

A Reorganização Necessária na Educação e Cidadania

Ana Paula Cosme¹

SÍNTESE

A formação e a reorganização de saberes de cidadania implicam reflexão sobre as características globais do *actual social* e, relativamente, ao papel da escola na aquisição destes saberes, o repensar do seu *papel* e das suas *metodologias*. Desta reflexão emergem o paradigma pessoal dos processos de desenvolvimento e a necessidade de definição de novas metodologias de trabalho que possibilitem essa mesma emersão.

RESUMO

Concretizar no plano educativo uma relação entre conceitos tais como: bem comum, interesse público e autonomia pessoal, significaria que a escola tinha assumido integralmente o seu papel de reorganizadora de saberes. No entanto, o fundamento epistemológico dos referidos conceitos, não se encontrando pré-definido, exige uma práxis de construção e reorganização constante, paradigma não assumido de acordo com a representação habitual do papel da escola, fundamentado na reprodução de saberes.

Assim, torna-se imperioso repensar a formação docente quanto à construção dos referidos conceitos e às suas metodologias de trabalho no plano educativo, sabendo que a pós-modernidade em que habitamos implica a (re)aprendizagem de outras inter-relações sociais e reafirmar de lugares de pertença.

1- CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

«Pensamos que ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem...» (Perrenoud, 1997).

Crendo nesta realidade empenhamo-nos no desenvolvimento de práticas que demonstrem, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, finalidades e objectivos pós-modernos relativamente às preocupações de participação e vida em democracia. Ou seja, assumimos a escola como espaço de realização, concretização e formação de novas cidadanias.

A educação para a cidadania é entendida como acção soberanamente concretizada na escola, não se trata somente de «instruir», de ensinar, mas fundamentalmente de desenvolver globalmente o ser humano no conjunto das suas potencialidades. Compreendendo e integrando o desenvolvimento socio-moral no conjunto das potencialidades humanas, a escola assume tarefas de formação integral e a sociedade responsabiliza-a pela «instrução» do conjunto de fins que determinou como bens fundamentais para a sua própria continuidade. Ultrapassando as indefinições relativas ao carácter natural ou apreendido dos comportamentos socio-morais, concordamos no que diz respeito ao papel da escola na formação dos comportamentos desejados socialmente de modo a garantir a coesão e continuidade do tecido social. O bem ou fim absoluto da humanidade define-se no ser social.

A fundamentação ético-política do ser humano justifica a demanda relativa aos modos operativos mais eficazes para a concretização do ser social. Estendendo-se à escola, enquanto espaço culturalmente destinado à formação,

¹ Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa

esta preocupação faz desenvolver reflexões relativamente à eficácia das práticas aí concretizadas e do seu papel na formação global do educando, incluindo o seu desenvolvimento pessoal e social.

O desenvolvimento curricular relativo à formação pessoal e social deve então assegurar duas vertentes, por um lado promover a confiança e auto-estima necessárias ao indivíduo, enquanto configuradores de individualidade, por outro ser capaz de permitir a integração social, ou seja, contribuir para a adesão e participação do cidadão na comunidade. A concretização destes objectivos visa a génese de atitudes e comportamentos configuradores de práticas e acções que permitam a vida em comunidade e a existência individual, ou seja, que possibilitem bem estar social e felicidade individual.

Na procura de respostas operacionais relativas a estes objectivos foram surgindo diferentes formulações, enfatizando ou os «conteúdos» ou os «processos» formativos através dos quais se pretende alcançar práxis definidoras de desenvolvimento pessoal e social.

«A ênfase em conteúdos caracteriza as estratégias que privilegiam a aquisição de informações, comportamentos, valores e atitudes, enquanto que a priorização dos processos remete para as estratégias que se centram no desenvolvimento de formas mais complexas de lidar com as situações.» (Menezes, 1999, pag.43)

Privilegiar a aquisição de informação ou o desenvolvimento de formas complexas de lidar com as situações, embora apresentadas como acções estratégicas diferenciadas necessitam, porventura, de ser compreendidas numa dinâmica de continuidade em que as duas estratégias encontrem um ponto de equilíbrio fomentador de alterações comportamentais e dinamizador de novas reflexões.

Centrar as estratégias de intervenção em educação para a cidadania na transmissão/aquisição de conteúdos ou em estratégias deliberadas de desenvolvimento, pode, fundamentalmente, assumir aspectos redutores relativamente à globalidade característica do ser humano.

Compreendendo a dimensão intrinsecamente formatadora da educação deliberada do carácter, exemplo de estratégia de formação enfatizando os conteúdos, e do relativo espaço concedido por esta estratégia, à autonomia e livre actuação do indivíduo, parece, no entanto, importante repensar os possíveis contributos desta estratégia, relativamente à transmissão de valores de pertença e à continuidade de estruturas de acção responsáveis pela reprodução socio-cultural que a todos os sistemas educativos é pedida. As sociedades não esperam simplesmente que a cada nova geração todos os valores sejam simplesmente substituídos, desejam segurança e estabilidade que lhes permitam assegurar a transmissão de princípios responsáveis pela sua própria existência.

Fundamentar a nossa intervenção educativa em processos deliberados de desenvolvimento pode levar-nos, porventura, à sobrevalorização do desenvolvimento em si, esquecendo o seu carácter não absoluto, ou seja, o carácter natural do desenvolvimento pode tender para a assunção do ganho imediato. A partir desse momento o paradigma do sujeito construtor de sentido perde parte da sua vitalidade, a «deliberalidade» presente anula e impede o sujeito e a sua realização individual. Neste sentido aproximamo-nos, até, de alguns planos de semelhança relativamente a estratégias de formação definidas a priori e inibidoras de construção pessoal.

A presente reflexão pretende, ainda que embrionariamente, chamar a atenção para os possíveis radicalismos em que o desenvolvimento curricular relativo a esta temática pode incorrer se não atender ao carácter relativo e contextual de qualquer forma de intervenção que pretenda, não só, modificar comportamentos e atitudes, mas fundamentalmente promover momentos de reflexão, de meta-análise, em que o sujeito compreenda as diferentes origens e raízes conceptuais das suas posições e atitudes, de modo a gerar reais alterações ao nível de comportamentos e atitudes, bem como da consciência das

suas implicações relativamente à «presença» da alteridade, num mundo que deve, necessariamente, ser compreendido como lugar de existência plural.

Deste modo, este pequeno estudo, realizado no contexto da formação inicial de professores, utiliza-se da visão, generalizada, de que os processos de formação inicial devem, fundamentalmente, promover o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando momentos de construção de aprendizagem em áreas de transversalidade curricular, tais como as da «Educação e Cidadania.». Entendendo que a formação nesta área implica necessariamente a construção de aprendizagem, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das estratégias a implementar em futuras práticas pedagógicas, a operacionalização de um tema/problema de “Educação e Cidadania”, deve ser entendida numa perspectiva de investigação/reflexão, procurando possibilitar através de uma práxis reflexiva, o contacto com possíveis tratamentos didático-pedagógicos em futuras situações de aula.

2 – O CONTEXTO PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho foi desenvolvido numa escola superior de educação, numa turma constituída por 44 alunos do 1º ano do curso de formação inicial de educadores de infância e do curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da disciplina de Relação Pedagógica. A selecção desta amostra foi feita segundo um critério de continuidade que se revela em dois aspectos: por um lado, é uma disciplina anual, o que permite um maior conhecimento do contexto humano da turma; por outro, o conteúdo programático da disciplina implicou a análise de textos relativos ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Cunha, 1996), constituindo esta análise uma plataforma para a construção do conceito de cidadania.

Para a análise de conteúdo foi utilizada a totalidade dos trabalhos de grupo realizados pelos alunos, em número de nove, enquanto que na análise dos textos de auto-avaliação fez-se uma selecção aleatória de um texto para cada grupo respectivamente.

3 - AS MOTIVAÇÕES DOS FORMANDOS PARA A ESCOLHA DOS TEMAS/SATÉLITE DE CIDADANIA

A partir da leitura e análise de textos relativos ao desenvolvimento da autonomia e espírito crítico do aluno, procurou-se provocar nos formandos o interesse pela problemática em questão, enquadrando-se o pensamento dos diversos autores apresentados no contexto da L. B. S. E., nomeadamente, no Capítulo I, artigo 2º ponto 5 e artigo 3º alínea b), onde se faz expressa referência à necessidade de formar para o desenvolvimento do espírito crítico e da cidadania.

Deste modo, quando se apresentou aos formandos o trabalho de projecto relativo à “Educação e à Cidadania” foi notória a adesão à proposta e dois tipos de motivações se evidenciaram: uma de características mais intrínsecas, outra reforçada extrinsecamente. A primeira diz respeito ao que podemos designar de naturais motivações orientadoras da escolha profissional dos formandos. A segunda, revelou, de algum modo, o trabalho efectuado durante o primeiro semestre.

Esta percepção encontrou fundamento na análise de conteúdo efectuada aos trabalhos dos formandos a partir de duas categorias: actualidade do tema e a importância da escola como instituição promotora de atitudes de cidadania.

Os temas desenvolvidos pelos formandos foram os seguintes:

- “Urbanização, Cidade e Cidadania” (S1)

- “Direito ao Ambiente” (S2)
- “A Escola como Instituição Promotora de Cidadania” (S3)
- “Educar para o Consumo” (S4)
- “Uma Vida Social sem Violência” (S5)
- “Direito ao Trabalho” (S6)
- “Minorias Culturais” (S7)
- “A Educação para a Cidadania antes e após o 25 de Abril de 1974” (S8)
- “A Integração dos Deficientes na Sociedade” (S9).

Quanto à categoria actualidade, diversas são as referências encontradas:

(...) “este tema constitui nos dias de hoje uma preocupação para a sociedade” (...)
(S1);

“Este tema foi escolhido por fazer parte dos assuntos gerais que preocupam a sociedade, tais como o desemprego e a instabilidade laboral, situações que atentam contra o direito ao trabalho como exercício de cidadania” (S6);

“A razão da escolha deste tema, deve-se ao facto de ser um problema actual e universal, visto ser uma realidade presente nas escolas do nosso país” (S7);

A evocação de actualidade dos temas escolhidos esclarece quanto às motivações que originaram a sua escolha e justificam a aceitação da proposta de trabalho e o empenhamento revelado para a sua realização. Em conformidade com o espírito presente em diferentes documentos e recomendações tornadas públicas, assiste-se hoje à necessidade imperiosa de repensar a importância da formação para a cidadania em todo o contexto do sistema educativo, inclusive na formação contínua de professores (UNESCO, 1996).

No que se refere à importância da escola como promotora de atitudes de cidadania, vários são os sujeitos que afirmam que

(...) “ a escola torna-se no primeiro meio pelo qual o aluno tem acesso ao aspectos da cidadania, pois a escola passa a constituir uma primeira comunidade, onde o aluno aprende a viver segundo as experiências que vai tendo” (...)
(S1);

“É na escola que se deve começar a educação para uma cidadania consciente e activa” (S3).

“A escola é um meio de socialização das crianças, transmitindo determinados valores e desempenhando um papel na formação pessoal, social e política dos alunos” (S6).

“Tem de se preparar cada pessoa para participar mostrando-lhe os direitos e deveres, desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola” (S4).

Quanto ao papel da escola como instituição promotora de atitudes de cidadania, as referências encontradas mostram, fundamentalmente, o desenvolvimento da consciência das funções atribuíveis à escola e da sua responsabilidade para com o desenvolvimento e integração social do aluno, funções estas que não esgotando o papel tradicional da escola, o ampliam e complementam. À escola não cabe unicamente um papel de transmissão e reprodução de saberes, mas também, de promoção e desenvolvimento de níveis óptimos de autonomia, primeiro passo para a concretização da cidadania.

4 – ARTICULAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CIDADANIA E O TEMA ESCOLHIDO

Prosseguindo a análise de conteúdo dos trabalhos dos formandos, evidencia-se o esforço de construção e definição do conceito de cidadania através da articulação deste com o tema escolhido.

“A educação ambiental enquanto tarefa primordial, princípio e fim de uma política de ambiente visa a defesa de valores comuns, o exercício de direitos democráticos e a afirmação da cidadania” (S2).

“ O nosso trabalho tem como objectivo conciliar o exercício da cidadania com o nosso papel de consumidores” (S4).

A defesa de valores comuns é assumida como afirmação de cidadania, revelando consciência de partilha e responsabilidade pelo todo, sentimento presente ao definir-se como objectivo de trabalho a conciliação entre cidadania e consumo.

“Pensar medidas e estratégias capazes de desenvolver competências de cidadania e democracia de modo a combater as atitudes violentas” (S5).

A operacionalização de medidas e estratégias promotoras de cidadania ocupa então um espaço lógico- natural no percurso de construção de atitudes de cidadania.

“Devemos mostrar às crianças no início da sua maratona de formação, que o importante não é « ser melhor que os outros », mas sim « atingir o potencial máximo para o bem comum »” (S6).

O bem comum é compreendido como princípio unificador e identificador de mecanismos de pertença (Henriques, 199), responsáveis pela inclusão do indivíduo na comunidade.

“Após a realização deste trabalho concluímos que para se formar as crianças para a cidadania, é preciso formá-las para a responsabilidade de ser indivíduo” (S3).

O conceito de responsabilidade desenvolve-se configurando-se como definidor de atitudes de participação numa sociedade democrática, tornando possível a compreensão dos mecanismos de exercício de governação e o papel que se espera do cidadão no pleno desempenho dos seus direitos e deveres.

“Actualmente o exercício da cidadania, é feito de maneira diferente: (...) a autoridade emana do povo” (S8).

Concluindo, a actualidade dos temas escolhidos e a aderência às tarefas propostas, encontrou eco na consciência ético-política do cidadão em processo de formação pessoal e profissional, tendo-se revelado espaço de reflexão e análise.

5 – DAS MOTIVAÇÕES À AUTO-AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS FORMANDOS.

A partir da análise dos textos de auto-avaliação realizada pelos formandos, duas categorias se definiram: novos conhecimentos e desenvolvimento pessoal.

Do conjunto dos novos conhecimentos destaca-se a percepção de novas aprendizagens e a importância destas para futuras tarefas:

“No final deste trabalho apercebi-me que podemos aproveitar temas vulgares e simples e depois partirmos deles para a elaboração de actividades nas quais as crianças podem começar a participar” (...) (S1);

bem como o desenvolvimento da consciência de cidadania;

“A realização deste trabalho deu fruto, pois com este aprendi que como cidadã tenho muito a dar à sociedade” (S4);

(...) “aprendi também o que é realmente ser cidadão” (...) (S6);

(...) “o tema do nosso trabalho é muito interessante e fez-me ver certas realidades que até aqui me passavam despercebidas” (S7);

Da categoria de desenvolvimento pessoal emergem as seguintes conclusões:

“São estes e outros aspectos que me fizeram ter outra perspectiva sobre esta temática, sobre a realidade dos nossos dias e sobre a maneira de lidar e encarar a minha carreira profissional como educadora de infância” (S5);

“A conclusão a que chego é que trabalhar este tema contribuiu bastante para o meu desenvolvimento como pessoa e cidadã” (S6);

“Este trabalho faz-me perguntar a mim próprio se a nossa sociedade em geral é normal ou se é uma sociedade deficiente por não ter os horizontes abertos” (...) (S9).

reveladoras de crescimento e utilização de mecanismos de reflexão próprios de desenvolvimento e maturação pessoal. A auto-avaliação realizada deve ser entendida como indicador de construção de conhecimento, dada a importância, referida pelos sujeitos, às novas aprendizagens (Alarcão, 1992). A motivação tornou-se verdadeiramente variável de aprendizagem, e a aprendizagem variável de motivação. Da interacção das duas nascem novos significados e conhecimentos reveladores de desenvolvimento pessoal.

6 – CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CIDADANIA

Considerando a educabilidade do ser humano (Dias de Carvalho, 1992), enquanto eixo aglutinador em torno do qual se realizam todas as acções didático-pedagógicas, é, a partir deste paradigma, que a avaliação do trabalho de projecto realizado se concretiza. Todas as propostas de formação e desenvolvimento o são, devido ao carácter frágil, vulnerável da dimensão humana. Qualquer projecto de educação deve garantir a liberdade, autonomia e valorização da pessoa. A individualidade não pode, no entanto, perder contacto com a realidade circundante, com o conjunto de outros eus, que, confrontando-se com o meu, o integram, valorizam e definem (Coelho Rosa, 1994).

Qualquer projecto de “Educação e Cidadania” define novas abordagens de vida social e política e responsabiliza o indivíduo pela comunidade existente e futura (Jonas, 1997), determinando novas estruturas de participação e elevando-o à categoria de parte constituinte do todo. A sociabilidade não é, no entanto, uma categoria pré-definida, um dado, uma garantia, exige um esforço de racionalização e consciência. Exige, por isso, o uso de estruturas de formação, que promovam e desenvolvam atitudes reveladoras de comportamento social e cidadania. Viver na «cidade» significa compreender a necessidade do «outro», do ser humano que colide comigo, que pensa de modo diferente, que se interessa por outras coisas, que pode querer o mesmo objecto que eu e que pode aspirar aos mesmos lugares que eu. A cidadania significa antes de mais compreender o espaço de existência do «outro», ou seja, significa conviver com a liberdade.

Compreendendo a cidadania como espaço de diferentes existências, qualquer orientação curricular de «Educação e Cidadania», não devendo uniformizar comportamentos, se movimenta no espaço aberto do projecto, ultrapassando os determinismos, os treinos, as formatações, nada definidores da subjectividade humana (Sousa Santos, 1987).

Consciente das fragilidades e inacabamentos, que o trabalho de projecto realizado apresenta, a sua avaliação permite-nos, no entanto, identificar um conjunto de conclusões, aparentemente pertinentes e, porventura, originadoras de futuros trabalhos, que se caracterizam pelos seguintes aspectos:

Necessidade de, pretendendo ultrapassar a dicotomia existente entre estratégias de intervenção centradas na transmissão de conteúdos e estratégias deliberadas de desenvolvimento, criar formas de intervenção pedagógicas «híbridas», ou seja, recorrer reflexivamente às diferentes estratégias de modo a promover a reflexão necessária para a consciência da mudança.

Necessidade de (re)organizar os contextos de aprendizagem escolares de modo a possibilitar aos educandos a descoberta e conseqüente conhecimento, da sua capacidade de construção de conhecimentos.

Compreender o carácter transversal dos conteúdos de cidadania, assumindo que a relação entre este conceito e a mudança de atitudes só será possível se se permitir a vivência escolar em cidadania.

O que significará entender a tarefa da educação como uma verdadeira «Paideia», um acto de formação global, e, não esperar, fundamentalmente, da educação a criação e definição de aprendizagens específicas em vista, principalmente, do desempenho utilitário de uma profissão.

Finalmente, a necessidade de assumir completamente a educação como um direito absoluto e inalienável, constituinte integrante da pessoa humana, a partir do qual o humano se concretiza plenamente. Aliada à noção da educação como direito surge a urgência da «Justiça». Justiça como direito a «ser» e a «ter» lugares e espaços de cidadania. Justiça enquanto virtude social imprescindível à concretização de qualquer gesto de cidadania.

7 – BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1992). Construção do conhecimento e ludicidade. Um estudo descritivo do processo da construção do conhecimento no âmbito de um seminário curricular numa licenciatura em ensino na Universidade em Aveiro. In *Aprendizagem como aquisição e construção do conhecimento*. Aveiro Cadernos CIDINE.

CARVALHO, D. (1992). A educação com projecto antropológico. Porto: Edições Afrontamento.

CUNHA, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa, Universidade Católica Editora.

HENRIQUES, M. (1994). Formação para a cidadania formação para a responsabilidade. In *Nação e Defesa*, nº71. Lisboa: IDN.

JONAS, H.(1997). Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique. Paris:Les Editions Du Cerf.

L. B. S. E. , Ministério da Educação, 1997.

MENEZES, I., (1999). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social, Porto, Edições Asa.

PERRENOUD, P., (1997). Práticas pedagógicas profissão docente e formação, perspectivas sociológicas, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, 2ª edição.

ROSA, C. (1994). Solidariedade. Não publicado.

SANTOS, S. (1987). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.

SIMÕES, C.(1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc-XXI, Porto, ASA.