação, psicologia ou sociologia. Por exemplo, como enfatiza Ferrari (2008), Émile Durkheim era um daqueles que defendia que a sociedade pode ser devidamente beneficiada pelo processo educativo uma vez que a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta. Processo que quanto mais eficiente for, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida. Mas, por outro lado, o mesmo dizia que o homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela,

ideia que podemos conjugar com a teoria de aprendizagem social de Bandura (2008), segundo o qual os educadores são um importante agente social na construção do sujeito e na construção da aprendizagem, visto que servem de modelo para os alunos, os quais, entretanto, não são imitadores passivos, mas sim sujeitos ativos capazes de reproduzir as suas aprendizagens de forma proativa.

Considerando o comportamento social dos jovens estudantes, amplamente ponderados neste estudo, como o suficientemente em desacordo com as expectativas de uma cidadania sã, o que facilmente podemos generalizar para toda a sociedade santomense, estamos a considerar que as autoridades deste País estão perante o grande desafio de impor a si a tarefa de rever os Sistema Educativo sob a sua tutela, (embora acreditamos que seja apenas um paliativo enquanto não for revisto o SPP), estudando quais são os pontos fracos que o enferma, e desenhar soluções para imprimir nele pontos que despoletem uma reviravolta no comportamento social adulterado que ora vivemos, almejando num futuro breve uma reorientação, senão mesmo, uma reviravolta comportamental, passando a proporcionar uma convivência mais sadia nestas paragens.

Os elementos aflorados neste singelo estudo e as suas conclusões poderão servir de estímulo ou despertador, pelo menos mais um elemento motivador para que todos despertemos e lancemos um olhar sobranceiro crítico sobre para onde caminha S. Tomé e Príncipe e o que ainda se pode fazer através da Educação e Formação.

3.3– Sugestões e Recomendações.

Por tudo isso gostaríamos de finalizar este trabalho tecendo algumas sugestões/recomendações:

- Que as autoridades nacionais se conscientizem oficialmente (este sentimento já existe de forma oficiosa) do défice de cidadania que assola o País, colocando-o na lista de países desnorteados, onde a falta de uma ideologia sustentada por princípios filosóficos faz de STP, aquilo que podemos chamar de uma “selva silenciosa” que navega sobre a uma areia movediça, igualmente camuflada.
- Que o Estado promova, a propósito desta constatação, um debate amplo e despido de complexos, capaz de congregar sinergias a nível nacional para tecer linhas orientadoras que poderão nortear o Sistema Educativo no sentido de edificar uma arquitetura que promova a cidadania, e perspetive a reorientação do curso social das coisas, como referido.
- Antes de mais, que o Ministério não se sinta incapaz de cumprir esse papel, antes pelo contrário, chame a si o papel de coordenar a promoção da EpC a par e ajustada com as outras formas de formação, conforme as linhas de forças lançadas nesse debate nacional.
- Que o Ministério designe uma comissão científica com o sublime propósito de edificar um tal projeto para a promoção da cidadania no sistema educativo, incorporando na sua missão, entre outros aspectos, os seguintes princípios:

1. Iniciar as ações de promoção da cidadania desde a 1ª classe, perspectivando para cada nível de ensino um programa próprio com a definição de metas concretas;
2. Inventariar que valores universais, por um lado, e nacionais, por outro, devam ser promovidos para que ao longo da evolução escolar os discentes vão ganhando cada vez mais um perfil comportamental adequado a uma personalidade que os identifiquem como seres sociais e como pessoa humana construtiva, de pensamento crítico e criativo, capaz de incentivar a paz, a solidariedade, a harmonia social, em busca do bem-estar partilhado por todos;
3. Que a par desse programa escolar sejam promovidas também ações que atuem nos sectores extracurriculares e extraescolares, de modo a não criar dois ambientes sociais colidentes, um dentro da escola e outro fora dela;
4. Que sejam envolvidos, contemplados nesse programa, os pais, a sociedade local envolvente e os próprios alunos, enquanto parceiros de intercâmbio e partilhas de identidades culturais;
5. Que a participação de todas as disciplinas seja considerada transversalmente, definindo-se em que medida cada uma deve atuar, mas de forma organizada e claramente definida nos planos curriculares;
6. Que a formação dos professores seja feita sob medida dos objetivos preconizados de forma a serem treinados para uma atuação não só de transmissor de conhecimentos, mas como maestro de uma coreografia em que todos “dançam” sob o mesmo ritmo e marcando os mesmos passos;
7. Que a avaliação das competências de cidadania seja assumida como uma estratégia e não uma casualidade e seja realizada preferencialmente em situações reais ou aproximadas à realidade.

3.3.1– Sugestões para outros estudos

Apesar das considerações acima assumidas, na nossa opinião, o problema dos descarrilamentos e degradações das relações sociais não é função apenas dos insucessos da EpC. Como já foi aflorado aqui, o ser humano, enquanto discente, não é um absorvedor passivo dos pacotes formativos que lhe são fornecidos, reagindo conforme os outros fatores interagem a sua volta.

Por mais perfeito que seja um programa de Educação para a Cidadania, se os alunos observarem na sociedade, fora da escola ou dentro dela, escabrosidades que desvirtuam ou põem em causa os pacotes que lhes forem fornecidos, o que é pior quando interagirem com essas tais escabrosidades, os “parafusos” que eventualmente lhes atassem aos valores, na sequência do supracitado programa de EpC, por mais bem apertados que estivessem, começariam a desapertar, pressionados por estas escabrosidades.

Supomos que seja por isso que, mesmo nos países com uma oferta de formação cidadã teoricamente mais próximo de perfeito, continuamos a verificar problemas que ora vivemos à escala mundial, com cenários cada vez mais preocupantes, mesmo em países famosos, tais como EUA, alguns países europeus ou outros, onde se parece adivinhar melhores qualidades educacionais, mas nem por isso as relações sociais deixam de estar a quem de serem próximas do ideal.

Supomos que para as causas desse fenómeno paradoxal, concorrem, pelo menos, fatores como:

- ❖ As injustiças sociais nas redistribuições de rendimentos;
- ❖ Desigualdades sociais de oportunidades de acesso aos bens, serviços e assistências sociais;
- ❖ A manifesta falta de solidariedade para com as vítimas de infortúnios, e mesmo até, quando se verificam, na aplicação de critérios não uniformes para a definição de merecedores dessa solidariedade;
- ❖ A corrupção conivente na gestão da coisa pública;
- ❖ A subjugação forçada dos mais desfavorecidos aos mais privilegiados;
- ❖ A falta de justa coerência na aplicação das ações jurídicas para a prevenção dos crimes;
- ❖ Injustiças e incoerência na atribuição de méritos e promoções que deviam ser apenas consequentes com o esforço de cada um e capacidades demonstradas e não dependentes ou influenciadas pelas opções ideológicas, políticas ou credos.

Em suma, um conjunto de fenómenos e fatores que demonstram a falta de “*Amor à Vida*” que, no nosso entender têm como uma das principais causas a Partidarização da Sociedade, a qual cria seitas sociais de interesse, com todas as consequências para a sectorização das nações, que ficam divididas em grupos acantonados em trincheiras opostas, com interesses próprios quase sempre diferentes dos interesses sociais e nacionais. Esta nossa convicção, para já não passa disso mesmo, o que pode ser mais consistente se for demonstrado cientificamente.

Por isso é uma sugestão nossa que este tema podia ser uma boa matéria de estudos, visando pesquisas sobre os pontos fracos da organização política democrática, com vista à clarificação desses fenómenos e quais são as possíveis soluções para que todos nós possamos caminhar para uma convivência planetária que se compadeça com esse “*Amor à Vida*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abib, J. A. D. (2001). *Teoria moral de skinner e desenvolvimento humano. Psicologia: reflexão e crítica*, 2001, 14(1), pp.107-117. Universidade Federal de São Carlos;
- Abrantes, P. & Araújo, F. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, M. R. (2007) *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar*. Tipografia Jerónimus, Lda. Lisboa
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª ed atualizada. Universidade Aberta. E-book, ISBN: 978-989-97582-1-6
- Alonso, L. (2004). *Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Disponível em [www.cnedu.pt › pt › 793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi](http://www.cnedu.pt/pt/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi);
- Amado, L. N. (2018). *História da Educação no Arquipélago de São Tomé e Príncipe*. Edições Colibri: Lisboa, Portugal
- Aquino, M. A. & Maciel, F. C. (2011). *Direitos humanos e cidadania: um desafio ao serviço social contemporâneo*. www.cress-mg.org.br/
- Araldi, C. L. (2008). *Nietzsche como crítico da moral*. Dissertatio [27-28], 33 – 51 inverno/verão de 2008. Universidade Federal de Pelotas.
- Aranha, M. L. (2012). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. Editora Moderna Ltda. São Paulo - SP - Brasil
- Araújo, A. O & Oliveira, M. C. (1997). *Tipos de pesquisa. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade*. Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo: Mimeografado
- Araújo, G. & Hagemeyer, T. (2013). *Dicionário Santomé-Português/Português-Santomé*. Hedra: São Paulo, Brasil
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural. Alto comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural*. Editorial do Ministério da Educação: Lisboa
- Aristóteles. (1995) *A Política*. Bauru/SP: Edipro, ,
- Bandura, A. (2008). *A teoria social cognitiva na perspectiva da agência*. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.69-95). Porto Alegre: Artmed.
- Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Estampa.
- Barbosa, R. G. (2012). *A história da educação na antiguidade. Artigos eletrónicos Recanto das Letras* Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/3920034>
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70 – Livraria almedina

- Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70
- Batanero, C. & Godino J. D. (2004). *Matemáticas para maestros*, Proyecto Edumat- Maestros. Granada: GAMI, S. L. Fotocopias. Site: www.ugr.es/local/jgodino/fprofesores.htm/
- Bell, D. (1973). *O advento da sociedade pós industrial*. Editora Cultrix: S. Paulo, SP-Brasil.
- Benevides, M. V. (1996). *Educação para a democracia*. Lua Nova no.38 São Paulo Dec. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- Biesta, G. (2014). *Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo*. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 19(2):87-98, maio/ago., 2014
- Bloch, M. (1973). *A Sociedade Feudal*. Editora Albin Michel, paris
- Bonilla, A. B. (2008). *Ética: questões e problemas contemporâneos*. Universidad de Buenos Aires/CONICE. Dissertatio [27-28], 11 – 32 inverno/verão de 2008.
- Bonotto, D. M. B. (2008-B). *Contribuições para o trabalho com Valores em educação ambiental*. Ciência & Educação, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008 - SciELO Brasil
- Bonotto, D. M. B.. (2008). *Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°2 (2008)
- Brandão, C. R. (2003). *O que é educação*. Brasiliense: São Paulo;
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. 49ª Edição. (Coleção primeiros passos, 20). São Paulo: Brasiliense
- Brochado, M. (2010). *Ética e as relações entre estado político e cidadania*. Cadernos da escola do legislativo, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 57-82, julho/dezembro 2010;
- Cabral, M.V. (2003) *O exercício da cidadania política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil)*. Revista Brasileira de Ciências Sociais Print version ISSN 0102-6909 On-line version ISSN 1806-9053 Rev. bras. Ci. Soc. vol.18 no.51 São Paulo Feb. 2003 <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100005>. Cons em 11/2020
- Caldas Aulete, F. J. (2007). *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital
- Campos, M., Greik, M. & Vale, T. (2002). *História da ética*. Científico, Ano II, v. 1, Salvador, agosto-dezembro 2002.
- Carapinheiro, G. (2010), *Equidade, cidadania e saúde*. Acedido em Janeiro 9, 2017, em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/.../Equidade,%20cidadania%20e%20saúde.pdf>
- Cardoso, C. F.(1985). *A Cidade Estado Antiga*. São Paulo: Ática,.
- Carlomagno, M. C. & Rocha, L. C. (2016). *Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica*. Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 7, n. 1, 2016
- Carneiro N. P. (2009). *Educação dos primórdios aos nossos dias*. disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/8717/1/historia-e-historia-da-educacao/pagina1.html>

Carvalho, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, L. C. (2003). *Ética e cidadania*. Assembleia Legislativa. Minas Gerais. Brasil

Cavalcanti, A. S. (sd). *Ética e cidadania na prática educacional*. Prefeitura, Trabalho e Honestidade-SEMED Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Pe Marcos Passerine APOIO: UNICEF. Disponível em; www.dhnet.org.br > direitos > codetica > abc > etica_cid_pratica_educ.

Cazalma, A. C. (2014). *A educação para a cidadania democrática em angola: o papel da educação para a cidadania no bem - estar social e escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Granada- Departamento de Didática e Organização Escolar

Chagas, A. T. R. (2011). *O questionário na pesquisa científica*. Universidade Católica de Campinas, Site: www.ebah.com.br

Comparato, F. K.(2003). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. (3ª edição). Editora Saraiva. São Paulo

Comunidade Europeia. (2006). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* – Quadro de Referência europeu. Disp em: www.europarl.europa.eu > sides > getDoc > NONSGML+TA+P6-TA-2006-0.

Comunitarismo (2018) Wikipédia. Visitado em Abril de 2018 em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunitarismo>

Constituição de S. Tomé e Príncipe de 1990. Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 7/90, de 20 de Setembro de 1990, DR, n.º 13/90

Cortina, A. (2000) *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. 6ª Ed. Madrid: Closas-Orcoyen

Cortina, A. (2003) *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Editora Adela Cortina.

Cortina, A. (2017). *Trayectoria intelectual de Adela Cortina*. Universidad de Valencia. Actas II Congreso internacional de la Red española de Filosofía ISBN 978-84-608-6812-5, Vol. VIII (2017): 29-38.

Cortina, A., (2009). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. 3ª. Ed., Madrid: Alianza Editorial.

Costa, A. A. & Carvalho, A. D. (2012). *Amartya Sen: A ideia de Justiça*. Rev. Bras. Ciênc. Polít. no.8 Brasília. Disponível , <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522012000200011>

Cremonese, D. (2019). *Ética e moral na Contemporaneidade*. Campos Neutrais – Revista Latino-Americana de Relações Internacionais Vol. 1 N° 1.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4ª ed). Edition: PEARSON (printed and bound by Edwards Brothers, Inc). University of Nebraska–Lincoln

Curado, A. (2018). *O que foi a Escola Patrística? Conheça a corrente filosófica cristã*. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/>

Dagnino, E. Ferlim, U. Silva, D. R. & Teixeira, A. C. C. (1998). *Cultura democrática e cidadania*. Opinião Pública, Campinas, vol. V. n° 1, Novembro, 1998, p. 20-71

Damiani, S., Hansel, C. M. & Quadros, M.S. (2017). *Cultura de Paz: processo em construção*. EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul, Disp em www.ucs.br

Decreto-Lei nº 55/88 de 5 de Maio de 1988. Diário da República nº56/88. Ministério da Educação e Cultura

Delors, J. (2007). *Os quatro pilares da educação*. Dispon em file:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm (1 of 12)25/11/2007 23:56:09

Delors, J. et All. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez editora, São Paulo-SP

Demografia de São Tomé e Príncipe (2018) Wikipédia. Visitado em Agosto de 2018 em https://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_S%C3%A3o_Tom%C3%A9_e_Pr%C3%ADncipe

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage: Califónia:, USA

Dewey, J. (1958). *Philosophy of education: Problems of men*. Littlefield, Adams & Co.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

Dicionário Infopédia da Porto Editora, edição on-line 2003-2007. Disponível em www.infopedia.p/dicionarios/lingua-portuguesa

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/> . Consultado em 17-08-2019.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Disp. em: <https://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras>

Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). *A qualidade da educação: Perspetivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215,. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Dourado, L. F. (2016). *Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56,. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Dowbor L. (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Rio de Janeiro: Vozes. Brasil

Dubet, F. (2011). *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 47, pp. 289-305 Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919002>

EGG, R. F. R. (2009). *História da ética*. Transcrição da Videoaula do Curso “Ética nas Organizações”. Curitiba: IESDE, 2009. Disp em: www2.videolivrraria.com.br > pdfs

Eurydice (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. Direcção-Geral da Educação e Cultura. (<http://www.eurydice.org>).

Eurydice. (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Faria, F. (2007). *Supervisão Clínica: na enfermagem, no caminho da excelência*. Disponível em <http://supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/>

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge

Fávero, A. A. & Tonieto C. (2015). *A educação democrática na escola deweyana: para discutir a relação entre educação escolar e democracia*. Filosofia e Educação [rfe]. Universidade de Passo Fundo – volume 7, número 2 – Campinas, SP

Ferrari, M. (2008). *Paulo Freire - O mentor da educação para a consciência*. Revista. Nova Escola- Edição Especial: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia423220.shtml>

Ferrari, M. (2008)B *Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio*. Disp em <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>

Ferreira, A. B. (1987). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

Ferreira, C.A.L. (2015). *Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação*. Revista Mosaico, 2015 - seer.pucgoias.edu.br. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 31, set./dez

Ferreira, J. S. (2003). Introdução. In: J. S Ferreira e C. Estevão (org.), *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 9-13

Ferreira, L. A. (2003). *Cidadania: conceito e implicações em relação às crianças, aos adolescentes, aos portadores de deficiência e ao administrador de empresas*. Disponível em www.pjpp.sp.gov.br . – Acedido em outubro de 2016

Figueiredo, A. M. & Guilhem, D. (2008). *Ética e moral*. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.5, p. 29-46, jan./jul. 2008

Figueiredo, A.M. (2008). *Ética: origens e distinção da moral*. Rev. Saúde, Ética & Justiça. 2008;13(1):1-9.

Fonseca J. T. (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica*. Doutoramento em educação: Especialidade em Pedagogia. Universidade de Lisboa faculdade de ciências, departamento de educação

Fonseca, J. & Martins, G. (1996). *Curso de Estatística*, Brasil: Editora Atlas S.A.

Fonseca, J. M. (2011). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores

Frade, A. M. D. (2007). *A corrupção no Estado Pós-Colonial em África. Duas Visões Literárias*. ISBN: 978-972-99727-6-8. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. <http://www.africanos.eu>

Freire-Ribeiro, I. (2011). *Cidadania e competência: um caminho para (re)definir a formação do profissional da educação*. Biblioteca Digital do IPB. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/XI_Congreso_Internacional_ilda;

Freitas, S. R. (2016). *O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática*. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID857_29082016143835.pdf

Fröhlich, S. (2013). *Reflexões sobre a liberdade: uma perspectiva a partir de Amartya Sen*. Controvérsia, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 23-31, jan.-abr. 2013;

Gallo, S. (2000). *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, Disponível em <http://curso.politeia.org.br/tiki>

Galvão, A. M. (2017). *História da ética*. Plataforma digital Recanto das Letras. Disp em <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/6116822>;

Garcia, G. (2014). *A escola plural e complexa: uma busca ao exercício da cidadania e à vivência democrática*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014;

Gentile, P. & Bencini, R. (2015). *Entrevista a Philippe Perrenoud*. Revista Nova Escola on line - Fala, mestre! Disp em: <https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/13-pensamento-de-philippe-perren>.

Gentilli, V. (2002). *O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação*. Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 19 • dezembro 2002

GIL, A C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5 ed), São Paulo: Atlas,.

GIL, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo; Atlas.

Goergen, P. (2005). *Educação e valores no mundo contemporâneo*. Educ. Soc. , Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Goergen, P. (2007). *Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades*. Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 737-762 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Goergen, P. (2013). *Formação humana e sociedades plurais*. v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 23-40, jan./jun. 2014 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

Gonçalves A. S. (2006). *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec.n. 2, P. 129-135 Disponível em:.....
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>

Gonçalves, G. (1998). *Comunitarismos ou liberalismo*. Universidade da Beira Interior. Disp. em bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-COMUNITARISMO-LIBERALISMO.html

Goode, W. J. & Hatt, P. K. (1975). *Métodos em pesquisa social*, 5ª ed. São Paulo: Nacional

Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Publicado en: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, nº 100, CIP-Ecosocial/Icaria

Günther, H. (2006). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade de Brasília, site: www.scielo.br

Hofmeister, W. (2007). *Problemas da Democracia Partidária: América Latina à luz das experiências internacionais*. CADERNOS ADENAUER VIII (2007) Nº3

Hubert, R. (1959). *Historia de la pedagogia, realizaciones y doctrinas*. (3a ed.):. Kapelusz., Argentina

Hubert, R. (1965). *Tratado de pedagogia general*. (5ª ed.). Buenos Aires : El Ateneo

Hubert, R. (1976). *História da pedagogia*. (3. Ed). Nacional: São Paulo.

INEE disponível em <https://inee.org/pt/eie-glossary/educacao-para-cidadania-global>, visitado em Agosto de 2022

Infopédia: Dicionários Porto Editora. (Formato Digital), Disp em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

Kohan, W.O. (Org.). (2004). *A infância da educação: o conceito devir-criança*. (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Org.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, (325-480). Chicago: Rand McNally.

Lavalle A. G (2003). *Cidadania, igualdade e diferença*. Lua nova Nº 59 (PP75-94)

Lei de Bases do Sistema Educativo nº2/2003 de Outubro/2010. Ministério da Educação e Cultura de STP. Europress-Lisboa- Portugal

Leite, C. M. F. & Rodrigues, M. L. S. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leite, G. (2010). *A história da ética*. Portal Administradores. Disp. em <https://administradores.com.br> Artigos;

Lima, L. C. (2021). *Democracia e Educação: Dewey em Tempos de Crise da Educação Democrática*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 29, No. 154*. Dispon em <https://www.researchgate.net/publication/356260122> , acessado em Jan2022

Lima, T. M. (s.d.) *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação* Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – Disciplina do Professor: Tibério. Disponível em <http://www.tiberiogeio.com.br/texto/>

Lino, B. (2008). *Instrução, educação e formação*. Universidade Moderna. Disponível em <https://ovelhaperdida.files.wordpress.com/2008/01/instrucao-educacao-e-formacao.pdf>

Lodi L. H., & Araújo, U. F., (2007) *Ética, cidadania e educação: Escola, democracia e cidadania*. in *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (pp 69 – 76). Brasília: Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Ministério da Educação

Lodi, L. H. (Org) (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. 84p –Brasília

Longo, R. M. (1996). *Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação*. Texto para discussão no 397. Brasília: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)

Luca, D.C. (2019). *Direitos humanos, identidade e a política de reconhecimento de Charles Taylor*. Revista direitos sociais e políticas públicas (unifafibe) disponível e m : [www . Unifafibe . Com .Br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/indexissn2318-732-vol.7, n.3 ,2019](http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/indexissn2318-732-vol.7,n.3,2019)

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. EPU: São Paulo, Brasil

Lüdke, M. & André, M.E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU,

Macenhan, C., Tozetto, S. S. & Brandt, C. F. (2016). *Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Maciel, K. F. (2011). *O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular*. Educação em Perspetiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344

Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. .ed. Porto Alegre: Bookman,

Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12ª ed. São Paulo: Cortez,.

Manzato, A. J. & Santos, A. B. (2012). *A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa*. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP, site <http://www.dcce.ibilce.unesp.br>.

Marques, E. & Maillart, A. (2017). *A teoria de justiça de John Rawls e as ações afirmativas defendidas pela defensoria pública*. Rev. de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica | e-ISSN: 2525-9644| Maranhão | v. 3 | n. 2

Marques, R. (2008). *Educar em valores*. Disponível em: www.eses.pt > USR > ramiro > docs > etica_pedagogia > EDUCAR EM VA...

Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e “status”*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Martins, M. J. & Mogaço, M. J. (2010). *A educação para a cidadania no século XXI*. Revista iberoamericana de educación. N.º 53 (2010), pp. 185-202 (ISSN: 1022-6508). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal

Matos, J.F. (2004). *Educar para a Cidadania Hoje?* Conferência realizada no Seminário Educação para a Cidadania, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/CIE_Cidadania.doc. (acedido em 1 Junho 2019)

Melo, G. C. (2014). *Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em <https://getulio.jusbrasil.com.br/>

Menezes E, Silva L e Muszkat E (2001) *Metodologia da Pesquisa*, Florianópolis

Mill, D. & Fidalgo, F. (2007). *A internet como suporte técnico para recolha de dados para pesquisas científicas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Minas Gerais – Brasil.

Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2005). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí,.

Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32,. http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Cons em Março/2021

More, R.F. (2007). *Os direitos humanos na ásia oriental* http://dhnet.org.br/direitos/sip/asia/more_dh_asia_oriental.pdf. Cons. Em 12/2020

Morello, E. (2016). *A escola para além da aprendizagem: Por uma concepção democrática de educação escolar*. Universidade de Passo Fundo – UPF/Brasil. Disp em <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/430>

Nemetz, E. K. (2004). *A Evolução histórica dos direitos humanos*. Rev. de Ciênc. Jur. e Soc. da Unipar. v.7, n.2, p.233-242

Nogueira, C. & SILVA, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA, 2001.

Nogueira, F. (2015). *O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação*. Revista portuguesa de pedagogia Ano 49-1, 2015, 7-32. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1

Nunes, A. B. & Branco, A. U. (2007). *Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise*. Psicol. Argum., Curitiba, v. 25, n. 51, p. 413-424, out./dez. 2007

Nunes, C. F. (2001). *Saberes docentes e formação de professores: uma breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós

Odalia, N. (2003). *Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva*. In: Pinsky, J. & Pinsky, C. B. (Org.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, p. 159 – 170

Oliveira D. F. (2006). *Educação para a cidadania: um desafio da escola atual*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disp em: [www.educacion.udc.es > documentos > congreso > VIIIcongreso > pdfs](http://www.educacion.udc.es/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs)

Oliveira P. J. (2010). *A cidadania é para todos: direitos, deveres e solidariedade*. Revista do Curso de Direito da FSG • ano 4, n. 7, jan./jun. 2010. p. 117-133

Oliveira, L. T. & Lima, P. G. (2014). *Cidadania e educação no brasil: recorrências e perspectivas*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. ISSN: 1809-3876. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Oliveira, P. (2006). *Metodologias de investigação em educação*. Acedido em Maio/19, 2016, em <http://P Oliveira - 2006 - repositorio-aberto.up.pt>

Oliveira, R. J. (2014). *Reflexões sobre a Ética na Educação Escolar*. Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 105-116 | jan./abr. 2014 ISSN: 0101-9031. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disp. em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464449189>.

Pacheco, J. (2000). *A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado*. Teias. Rio de Janeiro, Ano 1, n° 2, pp. 99-133, jul/dez 2000.

Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. (1. ed.). Edições SM. Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, Brasil

Pais, M. C. (N D). *Considerações em torno do conceito feudalismo*. Universidade de Pernambuco, disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/download/24675/19949>

Parisot, F. (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didáctica Editora.

Passmore, J. (1980). *O conceito de ensino*, tradução de The Philosophy of Teaching, London: Duckworth, pp. 19-33. Disponível em www.educ.fc.ul.pt > opombo > hfe > cadernos > ensinar > passmore

Pátaro, R. F. & Alves, C. D. (2011). *Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea*. VI EPCT: Encontro de Produção Científica e Tecnológica.

Pedro, A. P. (2014). *Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum*. Kriterion: Revista de Filosofia vol.55 no.130 Belo Horizonte Dec. 2014. Dispon. Em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002>.

Pereira, E.A. & Silva, E. L, (2008). *Educação, ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar*, Revista Eletrônica de Educação, 2 (1). Artigos. ISSN 1982-7199.

Pereira, G. A. (sd). *Noções Básicas de Ética e Cidadania*. Universidade federal rural do rio de janeiro. instituto de educação departamento de toria e planejamento de ensino. Rio de Janeiro

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999-B). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Pianheri, M. V. (2014). *O liberalismo e sua decadência*. Disponível em: <https://mapianheri.jusbrasil.com.br/artigos/135223265/o-liberalismo-e-sua-decadencia>, acedido em Junho/2020.

Pinsky J. & Pinsky C. (2013). *A história da Cidadania*, (6ª Edição). Editora Contexto. São Paulo

Pires, M. C. (2016). *Martha Nussbaum e o desenvolvimento humano*. Jornal Tornado. Dispon em: <https://www.jornaltornado.pt/martha-nussbaum-desenvolvimento-humano/>

Pombo, O. (s.d.). *Modelos de Escola na Idade Média*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/modelos/escolastica.htm>

Ponce B. J. (2009). *A educação em valores no currículo escolar*. Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1. disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Ponte V M R, Oliveira M C, Moura H J & Barbosa J V, (2012) *Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre balanced scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006*, site: www.anpcont.com.br, (consultado em 07/2012)

Prado, I. G., Farha, V. Z. & Laranjeira, M. I. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasil: Secretaria de Educação Fundamental. B823p

Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania: teoria e práticas*. 1.^a ed. Lisboa: Edições ASA.

Prestes, M. E. B. & Silva, R. L. F. (2016). *Análise de Conteúdo: Estágio com Pesquisa em Ensino de Biologia*. Dispon em: <https://edisciplinas.usp.br> > mod > resource > view . Cons em Março/2021

Proposta Curricular do Ensino (1^a a 4^a Classe) e Revisão Curricular dos programas para a 5^a e 6^a classes de Novembro/2010. Ministério da Educação e Cultura de STP. Unicef

Queiroz, L. R. S. (2006). *Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspetivas para o campo da etnomusicologia*. (UFPB). Claves n. 2. (p. 87 - 98). Disp em: periodicos.ufpb.br > index.php > claves > article > viewFile, cons 2019/12

Queiroz, M. M. A. (2010). *História da Educação*. Universidade Federal do Piauí-Centro de Educação Aberta e a Distância. Dispon em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/35500125/apostila-historia-da-educacao-1>

Ramos, F. P. (2012). *A evolução conceitual da Ética*. Para entender a história... ISSN 2179-4111. Ano 3, Vol. mar., Série 10/03, 2012, p.01-12.

Recanto das Emas (2018). *Centro de educação da primeira infância-quero quero: projeto político-pedagógico de 2018*. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp-recanto-cepi-quero-quero-1.pdf>

Rengel, P. & Guazzelli, C. T. (2015). *Reflexões sobre a ética na educação*. Dispon. Em: www.uniedu.sed.sc.gov.br > uploads > 2016/02 > Patricia-Rengel.

Reymão, A. E. & Cebolão K. A. (2017). *Amartya sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano*. Rev. de Direito Sociais e Políticas Públicas| e-ISSN: 2525-9881| Maranhão | v. 3 | n. 2 | p. 88 - 104 |

Rezende Filho C.B.& Neto I.A.(n.d.). *A evolução do conceito de cidadania*. Universidade de Taubaté Disponível em <https://www.academia.edu/>

Ribeiro, A.(2019). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.htm>

Ribeiro, E. S. & All. (2017). *Breve história da educação*. Revista Gestão Universitária- ISSN:1984-3097. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/-artigos/breve-historia-da-educacao#>

Ribeiro, M. (2011). *Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo*. Educ. Soc, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Richardson, L., & St. Pierre, EA (2005). *Escrita: um método de investigação*. Em NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 959-978). Sage Publicações Ltda.

Rinck, J. A. (2011) *O pensamento comunitarista: uma análise do conflito cultural da "lei do véu islâmico" na França, na perspectiva de Charles Taylor*. Prisma Jurídico, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 135-158 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

Rios, T. A., Rosa J. G. & Mello. T. (2006). *Ética e cidadania*. Artigo virtual em <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/02f.pdf>

Roberto H. (2011). *John Rawls: a economia moral da justiça*. Article in *Sociedade e Estado*". Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/262436154>

Rousseau, J. J. (1980). *O Contrato Social e Outros Escritos*. 5. ed. São Paulo: Cultrix,.

Santana, M. S. (2011). *A cidadania na idade média e moderna*. Disponível em direitoetjustica.blogspot.com/2011/04/cidadania-na-idade-media-e-moderna.html

Santos & Rocha (2016). *Crítica multiculturalista ao liberalismo igualitário: contribuição a partir do pensamento de Charles Taylor*. Revista Brasileira de Filosofia do Direito. Curitiba | v. 2 | n. 2 | p. 94 - 115 | Jul/Dez. 2016.

Santos, E. L. & Pavão, J. B.. (2003). *Ética, educação e cidadania no mundo dos negócios*. Acedido em Maio 19, 2016, em www.old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1032.pdf

Santos, M. E. (2005). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-edu

Saviani, D. (2011). *Ética, educação e cidadania*. Acedido em Maio 19, 2016, em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>

Scariot, J. (2012). *História da ética: Sidgwick, Henry*. São Paulo: Ícone, 2010. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 170-174, set./dez. 2012;

Schramm, F. R. (2002). *A Bioética, seu desenvolvimento e importância para as Ciências da Vida e da Saúde*. Revista Brasileira de Cancerologia, 2002, 48(4): 609-615

Schweppenhäuser, G. (2003). *A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 391-415, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Seibert, G. (2001) *Camaradas, Clientes e Compadres: Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe*. Lisboa, Vega.

Seibert, G. (2015). *Colonialismo em São Tomé e Príncipe*. Anuário Antropológico, Brasília, UnB, 2015, v. 40, n. 2: 99-120

Sen, Amartya. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Severino, A. J. (2013). *A Filosofia e a ética na educação*. Disp. em: <https://docplayer.com.br/18907467-A-filosofia-e-a-etica-na-educacao>.

Significados. (s.d.). *Significado de Educação: o que é Educação* Disponível em: <https://www.significados.com.br/educacao>. Consultado em 16-08-2019.

Silva, A. A. & Souza, K. R. (2014). *Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão*. Trabalho, Educação e Saúde, vol. 12, núm. 3, pp. 519-539 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Rio de Janeiro, Brasil

Silva, J. A., (2009), *Curso de Direito Constitucional Positivo*, 33. Ed – São Paulo: Malheiro editores.

Silva, J. P. (2004). *Direitos de cidadania e direito à cidadania: princípio da equiparação, novas cidadanias e direito à cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva*. – (Observatório da imigração; 5) ISBN 972-98959-6-1, CDU 347.176(469). Porto, disponível em www.oi.acime.gov.pt

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação. Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar

Siqueira, L. A. & Lopes, M. L. (2003). *Evolução histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos*. Disponível em www.mobilizadores.org.br/

Siqueira, L.A., (2002), *Evolução histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.5/GT5_12_2002.pdf>. Acesso em: Abr. 2018

Soares, A. L. (2011). *Objetivo da educação e as concepções de organização e gestão escolar*. Artigo electrónico disponível em : <http://www.brasilecola.com>

Soares, L. V. & Maia, M. (2004). *Cidadania e Competências essenciais*. ESELx, Génova

Sobral, A. (2009). *O conceito de ato ético de bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito*. Centro Universitário São Camilo - 2009;3(1):121-126.

Soromenho-Marques, V. (1996). “A Cidadania Adormecida. Despotismo, Aufklärung e Sociedade Civil”, A Era da Cidadania. De Maquiavel a Jefferson. Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 103-135

Sousa Cruz, J. J. (2011). *As Ilhas do Equador*. Revista Militar (virtual). www.revistamilitar.pt. Acedido em 12/12/2017

Sousa, J. P. (2012). *O que é cidadania?* Boletim Virtual, acessível em <http://www.conteudojuridico.com.br/boletim-conteudo-juridico-ISSN.html>, acedido:01/06/19

Souza, V. M. (2016). *Ética e Cidadania*. Disponível em: <https://drvaldinar.jusbrasil.com.br/artigos/386905138/etica-e-cidadania>.

Taille, Y. (2010). *Moral e ética: uma leitura psicológica*. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2010, Vol. 26 n especial, pp. 105-114. Universidade de São Paulo.

Taille, Y. (2016). *Moral e ética no mundo contemporâneo*. Revista USP • São Paulo • n. 110 • p. 29-42 • julho/agosto/setembro 2016

Taille, Y., Souza, L. S. & Vizioli, L. (2004). *Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003*. Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004

Teixeira H. (2015). *O que é behaviorismo? Ciências da aprendizagem*. Disp em <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-behaviorismo>;

Thiry-Cherque, H. R. (1997). *Max Weber e a ética nas organizações: cinco hipóteses sobre a cultura e a moral a partir de conceitos de Max Weber*. RAP RIO DE JANEIRO 31(2):5-21. MAR./ABR. 1997.

Thiry-Cherques, H.R. (2011). *John Rawls: a economia moral da justiça*. Revista Sociedade e Estado - Volume 26 Número. <https://www.researchgate.net/publication/262436154>

Tiellet, C. A. (2013). *A ética de Ricoeur: perspectiva da vida boa com e para os outros em instituições justas*. Revista Guairacá - p. 25 - 42 - Volume 29 nº 1 - 2013 - ISSN 0103-250X

Torres, J. V. (2001). *Ética e cidadania*. Perspetiva Filosófica - Volume VIII- nº 15- Jan. -Jun./ 2001. Disponível em: https://www3.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo80001

Tumelero N.(2017). *Pesquisa qualitativa: entenda como utilizar essa abordagem de pesquisa*. Disponível em <https://blog.mettzer.com/pesquisa-qualitativa>, consultado em 2019/Ago.

Viotto, R. A. (2016). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 357-363, jan./abr.

Vita, A. (2002). *Liberalismo igualitário e multiculturalismo*. Lua Nova, São Paulo, SciELO Brasil

Wainer, J. (2007). *Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação*. Site: www.ic.unicamp.br/~wainer/papers/metod07.

Wanderley, L. E. W. (2004). *Educação para a cidadania*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 127-136, 1º sem. 2004

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. disponível em <https://wenger-trayner.com/.../09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Análise das Entrevistas

Perguntas	Resposta Relevante		
	Ensino Básico – Supervisão pedagógica	Ensino Secundário – Liceu Nacional 2	Ministério da Educação – Dir. de
ende por “educação para a cidadania”?	... é uma modalidade que o ensino adere para ajudar a levar os alunos a transformar o seu comportamento, as suas atitudes, o seu modo estar na sociedade onde está inserida. E a levar a criança, o aluno, a ver um mundo global dentro das regras que regem também o seu País	... consiste em formar um cidadão, onde ele tenha conhecimento da sua sociedade, do meio onde ele está inserido e também prepará-lo para o futuro.	... o ministério entende que é um assunto transversal... é de consenso que a prática de deveres e direitos comprometidos com a sociedade, com o Estado, mas que impinge que seja uma prática de ensino de valores de ética, de deontologia, de forma transversal em todas as disciplinas que tocam... o plano
2-Existe uma política específica do Ministério para a “Educação para a Cidadania”			... a nível informal a questão da ética e da cidadania, ela é trabalhada nas escolas através do matutino e vespertino, a nível do Ensino básico, ... os professores são orientados para que tirem alguns minutos para falarem de alguns valores, comportamentos... A nível formal, nós ocupamos a nível de uma disciplina de formação cívica, no ensino secundário, na 10ª classe... através ... da reforma em 2010.
3-(Se sim,) em traços gerais pode descrever essa política? (Objetivos, metas intervenientes)			Os objetivos ... que o estudante tenha uma mudança dos comportamentos... virados para o compromisso na sociedade, saber ser, saber estar e, ... saber fazer também.
4-Que valores associa à “educação para a cidadania”?	podemos associar valores cívicos, morais... Cívicos como a maneira de estar e ser, morais como respeito pelos outros, respeito pela coisa pública, por aquilo que é comum... respeito pelas	a questão do respeito pelo próximo, a questão da disciplina, preparar os jovens para que eles conheçam as suas regras... suas responsabilidades. A questão da fraternidade...	Estão virados também, essencialmente, para hummmm... nós podemos dizer... a ideia de o estudante ser pro-ativo... ter a iniciativa de procurar identificar os problemas da

	<p>peças mais velhas...</p>	<p>Preparar os jovens de maneira que, mesmo com as dificuldades da vida, ele possa prestar solidariedade ao outro. E a questão da dignidade... tem a ver com a responsabilidade pelo trabalho, responsabilidade pela escola, responsabilidade pelo meio onde está inserido</p>	<p>própria sociedade, ajudar a sociedade na solução para estes problemas... O respeito pelos fragilizados, respeito pelas questões de género, pela família... São essencialmente essas questões.</p>
<p>5-Que relações estabelece entre as áreas de formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica?</p>	<p>a escola pretende que a criança tenha realmente um comportamento digno... digno, e que ela saiba, para além dos conhecimentos cognitivos que ela deve ter, a criança deve ter um conhecimento para poder atuar na sociedade... É que os alunos vivem numa sociedade, estão inseridos numa sociedade, logo, por mais que a escola tenha uma programação, mas a criança sofre a influência... a educação que a sociedade lhe dá... A nossa sociedade não está muito boa, a sociedade tem conturbações que a criança também apanha, logo a criança, esses alunos não têm tido bons comportamentos... que realmente deviam ter... a mudança de atitude, do comportamento não é logo um processo curto... É um processo longo que exige muito trabalho, muita atividade para mudar as coisas.</p> <p>Ensina-se hoje, tudo bem... de acordo ao programa, mas a criança vai à casa... ou na rua com os colegas, e muda automaticamente a sua forma de viver... A sociedade tem estado a ser mais forte...</p>	<p>Concerne a este aspeto, com a reforma de 2010, a chamada, apelidada de a reforma de Escola+, tanto para o 1º como para o 2º ciclo, existem disciplinas onde dá aos jovens a possibilidade de eles interagirem com estas situações e poderem resolver a questão. Estamos a falar da 7ª classe... eles têm a educação ambiental, na 8ª educação para a cidadania, na 9ª classe a formação cívica e na 10ª e 11ª a integração social. Mas, no entanto, nos últimos anos os alunos têm desviado muito os seus comportamentos, fruto também da velocidade da globalização. Hoje os alunos recebem muito mais as coisas que recebem via internet do que propriamente da escola....</p> <p>... a influência da sociedade está sendo muito mais forte daquilo que eles recebem da escola. E outra questão, é a questão da família, a família está desagregada</p>	<p>Nós concordamos que não... Não é suficiente... nós sentimos que... Bom, com a reforma do ensino anulou-se a psicologia. A psicologia era uma disciplina obrigatória no ensino secundário, na 10ª e 11ª classes, ela tocava vários valores... e agora ela passou a ser opcional, e com essa possibilidade de escolher, poucos escolhem... A formação cívica, infelizmente, não vai buscar alguns conteúdos que nós achamos essencial na "psicologia"... Fica um bocadinho, a questão da formação pessoal fica um bocadinho sem trabalhar.... Em termos programáticos, não. Embora os professores são sensibilizados para que os trabalhos em termos de valores, de comportamento sejam trabalhados de forma transversal. Há essa orientação, mas não há nada formal programado....</p>
<p>6-Acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assumam o papel de formar o aluno enquanto ser social,</p>	<p>Acho! Acho que é um papel muito importante da Educação... O Ministério da Educação deve ter esse papel preponderante... sem esquecer que a família faça o seu papel, dê a sua quota-parte.</p> <p>Porque a Educação tem um</p>	<p>Não, não é legítimo... A escola nunca vai assumir esse papel de formação da cidadania.</p> <p>A escola é só um pilar, existem os outros. A escola pode contribuir através dessas disciplinas que fazem isso, fazem aquilo, mas</p>	<p>Nós, a nível do ministério, não concordamos que seja delegada apenas à escola toda essa responsabilidade. Acho que está claro que a escola não consegue dar resposta... Mesmo que tente... não sei se alguma vez alguma escola</p>

<p>transmitindo-lhe os princípios de cidadania e de ética social? Porquê?</p>	<p>papel de instruir e também de educar.</p>	<p>reparemos que o aluno do 2º ciclo aqui neste nosso liceu tem 24 a 25 horas semanais correspondentes a quase um dia da semana [tem a frequência de uma vez por semana]. Isso quer dizer que ele tem 6 dias na família.</p>	<p>tentou... Em 1º lugar, a Escola não tem todo o ambiente necessário para o ensino-aprendizagem desses contextos que ele só vai encontrar no meio familiar, meio dos amigos, dos tios, dos primos. Nós sentimos que a família está fora das suas responsabilidades no que concerne apoio à educação dos nossos meninos, ela está muito, muito ausente.</p>
<p>7-No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que o Sistema Educativo projeta responder às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania?</p>	<p>É no geral um pouco do que já dissemos... Embora nós podemos dizer que, a educação, neste momento, em termos de cidadania, está, no meu entender, muito longe da exigência daquilo que o País devia ser, mas no entanto os olhos estão postos na Escola, como uma instituição responsável na formação do homem. Então, eu acho que a educação tendo esse papel, deve buscar estratégias e modalidades para conseguir responder a isso.</p> <p>...no ensino Básico nós não temos uma disciplina específica para isso, no entanto todas as disciplinas têm intervenções neste aspeto. Uma ou outra... mesmo as disciplinas cognitivas, como português, matemática e principalmente o meio físico e social que tem temas ligados a isso... Nós temos também áreas afetivas que concorrem para esse processo... não especificamente em termos de disciplina....</p>	<p>Que ele seja responsável... A escola tem a missão de fazer dele um jovem responsável, um jovem disciplinado e preparar ele para o futuro. Não é? A Escola tem a missão de prepará-lo para o futuro... O presente também, mas, mais que a escola trabalha e para o futuro... a maior missão da escola é para o futuro... Pode prepara-lo durante o dia a dia mas a preocupação dele [do sistema educativo] é para o futuro. E como a escola tem essa missão, na minha ótica, ela... tem falhado neste sentido... não tem correspondido às exigências que a sociedade espera da escola.</p>	<p>Dá a sensação que as pessoas, estando com essa ideia formada... nós reconhecemos... Os pais estão a espera que a criança, a partir das 7, vai para a escola durante 9 meses e no final dos 9 meses, eles saiam com excelente notas, que ele saia de lá um aluno com todos os valores inculcados, mesmo aqueles que deviam ser da educação que chamamos “educação primária”... a educação de berço... que ele saia respeitado, com autonomia para os estudos, que saia de lá um aluno que saiba fazer escolhas pra vida... É isso que temos estado a perceber a nível de exigências.</p> <p>O ministério até lamenta não conseguir responder com isso. Mas também sente que não consegue criar condições também pra isso... São muitos fatores que condicionam o nosso trabalho.</p>
<p>8-Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para a educação para a cidadania? E no programa curricular atual do Ministério que</p>	<p>...mesmo as disciplinas cognitivas, como português, matemática e principalmente o meio físico e social que tem temas ligados a isso... Nós temos também áreas afetivas que concorrem para esse processo... não especificamente em termos de disciplina, mas temos atividades, projetos programas que temos tido,</p>	<p>Nós temos aqui 2 ciclos no secundário. No 1º nós temos uma disciplina na 9ª classe que se chama formação cívica. Esta disciplina do 1º ciclo, ela é qualitativa e não quantitativa. ...ela não conta para a avaliação [final] do aluno... Não reprova... Mas no 2º ciclo há uma disciplina que se chama integração social. Aqui é</p>	<p>A nível informal, podemos dizer assim, a nível informal a questão da ética e da cidadania, ela é trabalhada nas escolas através do matutino e vespertino, a nível do Ensino básico, às segundas-feiras, de manhã, antes de entrar para a sala. Nessa altura, os professores são orientados</p>

<p>disciplinas fazem parte?</p>	<p>podemos dizer, com apoio da UNICEF e de algumas ONG, tem desencadeado algumas atividades que respondem a isso....</p>	<p>que há uma preferência de eles estudarem. Mas, no entanto, o aproveitamento desta disciplina tem sido muito fraco. O aproveitamento no sentido de aprender para a vida... eles aprendem para fazer o teste.... praticar isto e isto e isto... Isso não acontece...</p>	<p>para que tirem alguns minutos para falarem de alguns valores, comportamentos. A nível informal é assim que tocamos. A nível formal, nós ocupamos a nível de uma disciplina de formação cívica, no ensino secundário, na 10ª classe... Antes da 10ª classe não há nenhuma disciplina que se ocupe diretamente... não há uma disciplina virada pra isso. É só na 10ª classe que eles [os alunos] encontram essa disciplina chamada formação cívico... o Programa Escola+... Foi através desse programa que o Ensino viu a reforma em 2010... nós temos a disciplina de Saúde sexual e reprodutiva que é trabalhada a partir da 7ª classe</p>
<p>9-Que conteúdos, em traços gerais, estão programados nestas disciplinas para atingir os objetivos da educação para a cidadania?</p>	<p>...não especificamente em termos de disciplina ... Por exemplo, quando se dá um texto, procura-se um conteúdo, um tema para atingir essa parte, essa vertente de cidadania. E, especificamente, temos o Meio Físico e Social, que fala do social... essa disciplina tem uma quota dessa responsabilidade. ... Fora do programa curricular, temos programas extraescolares, na saúde, em termos ambientais, em termos de atividades para cultivar o respeito pelos mais velhos... atividades de lavagem das mãos... Várias atividades extraescolares...</p>	<p>... Fala-se das questões dos direitos, dos deveres, fala das organizações internacionais, fala da história do País, da descoberta até a independência.</p>	<p>... É uma disciplina, tem um manual do professor, existe uma carga horária para trabalhar com os alunos essas questões de comportamentos, comportamentos sexuais... ... A formação cívica, infelizmente, não vai buscar alguns conteúdos que nós achamos essencial na "psicologia"... Fica um bocadinho, a questão da formação pessoal fica um bocadinho sem trabalhar. ... não há a contribuição de outras disciplinas... Em termos programáticos, não. Embora os professores são sensibilizados para que os trabalhos em termos de valores, de comportamento sejam trabalhados de forma transversal.</p>
<p>10-No projeto educativo para a cidadania estão previstos espaços de interação que privilegiem a participação com os pais? (Caso</p>	<p>Várias atividades extraescolares... em que se busca também a participação dos pais, da comunidade... Ainda não conseguimos implementar como deve ser, mas passos já estão sendo dados... Grandes sucessos não. Nós temos ainda</p>	<p>Ultimamente... nós no Liceu Nacional temos já a Associação dos pais e Encarregados... Essa Associação dos pais, juntamente com a Direção da Escola e Associação dos alunos... estamos a fazer diversas palestras onde</p>	<p>O ministério tem estado a trabalhar na dinamização dos pais para ver se aproxima... todas as escolas do país já tem uma associação dos pais, formal, já registada nos nossos registos... é essa a formalidade... já temos</p>

<p>haja), como desenvolvem e articulam as suas perspectivas com a escola?</p>	<p>dificuldades com a intervenção dos pais. A colaboração dos pais na escola ainda está... está um pouco longe do que devia ser essa participação. Os pais ainda não intervêm muito, mas no entanto já há a criação de comissões de pais... a intervenção dos pais depende muito da sua cultura, das suas condições sociais, de ca um, depende de individuo para individuo...</p>	<p>abordamos o que é liderança, o que é estar na escola...</p>	<p>uma confederação dos pais, que é uma comissão para representar todas as associações de todas as escolas... Portanto o objetivo é esse... para que depois se consiga criar uma assembleia das escolas em estejam presentes os pais e a comunidade...</p>
<p>11-A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada? Avaliação tradicional ou haverá alguma inovação específica</p>	<p>...Porque no ensino Básico nós não temos uma disciplina específica que para isso...</p>	<p>. No 1º nós temos uma disciplina na 9ª classe que se chama formação cívica. Esta disciplina do 1º ciclo, ela é qualitativa e não quantitativa. ... que ela não conta para a avaliação [final] do aluno.</p>	<p>...era uma disciplina obrigatória no ensino secundário, na 10ª e 11ª classes, ela tocava vários valores... e agora ela passou a ser opcional, e com essa possibilidade de escolher, poucos escolhem...</p>
<p>12-No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania e ética social?</p>	<p>Deve ser ativo... Porque, partindo do princípio que essa criança é cidadã, então o cidadão é aquele que tem um papel ativo e dinâmico no processo de... do... do processo de desenvolvimento... falo da sua escola... se for na família, é na família, se for na sociedade, é na sociedade, no país todo.</p>	<p>Nada! [...] Associação dos pais, juntamente com a Direção da Escola e Associação dos alunos... estamos a fazer diversas palestras... ... Mas pela iniciativa deles, pra eles próprios pedirem, não. [Têm tido um papel] Muito passivo.</p>	<p>Nós ouvimos as reclamações das associações... ... estão preocupados com problemas sociais e vão fazendo o que podem. Eles têm feito... algumas associações têm feito eles aproveitam sempre as datas festivas... Fazem pequenos seminário dentro da escola... falarem sobre determinados assuntos sobre a ética...</p>
<p>13) Tem alguma informação sobre a evolução da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo nos últimos 5 anos (ou 10) mais ou menos? Antes e depois o que mudou? Quais são as perspectivas?</p>	<p>... houve uma evolução em parte positiva e em parte negativa. Nós tínhamos crianças fechadas que não conseguiam exprimir aquilo que sentem. Tinham medo do professor, tinham medo de dizer ou de fazer certas coisas. Mas agora também nós temos crianças muito liberais, talvez com capacidade de dizer coisas que nós não pensamos que a criança pode dizer ou fazer... [podemos dizer que houve uma falha no programa do ensino</p>	<p>Não [houve evolução]. Tornou-se mais agressivo... [o comportamento dos alunos] Tornou.se pior [o clima escolar]. [o programa ficou a quem do que se] podia esperar do sistema educativo santomense.</p>	<p>Se olharmos só para os comportamentos a olho nu, não. Era interessante comparar.. e a nível do Ministério já dizemos isso entre nós... o que será que está a passar com os novos estudantes... Os antigos não tinham esses comportamentos... Há perspectiva... porque a reforma no ensino secundário esteve sujeito a uma avaliação... Desde 2010 que temos este currículo no secundário e foi feita uma avaliação externa que deixa algumas recomendações. Uma</p>

	para a cidadania entre a Educação e a Sociedade]		delas é fazer uma revisão do plano curricular que nós temos...

Guiões de Entrevista Semiestruturada

I –Guião Para Diretor do Ministério da Educação

- 1) O que entende por “educação para a cidadania”?
- 2) Existe uma política específica do Ministério para a “Educação para a Cidadania”
- 3) (Se sim,) em traços gerais pode descrever essa política? (Objetivos, metas intervenientes)
- 4) Que valores associa à “educação para a cidadania”? Que valores estão salvaguardados na política educativa da EpC
- 5) Que relação(ões) estabelece entre as áreas de formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica?
- 6) Acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assuma o papel de formar o aluno enquanto ser social, transmitindo-lhe os princípios de cidadania e de ética social? Porquê?
- 7) No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que o Sistema Educativo projeta responder às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania?
- 8) Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para a educação para a cidadania? E no programa curricular atual do Ministério que disciplinas fazem parte?
- 9) Que conteúdos, em traços gerais, estão programados nestas disciplinas para atingir os objetivos da educação para a cidadania?
- 10) No projeto educativo para a cidadania estão previstos espaços de interação que privilegiem a participação com os pais? (Caso haja), como desenvolvem e articulam as suas perspetivas com a escola?
- 11) A educação para a cidadania faz parte do processo de avaliação? Como é realizada?

Avaliação tradicional ou haverá alguma inovação específica

- 12) No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania e ética social?
- 13) Tem alguma informação sobre a evolução da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo nos últimos 5 anos (ou 10) mais ou menos? Antes e depois o que mudou? Quais são as perspetivas?

II – Guião Para Diretor de uma Escola Secundária

- 1) O que entende por “educação para a cidadania”?
- 2) Que valores associa à “educação para a cidadania”?
- 3) Como caracteriza hoje o comportamento dos estudantes dentro e fora da escola, e que relação estabelece com a formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica?
- 4) Acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assuma o papel de formar o aluno enquanto ser social, transmitindo-lhes os princípios de cidadania e de ética social? Porquê?
- 5) No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que o Sistema Educativo projeta responder às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania? Tem havido sucesso?
- 6) Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para a educação para a cidadania? Que conteúdos estão programados especificamente para o Ensino Secundário?
- 7) Como é contemplada a educação para a cidadania no projeto educativo da escola em si? Existe alguma programação escolar anual para esse efeito?
- 8) No projeto educativo para a cidadania da escola estão previstos espaços de interação que privilegiem a participação com os pais? Caso haja, qual tem sido o sucesso destas atividades?
- 9) No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania e ética social?
- 10) Tem alguma informação sobre a evolução da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo nos últimos 5 anos ou mais? Antes e depois o que mudou?

III – Guião Para Supervisor Pedagógico do Ensino Básico

- 1) O que entende por “educação para a cidadania”?
- 2) Que valores associa à “educação para a cidadania”?
- 3) Como caracteriza hoje o comportamento dos meninos(as) dentro e fora da escola, e que relação estabelece com a formação pessoal e social, a educação para a cidadania e a educação cívica?
- 4) Acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assuma o papel de formar o aluno enquanto ser social, transmitindo-lhes os princípios de cidadania e de ética social? Porquê?
- 5) No seu entender que modelo de pessoa e de cidadão a sociedade, e nomeadamente os pais, espera que a escola desenvolva? E como é que o Sistema Educativo projeta responder às exigências da sociedade no âmbito da educação para a cidadania a nível do Ensino Básico?
- 6) Quais as áreas/disciplinas que no seu entender podem contribuir mais significativamente para a educação para a cidadania no Ensino Básico? Que conteúdos estão contemplados para esse fim?
- 7) a) Como é contemplada a educação para a cidadania no projeto educativo da escola? Há algum programa de ações específicas?
b) E no projeto curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 8) No projeto educativo para a cidadania da escola, estão previstos espaços de interação que privilegiem a participação com os pais? Caso haja, qual tem sido o sucesso destas atividades?
- 9) No seu entender qual deve ser o papel dos alunos na promoção da sua educação para a cidadania e ética social?
- 10) Tem alguma informação sobre a evolução da Educação para a Cidadania no 1º Ciclo do Ensino B. nos últimos 5 anos ou mais? Antes e depois o que mudou?

Questionários:

Questionário 1

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
PROJECTO DE DOUTORAMENTO
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR

Responsável pelo projecto de doutoramento:
Manuel Teles Neto – maconell@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA
ESTUDANTES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com este questionário pretendemos recolher informação para um estudo de Doutoramento da Universidade de Évora, com o objetivo de perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino Básico e Secundário, para avaliar a sua contribuição na formação de novos cidadãos.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, por isso apelamos para a objectividade e sinceridade das suas respostas.

Os nossos sinceros agradecimentos pela sua preciosa colaboração.

1ª Parte: Identificação (coloque uma cruz na opção certa)

1. Qual é a tua idade?

1) 6 a 7 anos 2) 8 a 9 anos 3) 10 a 14 anos 4) 15 anos ou +

2. Classe que frequenta é: _____ Classe

3. Género:

1) Masculino 2) Feminino.

2ª Parte: Conceções e Prática em Educação para a Cidadania

1- Já ouviste falar nos direitos da Criança?

Não

Sim

2- E nos deveres da Criança, também já ouviste?

Não

Sim

3- E só as crianças têm direitos e deveres?

Não

Sim

4- Já ouviste falar numa dessas palavras: Cidadania ou Ética ou Moral?

Não

Sim

4.1— Se sim, a onde?

- Em casa, com a minha família
- Na escola, durante as aulas
- Na rua, por ai
- Na Televisão ou na Rádio
- Não sei, não me lembro

5- Das seguintes afirmações, diz se concordas ou não concordas, assinalando com uma cruz no quadrado correspondente.

Num	Afirmação	Concorda?		
		Sim	Não	Não sei
5.1	Um bom cidadão é uma pessoa que tem um bom comportamento na sociedade.			
5.2	Bom comportamento pode-se aprender na escola.			
5.3	Um bom aluno não precisa respeitar os seus colegas			
5.5	Um menino que aprende as regras de boa educação tem mais chance de ser um bom homem de amanhã			

6- Dos temas abaixo quais é que já ouviste o(a) professor(a) a falar nas aulas?

Marcar um X sobre S, N ou NL

S – Sim, já ouvi o professor a falar disso.

N – Não, nunca ouvi o professor a falar disso.

NL – Não me lembro.

Ord	Temas ou Princípios	Ouviu?		
1	Direitos do cidadão	S	N	NL
2	Deveres do cidadão	S	N	NL
3	Direitos da criança	S	N	NL
4	Deveres da criança	S	N	NL
5	Respeitar as coisas de outra pessoa ou de outras pessoas	S	N	NL
6	Nunca lutar uns com os outros quando há uma desavença	S	N	NL
7	Usar sempre essas três boas palavras: “Obrigado”, “Por favor” e “Desculpa”	S	N	NL
8	Respeitar os outros que sejam diferentes nós	S	N	NL
9	Ter atenção e cuidado com o ambiente: por exemplo deitar lixo no sítio certo	S	N	NL
10	Respeitar os dirigentes e os mais velhos	S	N	NL
11	Dar prioridade aos deficientes, às meninas e aos mais novos	S	N	NL
12	Respeitar a Bandeira nacional	S	N	NL

13	Ser Solidários, bondosos, e ajudar os outros	S	N	NL
14	Respeitar a família: respeitar pai, mãe, irmãos, tios, avós, etc.	S	N	NL
15	Falar sempre a verdade e reconhecer os erros	S	N	NL

3ª Parte: Interação / Valoração

1- Na tua opinião o que deve fazer um menino nos seguintes acontecimentos. Escolhe uma das 3 opções para cada acontecimento:

Nº	Acontecimento	Opção 1	Opção 2	Opção 3
1	Quando um menino chega à sala de aula, a primeira coisa que deve fazer é	Cumprimentar os colegas.	Procurar a sua carteira	Entrar depressa e sentar-se
2	Quando o menino brinca no pátio e vê o lápis de um colega distraído cair no chão, o que faz?	Apanha o lápis e mete na sua pasta.	Finge que não vê e deixa o lápis no chão.	Apanha o lápis e entrega o colega.
3	Quando chega à cantina e vê muita gente na fila, ele deve	procurar um lugar a frente da fila.	parar no final da fila e espera a sua vez.	procurar um colega e coloca-se ao lado dele.
4	Quando vê 2 colegas a lutarem por causa de um jogo, ele deve	ajudar o mais fraco a lutar com o outro.	ajudar o mais amigo a lutar com o outro.	procurar separa-los e ajudar a resolver em paz.

2- Na tua turma quantos dos teus colegas achas que portam-se mal?

- a) Todos
- b) Muitos
- c) Alguns
- d) Poucos
- e) Nenhum

3- E em relação a ti próprio, o que achas do teu comportamento?

- a) Sempre Bom
- b) Muitas vezes Bom
- c) Algumas vezes Bom
- d) Poucas vezes Bom
- e) Nunca Bom

Agradecemos a tua colaboração

O investigador,

Manuel Teles Neto

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
PROJECTO DE DOUTORAMENTO
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR

Responsável pelo projecto de doutoramento:
Manuel Teles Neto – maconell@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA
ESTUDANTES DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO

Com este questionário pretendemos recolher informação para um estudo de Doutoramento da Universidade de Évora, com o objetivo de perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino Básico e Secundário, para avaliar a sua contribuição na formação de novos cidadãos em STP.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, por isso apelamos para a objectividade e sinceridade das suas respostas.

Os nossos sinceros agradecimentos pela sua preciosa colaboração.

1ª Parte: Identificação (coloque uma cruz na opção certa)

4. Qual é a tua idade?

1) 10 a 12 anos 2) 13 a 15 anos 3) 16 a 19 anos 3) 20 anos ou +

5. Classe que frequenta é: _____ Classe

6. Género:

1) Masculino 2) Feminino.

2ª Parte: Conceções e Prática em Educação para a Cidadania

7- Já ouviste falar da Cidadania ou Ética social?

Não

Sim

1.1— Se sim, a onde?

- Em casa, com a minha família
- Na escola, durante as aulas
- Na rua, por aí
- Na Televisão ou na Rádio
- Não sei, não me lembro

8- Das seguintes afirmações, diz se concordas ou não concordas, assinalando com uma cruz no quadrado correspondente.

Num	Afirmação	Concorda?		
		Sim	Não	Não sei
2.1	A Educação para a Cidadania pode ajudar a preparar os alunos para serem boas pessoas.			
2.2	A Ética Social é um conjunto de princípios e valores que definem a qualidade do comportamento Humano:			
2.3	Ensinar nas escolas os princípios e valores da Ética Social, ajuda a preparar os alunos para serem pessoas bem comportadas no meio social onde vivem			
2.4	Por exemplo, um comerciante aldrabão poderia ser mais honesto se tivesse frequentado boas aulas de Cidadania e Ética.			

- 9- Dos temas ou princípios expostos no quadro seguinte, quais foram debatidos nas aulas que frequentaste até agora? Para responder a esta questão, coloque em cada linha uma cruz (x) sobre a letra que melhor corresponde à história das tuas aulas, conforme a Escala a seguir.

Escala

N – Nunca ouvi esse tema nas aulas.

R – Ouvi esse tema Raras vezes nas aulas.

A – Ouvi esse tema Algumas vezes nas aulas.

M - Ouvi esse tema Muitas vezes nas aulas..

Ord	Temas ou Princípios	Escala			
		N	R	A	M
1	Direitos do cidadão	N	R	A	M
2	Deveres do cidadão	N	R	A	M
3	Direitos da criança	N	R	A	M
4	Deveres da criança	N	R	A	M
5	Integridade moral e civismo	N	R	A	M
6	Respeito pelo bem de outrem, publico ou privado	N	R	A	M
7	Serenidade na resolução de conflitos interpessoais	N	R	A	M
8	Comportamento cívico nos meios sociais	N	R	A	M
9	Aplicação das três palavras mágicas: “Obrigado”, “Por favor” e “Desculpa”	N	R	A	M
10	Respeito pela diferença e pelas minorias	N	R	A	M
11	Conservação do ambiente	N	R	A	M
12	Respeito pelos dirigentes, superiores hierárquicos e pelos mais velhos	N	R	A	M
13	Prioridade para os deficientes, mulheres e crianças	N	R	A	M
14	Atividades de clarificação de atitudes e valores	N	R	A	M
15	Valores Nacionais: patriotismo, Bandeira nacional, independência, cultura	N	R	A	M
16	Não-agressão e negociação na resolução de conflitos sociais	N	R	A	M
17	Valores Africanos: história, cultura, raça negra	N	R	A	M
18	Solidariedade, altruísmo, beneficência	N	R	A	M
19	Educação sexual	N	R	A	M
20	Honestidade, franqueza, retidão do espírito	N	R	A	M

3ª Parte: Interação / Valoração

1- Em relação à Educação para a Cidadania e Ética Social, gostaríamos de saber a tua opinião sobre as seguintes questões no quadro abaixo. Para responder marque um X no quadrado correspondente a seguinte escala de avaliação:

P – Péssimo; M – Mau; R – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom

Num	Questões	A tua avaliação				
		P	M	R	B	MB
1,1	Como avalia o comportamento social dos estudantes da tua escola?					
1,2	Como avalia o esforço do Ministério da Educação para a implementação da Formação Cívica nas escolas?					
1,3	Como avalia as ações da direção da tua escola para melhorar o comportamento dos alunos?					
1,4	Como avalia o empenho dos professores para a educação moral e cívica dos alunos da tua turma?					
1,5	E como avalias o teu comportamento Cívico e Social?					

2- As pessoas têm dito que, de uma maneira geral, os jovens têm, hoje em dia, um comportamento antissocial, que mostra má educação nos valores da cidadania e da ética social.

2.1-Em relação aos teus colegas estudantes, achas que isso é verdade?

- a) Não
b) Sim, mas só para os estudantes que não tiveram aula de Formação Cívica.
c) Sim, para todos os estudantes no geral.

2.2-Se achas que é verdade (alínea b ou c), então diz-nos, na tua opinião, o que o Ministério da Educação devia fazer para melhorar a Educação para a Cidadania e Ética Social dos jovens estudantes. (no máximo 3 coisas)

- _1) _____
_2) _____
_3) _____

3-E tu? Se tu fosses um professor, o que farias para que os estudantes tivessem um melhor comportamento dentro ou fora da escola e de acordo com a cidadania e ética social? (no máximo 3 coisas)

- _1) _____
_2) _____
_3) _____

Agradecemos a sua colaboração

O investigador,

Manuel Teles Neto

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

PROJECTO DE DOUTORAMENTO

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR

Responsável pelo projeto de doutoramento:

Manuel Teles Neto – maconell@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA

PROFESSORES DO 1º NÍVEL DE ENSINO BÁSICO

Com este questionário pretendemos recolher dados para um estudo com o objetivo de perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino não superior em STP. Este estudo integra-se num projeto de doutoramento sobre o tema *Cidadania e Ética*, que se desenvolve através da Universidade de Évora.

A informação que nos vai fornecer é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso de como a Educação para a Cidadania é concebida e desenvolvida na Escola, tanto no Ensino Básico como Secundário, e para se compreender a contribuição desta na Formação das conceções e práticas nos alunos e novos cidadãos.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, por isso apelamos para a objetividade e sinceridade das suas respostas.

Se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor comunique ao investigador responsável pelo estudo.

1ª Parte: Identificação (coloque uma cruz na opção certa)

1- Qual é o seu nível de formação

1) Sem formação específica 2) Média 3) Superior ou +

2- Qual é a sua área de formação:

1) Educativa 1) Não educativa 3) Sem Área específica

3- Teve alguma formação em Cidadania e Ética?

1) Não 2) Sim, apenas no Ensino Secund. 3) Sim, como disciplina do meu Curso 4) Sim, em sessões de curta duração para ensino 5) Sim, em sessão fora do ensino

2ª Parte: Conteúdo em Educação e Cidadania

1- Quais são os temas/conteúdos da Cidadania e Ética Social que tem abordado nas suas aulas?

(Para responder a esta questão observe a tabela abaixo e, para cada linha, coloque uma cruz (x) em cima da letra que mais se ajusta à sua prática educativa, conforme a escala a seguir).

Escala:

N – **Nunca** abordei este tema/conteúdo; **R** – **Raras vezes** abordei este tema/conteúdo.

A – Abordei **algumas vezes** este tema/conteúdo; **M** – Abordei **muitas vezes** este tema/conteúdo.

Ord	Temas / Conteúdos	Escala			
1	Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais	N	R	A	M

2	Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar	N	R	A	M
3	Educação para a civildade	N	R	A	M
4	Educação do carácter	N	R	A	M
5	Educação moral e integridade	N	R	A	M
6	Educação para as relações interpessoais	N	R	A	M
7	Educação para a participação na vida escolar	N	R	A	M
8	Educação ambiental	N	R	A	M
9	Educação do consumidor	N	R	A	M
10	Educação rodoviária	N	R	A	M
11	Educação familiar	N	R	A	M
12	Educação sexual	N	R	A	M
13	Educação para a saúde	N	R	A	M
14	Educação para a prevenção de acidentes	N	R	A	M
15	Educação para o mundo do trabalho	N	R	A	M
16	Educação para os meios de comunicação social	N	R	A	M
17	Educação para as instituições nacionais	N	R	A	M
18	Educação dos valores africanos	N	R	A	M
19	Educação para as instituições internacionais	N	R	A	M
20	Educação para as organizações não-governamentais	N	R	A	M
21	Educação para a cooperação internacional	N	R	A	M
22	Educação política e administrativa nacional	N	R	A	M
23	Educação política e administrativa local	N	R	A	M
24	Educação política e administrativa global	N	R	A	M
25	Educação para a identidade nacional	N	R	A	M
26	Educação para valores locais	N	R	A	M
27	Educação para valores nacionais e patriotismo	N	R	A	M
28	Educação para a participação em serviços cívicos	N	R	A	M
29	Educação para a participação na comunidade	N	R	A	M
30	Educação para questões éticas globais	N	R	A	M
31	Educação para o mundo globalizado	N	R	A	M
32	Educação para as tecnologias da informação e comunicação	N	R	A	M
33	Educação para a inter/ multiculturalidade	N	R	A	M
34	Educação para o espírito de Paz	N	R	A	M
35	Educação para os Direitos do Homem	N	R	A	M
36	Educação para os Deveres do Homem	N	R	A	M
37	Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos	N	R	A	M

1.1--Haverá outros temas/conteúdos que tenhamos esquecido e que tenha abordado?

Não

Sim Quais?:

2- Para a preparação dos conteúdos de Educação para a Cidadania:

2.1- Utiliza algum outro Manual Escolar para além do manual de uso corrente no Ensino Básico?

Sim Qual _____

Não

2.2- recorre a outras fontes de materiais pedagógicos – didáticos próprios de Formação Cívica e Ética Social:

Não

Sim Diga quais as suas fontes:

a) Outros livros escolares. Quais? _____

b) Outras fontes. Quais? _____

2.3- Nunca preparei conteúdos referentes à Educação para a Cidadania...

3-Quem seleciona os temas/conteúdos de Educação para a Cidadania a serem tratados nas aulas? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

<input type="checkbox"/> -O professor individualmente
<input type="checkbox"/> - O professor com influência dos alunos
<input type="checkbox"/> -O professor com influência dos pais e encarregados
<input type="checkbox"/> -O Coordenador da Classe
<input type="checkbox"/> -O Conselho da Classe
<input type="checkbox"/> -A Direção da Escola
<input type="checkbox"/> A Direção do Ensino
<input type="checkbox"/> Não há seleção específica desses conteúdos
<input type="checkbox"/> -Outros. Quais?

3ª Parte: Atividades / Métodos para Aprendizagem

1. Quais são as atividades de aprendizagem relacionada com Educação para a Cidadania e Ética Social que implementa nas suas aulas? Para responder a esta questão, coloque uma cruz (x) em cada linha, na letra que mais se ajusta à sua prática educativa, no quadro abaixo e conforme a Escala a seguir.

Escala

N – **Nunca** implementei esta atividade de aprendizagem.

R – **Raras vezes** implementei esta atividade de aprendizagem.

A – Implementei **Algumas vezes** esta atividade de aprendizagem.

M- Implementei **Muitas vezes** esta atividade de aprendizagem.

Ord	Atividades / Métodos	Escala			
M1	Leitura e interpretação de textos afins	N	R	A	M
M2	Interpretação de episódios televisivos, obras de ficção com exemplos de vida	N	R	A	M
M3	Pesquisa de informação em livros, revistas, etc.	N	R	A	M
M4	Atividades de autoconhecimento	N	R	A	M
M5	Discussão de questões pessoais dos alunos	N	R	A	M
M6	Discussão de questões da vida diária	N	R	A	M
M7	Discussão de temas, questões ou incidentes locais	N	R	A	M
M8	Discussão de temas, questões ou incidentes nacionais	N	R	A	M
M9	Discussão de temas, questões ou incidentes globais	N	R	A	M
M10	Jogos interpessoais, de papéis e dramatizações	N	R	A	M
M11	Assembleias de turma com críticas e autocríticas	N	R	A	M
M12	Reflexão individual escrita ou testemunhos orais	N	R	A	M

M13	Atividades de clarificação de atitudes e valores	N	R	A	M
M14	Resolução de problemas	N	R	A	M
M15	Dilemas morais com tarefas de extração de ilações	N	R	A	M
M16	Envolvimento em projetos comunitários	N	R	A	M
M17	Envolvimento em organizações cívicas	N	R	A	M
M18	Intervenção nas suas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente	N	R	A	M
M19	Seguimento do comportamento com eleição periódica do melhor aluno	N	R	A	M

1.1-Se implementou outras atividades e que não se encontram na lista, indique quais: _____

2-De que forma a Educação para a Cidadania é tratada no projeto curricular? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

Planificado numa área/disciplina específica que é _____

Desenvolvido segundo o diagnóstico local de cada escola

Em Área de Projetos concretos segundo indicações da Direção da escola

Transversalmente no programa de todas as disciplinas e áreas curriculares

Não há tratamento especial, Depende da improvisação de cada professor.

Outra

2. O que é que avalia na área de Formação Cívica e Ética Social? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

Avalia conhecimentos

Avalia competências

Avalia comportamentos, atitudes e valores

Não há avaliação nenhuma para esta área

4ª Parte: Dificuldades/Sucessos

É corrente comentar-se que atualmente as crianças os Jovens em STP têm revelado um comportamento que não obedece aos valores da cidadania e da ética social, universalmente aceites

1-Em relação às crianças do Ensino Básico, concorda com essa afirmação?

a) Não

b) Sim, mas só para as crianças que não frequentaram o Sistema de Ensino Oficial.

c) Sim, para todas as crianças e jovens no geral.

2-Se concordou com essa afirmação (alíneas b e c), indique, na sua opinião, no geral, quais são as principais barreiras, à Educação para a Cidadania e Ética Social no Ensino Básico

Agradecemos a sua colaboração
O investigador: Manuel Teles Neto

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
PROJECTO DE DOUTORAMENTO
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR

Responsável pelo projecto de doutoramento:
Manuel Teles Neto – maconell@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA
PROFESSORES DE FORMAÇÃO CÍVICA E DE

Com este questionário pretendemos recolher dados para um estudo com o objetivo de perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino não superior em STP. Este estudo integra-se num projecto de doutoramento sobre o tema *Cidadania e Ética*, que se desenvolve através da Universidade de Évora.

A informação que nos vai fornecer é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso de como a Educação para a Cidadania é concebida e desenvolvida na Escola, tanto no Ensino Básico como Secundário, e para se compreender a contribuição desta na Formação das concepções e práticas nos alunos e novos cidadãos .

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, por isso apelamos para a objectividade e sinceridade das suas respostas.

Se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor comunique ao investigador responsável pelo estudo.

1ª Parte: Identificação (coloque uma cruz na melhor opção)

7. Qual é o seu nível de formação

- 1) Sem formação específica 2) Média 3) Superior ou +

8. Qual é a sua área de formação:

- 1) Educativa 1) Não educativa 3) Sem Área específica

9. Qual é o nível de ensino em que leciona?

- 1) 2º Ciclo do E. Básico 2) 1º Ciclo do E. Secund. 3) 2º Ciclo do E. Secund.

10. Teve alguma formação em Cidadania e Ética?

- 1) Não 2) Sim, apenas no Ensino Secund. 3) Sim, como disciplina do meu Curso 4) Sim, em sessões de curta duração para ensino 5) Sim, em sessões fora do ensino

11. Qual é a disciplina que leciona?

- Formação Cívica Integração Social

2ª Parte: Conteúdo em Educação e Cidadania

1-Quais são os temas/conteúdos da Cidadania e Ética Social que trata nas aulas?

(Para responder a esta questão observe a tabela abaixo e coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à sua prática educativa, conforme a escala a seguir).

Escala:

N – Nunca abordei este tema/conteúdo.

R – Raras vezes abordei este tema/conteúdo.

A – Abordei algumas vezes este tema/conteúdo.

M- Abordei muitas vezes este tema/conteúdo.

Ord	Temas / Conteúdos	Escala			
		N	R	A	M
1	Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais	N	R	A	M
2	Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar	N	R	A	M
3	Educação para a civildade	N	R	A	M
4	Educação do carácter	N	R	A	M
5	Educação moral e integridade	N	R	A	M
6	Educação para as relações interpessoais	N	R	A	M
7	Educação para a participação na vida escolar	N	R	A	M
8	Educação ambiental	N	R	A	M
9	Educação do consumidor	N	R	A	M
10	Educação rodoviária	N	R	A	M
11	Educação familiar	N	R	A	M
12	Educação sexual	N	R	A	M
13	Educação para a saúde	N	R	A	M
14	Educação para a prevenção de acidentes	N	R	A	M
15	Educação para o mundo do trabalho	N	R	A	M
16	Educação para os meios de comunicação social	N	R	A	M
17	Educação para as instituições nacionais	N	R	A	M
18	Educação dos valores africanos	N	R	A	M
19	Educação para as instituições internacionais	N	R	A	M
20	Educação para as organizações não-governamentais	N	R	A	M
21	Educação para a cooperação internacional	N	R	A	M
22	Educação política e administrativa nacional	N	R	A	M
23	Educação política e administrativa local	N	R	A	M
24	Educação política e administrativa global	N	R	A	M
25	Educação para a identidade nacional	N	R	A	M
26	Educação para assuntos locais	N	R	A	M
27	Educação para valores nacionais e patriotismo	N	R	A	M

28	Educação para a participação em serviços cívicos	N	R	A	M
29	Educação para a participação na comunidade	N	R	A	M
30	Educação para questões éticas globais	N	R	A	M
31	Educação para o mundo globalizado	N	R	A	M
32	Educação para as tecnologias da informação e comunicação	N	R	A	M
33	Educação para a inter/ multiculturalidade	N	R	A	M
34	Educação para o espírito de Paz	N	R	A	M
35	Educação para os Direitos do Homem	N	R	A	M
36	Educação para os Deveres do Homem	N	R	A	M
37	Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos	N	R	A	M

1.1--Haverá outros temas/conteúdos que tenhamos esquecido e que tenha abordado?

Não

Sim Quais?:

2-Utiliza algum outro manual para além do de uso corrente ou elabora os seus próprios materiais pedagógicos didáticos a partir de outras fontes? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

2.1- Em relação a um outro Manual Escolar: Sim Qual? _____

Não

2.2- Em relação a elaboração de materiais pedagógicos – didáticos próprios com recurso a outras fontes de Formação Cívica e/ou Ética Social:

Não

Sim Diga quais as suas fontes:

c) Outros livros escolares. Quais? _____

d) Outras fontes. Quais? _____

2.3-Quem seleciona os temas/conteúdos a serem tratados nas aulas? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

-O professor

-Os alunos

-O professor e os alunos

-O Coordenador da Disciplina

-O Supervisor da Disciplina

-O Conselho da Disciplina

-O Delegado da Disciplina

-A Direção da Escola

-Outros. Quais? _____

3ª Parte: Atividades / Métodos para Aprendizagem

3. Quais são as atividades de aprendizagem que implementa nas aulas? Para responder a esta questão, coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à sua prática educativa, no quadro abaixo e conforme a Escala a seguir.

Escala

N – Nunca implementei esta atividade de aprendizagem.

R – Raras vezes implementei esta atividade de aprendizagem.

A – Implementei Algumas vezes esta atividade de aprendizagem.

M- Implementei Muitas vezes esta atividade de aprendizagem.

Ord	Atividades / Métodos	Escala			
		N	R	A	M
1	Leitura e interpretação de textos afins	N	R	A	M
2	Interpretação de episódios televisivos, obras de ficção com exemplos de vida	N	R	A	M
3	Pesquisa de informação na internet	N	R	A	M
4	Pesquisa de informação em livros, revistas, etc.	N	R	A	M
5	Atividades de autoconhecimento	N	R	A	M
6	Discussão de questões pessoais dos alunos	N	R	A	M
7	Discussão de questões da vida diária	N	R	A	M
8	Discussão de temas, questões ou incidentes locais	N	R	A	M
9	Discussão de temas, questões ou incidentes nacionais	N	R	A	M
10	Discussão de temas, questões ou incidentes globais	N	R	A	M
11	Jogos interpessoais, de papéis e dramatizações	N	R	A	M
12	Assembleias de turma com críticas e autocríticas	N	R	A	M
13	Reflexão individual escrita ou testemunhos orais	N	R	A	M
14	Atividades de clarificação de atitudes e valores	N	R	A	M
15	Resolução de problemas	N	R	A	M
16	Dilemas morais com tarefas de extração de ilações	N	R	A	M
17	Discussão de questões atuais relacionando-as com o passado e perspectiva futura	N	R	A	M
18	Envolvimento em projetos comunitários	N	R	A	M
19	Envolvimento em organizações cívicas	N	R	A	M
20	Intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente	N	R	A	M
21	Seguimento do comportamento com eleição periódica do melhor aluno	N	R	A	M

1.1-Se implementou outras atividades e que não se encontram na lista, indique quais: _____

2-De que forma a Educação para a Cidadania é articulada no projeto curricular? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

- Preferencialmente em Formação Cívica ou Integração Social
- Segundo estudos de acompanhamento acordados entre professores
- Em Área de Projetos concretos segundo indicações da Direção da escola
- Transversalmente no programa de todas as disciplinas e áreas curriculares

Não há articulação

Outra

4. O que é que avalia em Formação Cívica / Integração Social? Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua prática educativa.

Avalia conhecimentos

Avalia competências

Avalia comportamentos, atitudes e valores

4ª Parte: Dificuldades/Sucessos

É corrente comentar-se que atualmente os Jovens em STP têm revelado um comportamento que não obedece aos valores da cidadania e da ética social, universalmente aceites

1-Em relação aos jovens estudantes, concorda com essa afirmação?

a) Não

b) Sim, mas só para os estudantes que não tiveram aula de Formação Cívica.

c) Sim, para todos os estudantes.

2-Se concordou com essa afirmação (alíneas b e c), indique, na sua opinião, no geral, quais são as principais barreiras, à Educação para a Cidadania e Ética Social no ensino

3-E em relação à disciplina que leciona, quais são as principais dificuldades que encontrou nesta matéria, na sua vivência como professor.

Agradecemos a sua colaboração

O investigador,

Manuel Teles Neto

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
PROJECTO DE DOUTORAMENTO
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO NÃO SUPERIOR

Responsável pelo projecto de doutoramento: Manuel

Teles Neto – maconell@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA
PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E 2º CICLO DO

Com este questionário pretendemos recolher dados para um estudo com o objetivo de perceber como é tratada a promoção da cidadania e da ética social no Ensino não superior em STP. Este estudo integra-se num projecto de doutoramento sobre o tema *Cidadania e Ética*, que se desenvolve através da Universidade de Évora.

A informação que nos vai fornecer é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso de como a Educação para a Cidadania é concebida e desenvolvida na Escola, tanto no Ensino Básico como Secundário, e para se compreender a contribuição desta na Formação das concepções e práticas.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agregada, se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor comunique ao investigador responsável pelo estudo.

1ª Parte: Identificação (coloque uma cruz na opção certa)

12. Qual é o seu nível de formação

- 1) Sem formação específica 2) Média 3) Superior ou +

13. Qual é a sua área de formação:

- 1) Educativa 2) Não educativa 3) Sem Área específica

14. Qual é o nível de ensino em que lecciona?

- 1) 2º Cic. do E. Básico 2) 1º Cic. do E. Secund. 3) 2º Cic. do E. Secund.

15. Teve alguma formação em Cidadania e Ética?

- 1) Não 2) Sim, apenas no Ensino Secund. 3) Sim, como disciplina do meu Curso 4) Sim, em sessões de curta duração para ensino 5) Sim, em sessão fora do ensino

16. Qual é a disciplina que lecciona

2ª Parte Concepção

1- Diga o que entende por Educação para a Cidadania tomando como referencia o Ensino não superior.

2-Para responder, coloque, em cada item, uma cruz na opção que melhor reflecte a sua opinião.

Escala				
1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

Numa perspectiva curricular, concebe a Educação para a Cidadania ...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Como um processo de ensino-aprendizagem que pertence exclusivamente à área da Formação Cívica;	1	2	3	4	5
como um processo educativo intencionalmente planificado no currículo de uma disciplina específica para tal;	1	2	3	4	5
como um processo educativo no qual contribuem todas as áreas do currículo;	1	2	3	4	5
como um elemento estruturante do Projecto Educativo do Ensino em geral;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do aluno como pessoa;	1	2	3	4	5
como um processo que visa o desenvolvimento do jovem como ser social.	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o ensinamento das regras e das convenções sociais;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que promove o conhecimento dos direitos e deveres cívicos, políticos e sociais;	1	2	3	4	5
como o meio que promove o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e conflitos sociais;	1	2	3	4	5
como o meio de educar sobre valores éticos sociais;	1	2	3	4	5
como um meio de moldar as atitudes dos jovens, evitando deste modo a indisciplina;	1	2	3	4	5

como um processo educativo desenvolvido pelos professores com a participação dos alunos;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias informativas e prescritivas;	1	2	3	4	5
como um processo que se desenvolve através de metodologias activas que conduzem à reflexão;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado regularmente;	1	2	3	4	5
como um processo que deve ser avaliado apenas na época da avaliação do calendário escolar;	1	2	3	4	5
como um processo educativo que não precisa ser avaliado especificamente;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido exclusivamente pelos professores;	1	2	3	4	5
como um processo educativo desenvolvido em parceria com as famílias e a comunidade;	1	2	3	4	5
como um processo não necessariamente educativo que se aprende naturalmente sem figurar em nenhum currículo;	1	2	3	4	5
Como uma área educativa da responsabilidade dos pais, igreja ou comunidades;	1	2	3	4	5

2.2 – Prática Escolar da Educação para a

No seu entender, na prática, a educação para a cidadania deve desenvolver-se...	Escala				
	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
em articulação como o Projeto Educativo da Escola, de acordo com a Direção do Ensino;	1	2	3	4	5
no Projeto Curricular de cada (todas) disciplina;	1	2	3	4	5
apenas na área da Formação Cívica ou na disciplina de integração social.;	1	2	3	4	5
intencionalmente e de forma integrada na planificação da disciplina que lecciona;	1	2	3	4	5
esporadicamente quando surge algum problema ou conflito e é atribuída à direção da escola;	1	2	3	4	5
a partir de painéis temáticos específicos que considera pertinente para a faixa etária dos alunos com os quais trabalha;	1	2	3	4	5
em parcerias com as família e com a comunidade;	1	2	3	4	5
através de um trabalho conjunto dos professores com os alunos;	1	2	3	4	5
através da tomada de decisões do professor de acordo com as necessidades dos alunos;	1	2	3	4	5
também pelo debate acerca de um filme, notícia, acontecimento social ou outro material;	1	2	3	4	5
através da discussão de problemas que surgem durante as aulas;	1	2	3	4	5
pelos “sermões”, segundo imposição de normas e regras de conduta, dadas pelo diretor de turma;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos interdisciplinares no âmbito do Projecto Curricular da Classe;	1	2	3	4	5
através da elaboração de projectos no âmbito da disciplina que lecciona;	1	2	3	4	5
só quando há projectos temáticos inseridos na comemoração de algum acontecimento ou festividade;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita e contínua promovida pelo Conselho de Turma;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita contínua da turma na disciplina em que lecciona;	1	2	3	4	5
através da avaliação explícita em parceria com a família e a comunidade.	1	2	3	4	5

3ª Parte: A prática Educativa

17. A disciplina que leciona contempla conteúdos de Cidadania e Ética?

Sim

Não

18. Nas suas aulas desenvolve conteúdos de Cidadania e Ética? (*Se responder “Não” então transita para a 5ª Parte mais abaixo*)

Sim

Não

19. Planifica o seu trabalho no âmbito da Educação para a Cidadania:

Sim

Não

8.1 Se a sua resposta anterior foi afirmativa, assinale com **X**, no quadro que se segue, a(s) opção (ões) que, no seu entender, caracteriza(m) melhor a sua situação:

O trabalho da educação para a cidadania é planificado e desenvolvido...	Sim	Não
Individualmente		
Cooperativamente com alguns colegas		
No conselho de turma, colhendo a opinião dos alunos e ou dos pais e encarregados		
Departamentalmente no conselho da disciplina (reuniões de preparação metodológica)		

19.1. Articula o seu trabalho no domínio da educação para a cidadania com uma outra disciplina?

Sim

Não

19.2. Se sim, qual é a disciplina?

19.3. Como é que concretiza essa articulação?

4ª Parte – Conteúdo

1. Quais as competências que privilegia na Educação para a Cidadania?

2. Indica, por ordem de importância, temas que aborda nas suas aulas, no âmbito da Educação para a Cidadania e Ética Social.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____
11 _____
12 _____

5ª Parte: Dificuldades/Sucessos

É corrente comentar-se que atualmente os Jovens em STP têm revelado um comportamento que não obedece aos valores da cidadania e da ética social, universalmente aceites

1-Em relação aos jovens estudantes, concorda com essa afirmação?

- a) Não
b) Sim, mas só para os estudantes que não tiveram aula de Formação Cívica.
c) Sim, para todos os estudantes.

2-Se concordou com essa afirmação (alíneas b e c), indique, na sua opinião, no geral, quais são as principais barreiras, à Educação para a Cidadania e Ética Social no Ensino

Agradecemos a sua colaboração

O investigador,

Manuel Teles Neto

Transcrição de Entrevistas

1-Entrevista com Diretor de uma escola secundária – Liceu Nacional

P: O que entende por Educação para a Cidadania?

R: A Educação para a Cidadania consiste em formar um cidadão, onde ele tenha conhecimento da sua sociedade, do meio onde ele está inserido e também prepará-lo para o futuro. Um cidadão formado é um cidadão lúcido e é capaz de resolver muitos dos problemas

P: E que valores associam à Educação para a Cidadania?

R: Pra mim... Bom, está a questão do respeito pelo próximo, a questão da disciplina, preparar os jovens para que eles conheçam as suas regras... suas responsabilidades. A questão da fraternidade... Preparar os jovens de maneira que, mesmo com as dificuldades da vida, ele possa prestar solidariedade ao outro. E a questão da dignidade... tem a ver com a responsabilidade pelo trabalho, responsabilidade pela escola, responsabilidade pelo meio onde está inserido

P: E como caracterizam hoje o comportamento dos jovens estudantes, dentro e fora da escola, e que relação estabelece entre a formação pessoal e social que devem ter recebido na escola, no âmbito da EC e da formação cívica com o comportamento deles neste momento?

R-A: É o seguinte. Concernente a este aspeto, com a reforma de 2010, a chamada, apelidada de a reforma de Escola+, tanto para o 1º como para o 2º ciclo, existem disciplinas onde dá aos jovens a possibilidade de eles interagirem com estas situações e poderem resolver a questão. Estamos a falar da 7ª classe... eles têm a educação ambiental, na 8ª educação para a cidadania, na 9ª classe a formação cívica e na 10ª e 11ª a integração social. Mas, no entanto, nos últimos anos os alunos têm desviado muito os seus comportamentos, fruto também da velocidade da globalização. Hoje os alunos recebem muito mais as coisas que recebem via internet do que propriamente da escola....

P: Está a querer dizer que a formação que eles receberam não foi suficientemente forte para combater as influências exógenas?

R: Exatamente... E isso não tem ajudado muito... nessas disciplinas transversais, falamos de todos os temas... da droga, da prostituição, da violência, do valor à pátria, mas no entanto, se nós apercebermos, hoje o aluno é capaz de se expressar [palavras obscenas] na escola, coisa que antes [mesmo antes da reforma do ensino] era impensável, era impossível... Mas hoje, também porque a influência da sociedade está sendo muito mais forte daquilo que eles recebem da escola. E outra questão, é a questão da família, a família está desagregada. Em tempos, não na minha geração, mas na outra geração havia o chamado “Kinté Glange”... as pessoas eram educadas dessa forma [através da tradição familiar e da defesa unanime dos valores], mas hoje a criança é entregue à sua sorte. Há o televisor... Há a sociedade... Há muito pouco acompanhamento dos pais, e automaticamente tem trazido problema. Como resposta a escola é o fruto disso. Hoje já se repara o aluno a drogar, coisa que não se via. Já se apanha o aluno a beber, coisa que não se via. Já se vê o aluno na prostituição exageradamente, coisa que não se via. É porque a formação que estamos a passar não está sendo suficientemente para ajudar na mudança destes comportamentos.

P: Mas entretanto, acha legítimo que a sociedade, nomeadamente os pais, estejam a espera que a escola forme e eduque os alunos para que eles tenham um comportamento, em termos de cidadania e de ética, correto?

R: Há dois pilares. Há um pilar que é a sociedade e a escola e há outro pilar que é a família. A família tem a missão de educar, a escola, também educa, mas a escola passa mais pela questão de formação. Mas entretanto há muita ausência destes dois pilares. Eles estão fragilizados demais... Só para dar um exemplo, se a gente manda chamar um pai para vir à escola, há pai que não aparece durante o ano todo. Quer dizer que

mesmo que ele eduque em casa, para vir dar complemento a essa formação aqui na escola, há essa disparidade .

P: Mas a minha preocupação é, acha legítimo que a escola assuma esse papel...?

R: A escola nunca vai assumir esse papel de formação da cidadania.

P: Porquê?

R: A escola é só um pilar, existem os outros. A escola pode contribuir através dessas disciplinas que fazem isso, fazem aquilo, mas reparemos que o aluno do 2º ciclo aqui neste nosso liceu tem 24 a 25 semanais correspondentes a quase um dia da semana [tem a frequência de uma vez por semana]. Isso quer dizer que ele tem 6 dias na família.

P: Mas, de qualquer maneira, isso são deficiências. Mas, no seu entender, acha que é legítimo ou não, a sociedade esperar da Escola...?

R: Não, não é legítimo... Não é legítimo, não é legítimo!

P: Ok. Mas em todo caso, qual é o modelo de pessoa ou de cidadão que a sociedade espera que a escola desenvolva... É assim... Embora acha que não é legítimo, mas a escola terá algum papel...

R: Sim... Algum papel, sim.

P: Neste caso, o quê que acha, qual é o modelo de cidadão que a sociedade pode esperar que a Escola pode preparar?

R: Que ele seja responsável... A escola tem a missão de fazer dele um jovem responsável, um jovem disciplinado e preparar ele para o futuro. Não é? A Escola tem a missão de prepará-lo para o futuro.

P: E para o presente, não?

R: O presente também, mas, mais que a escola trabalha e para o futuro.

P: O comportamento do cidadão é desde criança...

R: Desde criança sim, mas a maior missão da escola é para o futuro

P: É esse o seu entender [definitivo] é assim?

R: Sim. Pode prepara-lo durante o dia a dia mas a preocupação dele [do sistema educativo] é para o futuro. E com a escola tem essa missão, na minha ótica, ela... tem falhado, tem falhado neste sentido.

P: O sistema educativo não tem acertado, não tem correspondido às exigências que a sociedade espera da escola...

R: [Exatamente] não tem correspondido às exigências que a sociedade espera da escola.

P: Já abordou um bocadinho sobre as áreas mas vou perguntar na mesma [para melhor especificar]. Quais as áreas disciplinares que no seu entender podem contribuir ou estão a contribuir mais significativamente para a educação para a cidadania?

R: Nós temos aqui 2 ciclos no secundário. No 1º nós temos uma disciplina na 9ª classe que se chama formação cívica. Esta disciplina do 1º ciclo, ela é qualitativa e não quantitativa.

P: Isso quer dizer o quê?

R: ... que ela não conta para a avaliação [final] do aluno.

P: Quer dizer que não é significativa como uma disciplina que reprova?

R: Não! Não reprova... Resultado, muita das vezes o aluno... como ela não é quantitativa e não conta muito para a sua aprovação, o aluno está a assistir a aula e o professor está a passar o conteúdo e ele pode não se interessar. Mas no 2º ciclo há uma disciplina que se chama integração social. Aqui é que há uma preferência de eles estudarem. Mas, no entanto, o aproveitamento desta disciplina tem sido muito fraco. O aproveitamento no sentido de aprender para a vida... eles aprendem para fazer o teste. Eles para aprenderem para a vida, para dizer, eu aprendi isto e eu tenho que praticar isto e isto e isto... Isso não acontece.

P: E no ensino secundário, quais são os conteúdos que são ministrados? Em resumo?

R: Fala-se das questões dos direitos, dos deveres, fala das organizações internacionais, fala da história do País, da descoberta até a independência.

P: É uma disciplina que traz já orientações do ministério com esses conteúdos...

R: Sim, sim.

P: E a escola em si, a nível de cada escola há algum programa que aborda a educação para a cidadania? ...Programas, atividades.

R: Sendo programas ou não, temos debates que fazemos nas escolas com os alunos... As vezes pedimos apoio às organizações não-governamentais que vêm à escola e façam palestras com os alunos.

P: Para além disso não há outro tipo de atividades?

R: Não, não. Não tem nada.

P: E quando há essas atividades [palestras] os pais são chamados a participar também?

R: Só são os alunos.

P: E as reuniões?

R: Ao longo do ano lectivo temos 3 reuniões com os pais.

P: E nestas reuniões abordam questões ligadas a EC?

R: Não, não.

P: E em relação aos alunos. Em primeiro lugar, eles têm noção dessa necessidade de EC? Eles têm manifestado alguma exigência dentro da escola, como programas, atividades que promovam a EC.

R: Nada! Mas o quê que acontece?... Ultimamente... nós no Liceu Nacional temos já a Associação dos pais e Encarregados... Essa Associação dos pais, juntamente com a Direção da Escola e Associação dos alunos... estamos a fazer diversas palestras onde abordamos o que é liderança, o que é estar na escola. Isso sim. Mas pela iniciativa deles, pra eles próprios pedirem, não.

P: Eles têm tido um papel passivo?...

R: Muito passivo.

P: Ficamos com uma noção de que o balanço é negativo. Mas, e como falou de alguma reforma introduzida em 2010, o quê que acha? Antes e depois de 2010 houve alguma evolução em relação ao comportamento dos alunos?

R: Não. Tornou-se mais agressivo... Tornou-se pior.

P: Portanto, no âmbito geral, sentimos que a nível do secundário o programa de ensino para a cidadania ficou a quem do que a sociedade podia esperar do sistema educativo?...

R: ... podia esperar do sistema educativo santomense.

P: Chegamos ao fim. Muito obrigado pela colaboração.

2-Entrevista com responsáveis do Ensino Básico

P: O que entendem por Educação para a Cidadania?

R-A: Eu acho que, no âmbito do Ensino Básico, a educação para a cidadania é uma modalidade que o ensino adere para ajudar a levar os alunos a transformar o seu comportamento, as suas atitudes, o seu modo estar na sociedade onde está inserida. E a levar a criança, o aluno, a ver um mundo global dentro das regras que regem também o seu País.

P: E que valores associam à Educação para a Cidadania?

R-A: À EC podemos associar valores cívicos, morais...

P: Tais como...

R-A: ...Cívicos como a maneira de estar e ser, morais como respeito pelos outros, respeito pela coisa pública, por aquilo que é comum...

P: E o Pedro, tem algo a acrescentar?

R-P: Quero acrescentar, a EC da possibilidade ao aluno de inteirar na sociedade, como bons comportamentos, boas atitudes, respeito pelas pessoas mais velhas... contribuir para a mudança do comportamento das pessoas...

P: E como caracterizam hoje o comportamento dos meninos e meninas, dentro e fora da escola, e que relação estabelecem com a formação pessoal e social, no âmbito da EC e da formação cívica? Aquela formação que a escola presta...

R-A: Bom, a escola pretende que a criança tenha realmente um comportamento digno... digno, e que ela saiba, para além dos conhecimentos cognitivos que ela deve ter, a criança deve ter um conhecimento para poder atuar na sociedade...

P: Mas o que nós queríamos saber mesmo, é, neste momento, como é que caracteriza o comportamento social dos meninos em geral? É bom ou é mau o seu comportamento cívico?

R-A: Humm... É que os alunos vivem numa sociedade, estão inseridos numa sociedade, logo, por mais que a escola tenha uma programação, mas a criança sofre a influência... a educação que a sociedade lhe dá... A nossa sociedade não está muito boa,... a sociedade tem conturbações que a criança também apanha, logo a criança, esses alunos não tem tido bons comportamentos... que realmente deviam ter...

P: Mas a escola tem feito tudo, tem jogado o seu papel para mudar e não tem conseguido?...

R-A: ... A escola tem feito... Tem feito actividades, tem feito projetos em conjunto com algumas instituições não governamentais, mas mesmo assim há algumas perturbações... Mas também tem-se que ter em conta que a mudança de atitude, do comportamento não é logo um processo curto... É um processo longo que exige muito trabalho, muita atividade para mudar as coisas.

R-P: Eu queria completar que realmente hoje em dia há uma grande diferença entre o comportamento das crianças ontem em relação a hoje. Ontem, no comportamento, a criança tinha mais cuidado... mais cuidado de saber respeitar, saber acompanhar, saber ouvir... Hoje estamos a verificar na nossa praça... no nosso dia a dia temos a ver uma atitude das crianças como o comportamento muito inadequado... Nunca vimos as crianças com estes comportamentos...

P: Mas como associa isso à EC? Será que não está a conseguir moldar o comportamento das crianças?....

R-P: A sociedade tem estado a ser mais forte... O Estado não tem conseguido programa para moldelar e prevenir esse tipo de comportamentos... É isso! Ensinamos hoje, tudo bem... de acordo ao programa, mas a criança vai à casa... ou na rua com os colegas, e muda automaticamente a sua forma de viver... Isso tem dificultado muito também para que a gente mude esse tipo de comportamento...

R-P: Não muda porque mesmo os adultos, os pais, também não estão a ajudar a criar na criança esse bom comportamento cívico... Adultos que expressam [palavras obscenas] perante à criança, um adulto diz palavrões, e vê criança a dizer também... uma criança que assiste adulto a lutar, a brigarem... logo a transmissão de bons hábitos, bons comportamentos, está complicado.

P: E acha legítimo que a sociedade espere que o Sistema Educativo assuma o papel de formar o aluno enquanto um ser social, transmitindo-lhe os valores de cidadania e da ética social?

R-A: Acho! Acho que é um papel muito importante da Educação... O Ministério da Educação deve ter esse papel preponderante... sem esquecer que a família faça o seu papel, dê a sua quota-parte.

P: Mas porquê que acha isso?

R-A: Porque a Educação tem um papel instruir e também de educar.

P: No seu entender, que modelo de pessoa e de cidadão que a sociedade e nomeadamente os pais de esperar que a escola desenvolva? E já agora, como é que o sistema educativo espera responder essas exigências da sociedade?

R-A: É no geral um pouco do que já dissemos... Embora nós podemos dizer que, a educação, neste momento, em termos de cidadania, está, no meu entender, muito longe da exigência daquilo que o País devia ser, mas no entanto os olhos estão postos na Escola, como uma instituição responsável na formação do homem. Então, eu acho que a educação tendo esse papel, deve buscar estratégias e modalidades para conseguir responder a isso.

P: Mas, na sua opinião, na preparação metodológica que fazem existe uma preocupação profunda, um plano ou um projeto nesse sentido ou pra já nem por isso?

R-A: Temos projeto sim... Porque no ensino Básico nós não temos uma disciplina específica que para isso, no entanto todas as disciplinas têm intervenções neste aspeto. Uma ou outra... mesmo as disciplinas cognitivas, como português, matemática e principalmente o meio físico e social que tem temas ligados a isso... Nós temos também áreas afetivas que concorrem para esse processo... não especificamente em termos de disciplina, mas temos atividades, projetos programas que temos tido, podemos dizer, com apoio da UNICEF e de algumas ONG, tem desencadeado algumas atividades que respondem a isso.

P: A resposta para a próxima pergunta, já foi tocada um pouco por si. Era sobre as disciplinas ou áreas que contribuem mais significativamente para EC no E Básico. Falou que não há disciplinas específicas, mas...

R-A: Sim, por exemplo, quando se dá um texto, procura-se um conteúdo, um tema para atingir essa parte, essa vertente de cidadania. E, especificamente, temos o Meio Físico e Social, que fala do social... essa disciplina tem uma quota dessa responsabilidade.

P: E em relação à escola em si? A escola é uma unidade em que atual os alunos. Existem programas no âmbito da escola em si, que prevê e projeta a educação para a cidadania? Fora do âmbito curricular.

R-A: Fora do programa curricular, temos programas extraescolares, na saúde, em termos ambientais, em termos de atividades para cultivar o respeito pelos mais velhos... atividades de lavagem das mãos... Várias atividades extraescolares...

P: Essas atividades são desenvolvidas pelos diretores das escolas? E vocês (em termos de autoridade educativa) têm acompanhado?

R-A: Sim... Desenvolvida pelos diretores das escolas e, como eu já disse, com o apoio das ONG's... e em que se busca também a participação dos pais, da comunidade... Ainda não conseguimos implementar como deve ser, mas passos já estão sendo dados.

P: E qual tem sido o sucesso da participação dos pais nesses programas de atividades?

R-A: Grandes sucessos não. Nós temos ainda dificuldades com a intervenção dos pais. A colaboração dos pais na escola ainda está... está um pouco longe do que devia ser essa participação. Os pais ainda não intervêm muito, mas no entanto já há a criação de comissões de pais... E ainda este ano nós fizemos mais movimentações para que os pais possam intervir, temos visto... e vimos alguma intervenção já muito importantes que possam ajudar o País... ajudar a escola a resolver algumas carências, algumas situações... posso dizer de indisciplina... de comparticipação dos pais [no melhoramento do comportamento das crianças].

P: E quando existe uma atitude negativa da criança em relação em relação ao comportamento cívico existe alguma medida corretiva, alguma regulamentação que a escola adota com a colaboração dos pais?

R-A: As escolas têm regulamentos internos para estas atividades, no entanto a intervenção dos pais depende muito da sua cultura, das suas condições sociais, de cada um, depende de indivíduo para indivíduo, não é? Então da forma como os pais atuam depende a situação. Há pais que vão pacificamente e ajudam a escola. Há pais também que ainda perturbam a escola.

P: No vosso entender, qual deve ser o papel dos alunos do E. B. em relação à sua própria educação para a cidadania?

P-A: Os alunos?... Devem contribuir... mas para isso devem ser ensinadas também a contribuir [são crianças ainda pequeninas, de 6 a 11 anos...]. Mas como eu já tinha dito, a família tem um papel muito importante. Se a criança for ensinada desde bebé... desde a tenra idade... a ter um comportamento digno, ela vai crescendo... embora a sociedade pode intervir [negativamente] mas ela já tem alguma coisa que lhe diga não faz isso ou faz isso... Então a família tem um papel importante para ajudar no crescimento da criança... para ajudar a criança a educar-se... a saber como se comportar na comunidade...

P: Mas isso é a participação da família, através dos pais e de outros familiares. Mas em relação à escola em si...

R-A: A escola também tem esse papel... O professor é chamado a isso, né? O professor que lida com a criança dia a dia... o professor também tem esse dever de ajudar essa criança a ser um cidadão, a conhecer os seus direitos e os seus deveres, a saber atuar com os outros...

P: Mas, referia-me ao papel da criança... deve ser ativo ou...

R-A: Deve ser ativo... Porque, partindo do princípio que essa criança é cidadã, então o cidadão é aquele que tem um papel ativo e dinâmico no processo de... do... do processo de desenvolvimento... falo da sua escola... se for na família, é na família, se for na sociedade, é na sociedade, no país todo.

R-P: E eu queria dizer mais o seguinte: para que realmente haja melhor contribuição, as pessoas, nomeadamente a direção da escola, na minha opinião deviam criar também uma..., um tipo de um encontro, um espaço onde reúnem as crianças de todas as salas para passar alguns conceitos... Não é aquilo que se faz todos diariamente, mas a direção da escola devia tirar um dia para agrupar as crianças de modo a dar esses conhecimentos de cidadania, como é que se deve comportar.

P: Mas esse tipo de atividade não existe?...

R-P: Não! Não existe...

R-A: Não! Não se pode dizer que não existe... Existe, mas não de uma forma vinculada, mas nós temos essa atividade de vespertino para as crianças da tarde e matutino para as crianças da manhã em que aproveita para abordar algumas situações, alguns conhecimentos, alguns... alguns conceitos, às crianças, de uma forma global, não fechando as portas aos professores nas suas salas de aula.

P: Finalmente, vamos falar sobre a evolução. A escola tem feito alguma coisa como explanaram, e vocês são profissionais com experiência de mais de 10 anos no ensino. O que acham, pelo menos nos últimos 5 anos, o comportamento dos meninos e das meninas melhorou com a influência do ensino da cidadania?

R-A:....Humm.... humm... Não sei... É um bocado complicado... Um bocado complicado... Se nós... Nessa base não podemos ver a criança como algo num pote fechado... Temos de ver a criança numa sociedade, logo... Nós, com a nossa idade e o nosso tempo de trabalho... heeee... nós podemos dizer que houve uma evolução em parte positiva e em parte negativa. Nós tínhamos crianças fechadas que não conseguiam exprimir aquilo que sentem. Tinham medo do professor, tinham medo de dizer ou de fazer certas coisas. Mas agora também nós temos crianças muito liberais, talvez com capacidade de dizer coisas que nós não pensamos que a criança pode dizer ou fazer...

P: Portanto houve evolução tanto negativa como positiva. Mas o que mudou exatamente? Podemos dizer que houve uma evolução liberal dos alunos e a escola perdeu o controlo da formação cívica dos alunos, por um lado, e por outro lado, houve uma liberdade que a escola projetou mas que em alguns aspetos descambou para a libertinagem?

R-A: Sim... Sim... A obediência... O comportamento... Por exemplo, anteriormente se o professor disser à criança “senta-te”, ela senta. Mas hoje, se o professor disser “senta” ela é capaz de perguntar “sento porquê?”. E também, anteriormente podíamos entrar para uma sala, toda ela limpinha, sem papel no chão porque a criança sabe que não se deve deitar o papel no chão, e o professor vai exigir isso. Agora, vemos o papel no chão por todo canto... É que a criança anda na rua e vê papel por todo canto, lixo por todo canto, então a criança se interroga, onde está essa educação que ela recebe. Ela recebe na escola, “Não devemos deitar o lixo no chão”, mas sai da porta da escola e ela está no lixo.

P: Então defende que há uma incongruência entre aquilo que a escola projeta e aquilo que a sociedade faz?

R-A: Sim! [Exatamente...]

P: Mas, se os cidadãos de hoje já foram estudantes, então podemos dizer que houve uma falha no programa do ensino para a cidadania entre a Educação e a Sociedade.

R-A: [Exatamente...]

R-P: [Exatamente...]

P: Muito obrigado pela vossa colaboração.

3-Entrevista com a direção representante do ministério da educação

P: Boa tarde e obrigado. Eu começaria por perguntar, a nível da direção do Ministério, como é concebido o conceito da Educação para a Cidadania?

R: A Educação para a Cidadania, o ministério entende que é um assunto transversal... é de consenso que a prática de deveres e direitos comprometidos com a sociedade, com o Estado, mas que impinge que seja uma prática de ensino de valores de ética, de deontologia, de forma transversal em todas as disciplinas que tocam... que tocam... o plano, não é?

P: Já entendi que existe uma política do Ministério para a Educação para a Cidadania, certo?

R: Devo dizer que sim.

P: Gostaria é que, em traços gerais, falasse desta política, em termos de objetivos, metas, intervenientes...

R: Bom. A nível informal, podemos dizer assim, a nível informal a questão da ética e da cidadania, ela é trabalhada nas escolas através do matutino e vespertino, a nível do Ensino básico, às segundas-feiras, de manhã, antes de entrar para a sala. Nessa altura, os professores são orientados para que tirem alguns minutos para falarem de alguns valores, comportamentos. A nível informal é assim que tocamos. A nível formal, nós ocupamos a nível de uma disciplina de formação cívica, no ensino secundário, na 10ª classe.

P: Antes da 10ª classe não há nenhuma disciplina...?

R: Não há nenhuma disciplina que se ocupe diretamente... não há uma disciplina virada pra isso. É só na 10ª classe que eles [os alunos] encontram essa disciplina chamada formação cívica...

P: Isso quer dizer que os intervenientes nesse processo são apenas professores?

R: Antes dos professores está o Programa Escola+... Foi através desse programa que o Ensino viu a reforma em 2010. Foi através desse programa que se fez a reforma do Ensino Secundário...

P: E é a partir desse momento é que na 10ª classe...

R: ... Que entra essa disciplina.

P: Antes não havia essa disciplina?

R: Não!

P: E acerca dos objetivos dessa política?

R: Sim... Os objetivos estão patentes no conteúdo da própria disciplina... Para que o estudante tenha uma mudança do comportamento... Não só a mudança, mas também a aquisição de comportamentos virados para o compromisso na sociedade, saber ser, saber estar e, muitas vezes, saber fazer também.

P: E que valores estão especificados nessa disciplina?

R: Bom... Estão virados também, essencialmente, para hummmm... nós podemos dizer... a ideia de o estudante ser pro-ativo... ter a iniciativa de procurar identificar os problemas da própria sociedade, ajudar a sociedade na solução para estes problemas... O respeito pelos fragilizados, respeito pelas questões de género, pela família... São essencialmente essas questões.

P: Acha que essa disciplina contribui, o suficiente para a formação social e cívica do aluno enquanto pessoa.

R: Não, não... Nós concordamos que não... Não é suficiente... nós sentimos que... Bom, com a reforma do ensino anulou-se a psicologia. A psicologia era uma disciplina obrigatória no ensino secundário, na 10ª e 11ª classes, ela tocava vários valores... e agora ela passou a ser opcional, e com essa possibilidade de escolher,

poucos escolhem... A formação cívica, infelizmente, não vai buscar alguns conteúdos que nós achamos essencial na “psicologia”... Fica um bocadinho, a questão da formação pessoal fica um bocadinho sem trabalhar.

P: E, para além dessa disciplina, formação cívica, não haverá a contribuição de outras disciplinas nessa matéria de EC?... Em termos programáticos...

R: Não, não! Em termos programáticos, não. Embora os professores são sensibilizados para que os trabalhos em termos de valores, de comportamento sejam trabalhados de forma transversal. Há essa orientação, mas não há nada formal programado.

P: Então, a EC resume-se a esta disciplina na 10ª classe e aos matutinos e vespertinos...

R: Sim, mas permita-me agora reforçar... agora me recorre... nós temos a disciplina de Saúde sexual e reprodutiva que é trabalhada a partir da 7ª classe... É uma disciplina, tem um manual do professor, existe uma carga horária para trabalhar com os alunos essas questões de comportamentos, comportamentos sexuais... mas isso de forma diferenciada de nível para nível.

R: Agora vamos virar para a sociedade. Acha legítimo que a sociedade, os pais, a comunidade, espere o Sistema Educativo assuma o papel de educar, formar os alunos em termos de EC e ES?

R: Acho que está claro que a escola não consegue dar resposta... Mesmo que tente... não sei se alguma vez alguma escola tentou... mesmo que tente, a escola não consegue dar resposta. Em 1º lugar a Escola não tem todo o ambiente necessário para o ensino-aprendizagem desses contextos que ele só vai encontrar no meio familiar, meio dos amigos, dos tios, dos primos. Nós, a nível do ministério, não concordamos que seja delegada apenas à escola toda essa responsabilidade. Nós sentimos que a família está fora das suas responsabilidades no que concerne apoio à educação dos nossos meninos, ela está muito, muito ausente. O ministério tem estado a trabalhar na dinamização dos pais para ver se aproxima... todas as escolas do país já tem uma associação dos pais, formal, já registada nos nossos registos... é essa a formalidade... já temos uma confederação dos pais, que é uma comissão para representar todas as associações de todas as escolas... Portanto o objetivo é esse... para que depois se consiga criar uma assembleia das escolas em estejam presentes os pais e a comunidade, com a câmara representada, o líder da comunidade também representado. Já estamos nessa fase da organização, conseguimos, agora...

P: Mas qual é o papel que a Educação joga neste processo? Assume o papel de líder ou apenas sugere como parceiro?

R: A Educação vai ser... Vai ser uma parceria. Essa comissão que entra a comunidade dos pais e os próprios alunos, vai fazer parte da gestão da escola... vai estar lá na escola. Sempre que houver reuniões, sempre que houver a necessidade de intervenção, que houver eventos... e nós não vamos ficar a espera que haja, nós vamos para que as comissões criem eventos nas escolas, para que possa haver maior participação dessas comissões e que a maior parte dessas atividades seja liderada por essas comissões e não sempre o ministério e a escola.

P: Mas o ministério tem alguma noção de que a sociedade espera da Educação essa formação das pessoas.

R: Tem. O ministério tem, sim...

P: E qual é o modelo de pessoa, de cidadão, que os pais e a sociedade em geral exige do ministério?

R: Bom, dá a sensação que as pessoas, estando com essa ideia formada... nós reconhecemos... Os pais estão a espera que a criança, a partir das 7, vai para a escola durante 9 meses e no final dos 9 meses, eles saiam com excelente notas, que ele saia de lá um aluno com todos os valores incutidos, mesmo aqueles que deviam ser da educação que chamamos educação primária... a educação de berço... que ele saia respeitado, com autonomia para os estudos, que saia de lá um aluno que saiba fazer escolhas pra vida... É isso que temos estado a perceber a nível de exigências.

P: E a Educação não se sente obrigada a cumprir esse papel? A responder essas exigências?

R: Neste momento, não podemos dizer que o ministério não se sente obrigado. O ministério até lamenta não conseguir responder com isso. Mas também sente que não consegue criar condições também pra isso. 1º, porque os nossos regimes, infelizmente, são apenas de um período. Já a alguns anos que nós reconhecemos isso e os compromissos internacionais já nos têm chamado atenção pra isso. Os nossos meninos, os nossos adolescentes fazem muito pouco tempo na escola. Entram às 7 e tal e às 11:30, 12h já estão a ser liberados, quando devia fazer manhã e tarde. Só isso já limita o trabalho que se pode fazer com a criança a nível da cidadania, do civismo e por ai fora. Depois, vem o número de alunos por turma. Já é um trabalho muito exaustivo para os professores, muitos deles, que não se sentem comprometidos com a própria escola, porque são extraordinários... São muitos fatores que condicionam o nosso trabalho.

P: Mas essa parceria, em que a Educação se sente envolvida, mas não está liderando, continua a ser fraca... não tem um programa próprio, não tem metas, não tem objetivos, no âmbito da EC...

R: Exato! Sim, sim... Especificamente não se organizou nada formal... Mas nós temos um despacho nº 38 de 2010, se a memória não me falha, que fala um pouco da autonomia das escolas. Nesse despacho já há algum sinal para as comunidades serem orientadas pela gestão das escolas. Já solicita que essas comissões estejam aí representadas, associação de estudantes, etc.... com podem ter intervenção também a nível de cidadania

P: Não sendo um projeto, com objectivos e metas, não é avaliado... não tem avaliação periódica...

R: Não, não... Não tem havido avaliação...

P: E assim não se consegue detetar qual é o alcance, qual é o impacto, qual é o sucesso dessa iniciativa...

R: Sim, é verdade. Infelizmente, nós não conseguimos medir os impactos, as respostas, se realmente... A olho nu, conseguimos perceber que sente-se algum impacto, os estudantes já são... temos muitas ONG's por aí que dizem...

P: Mas, acha que os estudantes estão a comportar-se melhor do que antes? Comportamento a nível de valores... Acha que os alunos, a nível dos comportamentos que revelam esses valores, os estudantes estão melhor do a 5, 10 anos atrás?

R: Não... Se olharmos só para os comportamentos a olho nu, não. Era interessante comparar.. e a nível do Ministério já dizemos isso entre nós... o que será que está a passar com os novos estudantes... Os antigos não tinham esses comportamentos...

P: Os antigos portavam-se melhor?...

R: Portavam-se melhor... O quê que é?... O acesso, a localização, a abertura do país?...

P: E o Ministério nunca criou um espaço de reflexão para equacionar essas decadências do comportamento e formular respostas que o possam debelar?

R: Ainda não... Que eu me lembre, não. Criar um espaço, um fórum de discussão... família, escola, não. Mas já está a ser organizado... Infelizmente, não tenho cá nada formal, nada escrito, mas está dentro do pacote do próximo ano letivo algumas sugestões para a sensibilização e formas de intervenção na própria escola com a associação de estudantes, algumas ONG's juvenis que nós já identificamos... para começar alguma... a mover alguma injeção... alguma intervenção... A preocupação está em cima da mesa, é reconhecida... Realmente, agora é preciso fazer alguma coisa.

P: E falou aqui de duas disciplinas... Essas disciplinas são avaliadas?

R: São avaliadas, estão dentro do mesmo sistema de avaliação de todas as disciplinas... São disciplinas normais.

P: Em relação aos alunos em si, sente que eles estão preocupados com essa situação? Ou estão completamente a norte dos seus comportamentos e do comportamento social, em geral?

R: Nós ouvimos as reclamações das associações...

P: Qual é o papel deles? Vocês não questionam sobre o que eles têm feito?

R: Eles têm feito... algumas associações têm feito. A do Liceu Nacional principalmente é bastante ativa, eles aproveitam... infelizmente, por causa da carga horária, muitos colaboradores não têm muito espaço... mas eles aproveitam sempre as datas festivas, datas simbólicas para fazer alguma coisa. Fazem pequenos seminário dentro da escola, convidam algum... alguma entidade... já vi estarem presidentes de câmara, já vi estarem professores das universidades falarem sobre determinados assuntos sobre a ética, o comportamento deles, da faixa etária deles. Já vi também tratarem de assuntos ligados à formação profissional alternativa... se não conseguirem acesso ao ensino superior para terem outra oportunidade... Portanto estão preocupados com problemas sociais e vão fazendo o que podem.

R: Falou de alguma perspectiva de intervenção a nível de sensibilização, para o próximo ano lectivo. Agora em relação à reforma educativa, não há nada a curto prazo, que venha a reformar a maneira como está concebida o plano de EC?

R: Há perspectiva... porque a reforma no ensino secundário esteve sujeito a uma avaliação... Desde 2010 que temos este currículo no secundário e foi feita uma avaliação externa que deixa algumas recomendações. Uma delas é fazer uma revisão do plano curricular que nós temos...

P: Mas esta revisão...

R: Esta revisão não é especificamente para EC. O país é que tem que ter noção de como é que está e se calhar carregar mais nesta área, né?

P: A noção que eu tenho é que há muita reclamação do comportamento dos alunos e dos jovens e há uma esperança que a Educação pudesse salvar...

R: Seja a solução...

P: ...Parece que próprios os pais perderam o norte, e esse papel que eles próprios poderiam desempenhar, eles próprios não têm os valores e estão a espera a que a Educação traga essa salvação. Mas já me tinha dito que o Ministério não está se sentido capaz de responder a esta expectativa.

R: Por enquanto, não, dadas todas essas fragilidades do sistema: o excesso de alunos por turma... também permite isso. Depois, os alunos do secundário já começam a ter alguma noção dos custos do seu ensino, já começam a entender algumas coisas que o ministério não consegue fazer, embora eles paguem a taxa, a propina... já se questiona, não será [que esses comportamentos] uma forma de eles também revelarem a sua frustração... Eles sabem que pagam propina mas são muitos numa turma e os professores não conseguem lhes dar a atenção devida... Nós não temos sequer um psicólogo nas escolas, nós não temos um gabinete de enfermagem nas escolas... Tudo isso. Eles começam a ter a noção dessas coisas. Não havendo toda essa parte social de acolhimento, acompanhamento nas escolas, torna-se muito mais intensivo quando eles tentam se expressar.

P: E tudo isso, no global, vai prejudicar o sucesso da EC, que já é de si frágil em termos de organização ao longo do processo...

R: Exatamente... exatamente.

P: Dra. Blaze muito obrigado. Acho que atingimos o objetivo preconizado, mas se alguma coisa me escapou posso voltar a contactar?

R: Por favor, por favor. Estarei sempre a dispor. Também vou refletir tudo que respondi e qualquer coisa contacto.

