

Isabel Menezes*

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES DE UM PONTO DE VISTA PSICOLÓGICO

Uma recente sondagem à opinião pública encomendada pelo Ministério da Educação dá conta da necessidade, sentida por pais, professores, alunos e outros significativos do sistema educativo, da criação de espaços na escola destinados ao desenvolvimento do espírito crítico e à mudança de atitudes e comportamentos dos alunos (Público, 19 de Julho de 1999). Não nos interessa aqui uma análise aprofundada da natureza e substância da sondagem, mas apenas a repercussão que ela teve na comunicação social: e o curioso é que, contrariamente ao que emergia em alguns inquéritos à opinião pública também divulgados na comunicação social no refluxo da Reforma Curricular, que tendiam a expressar algum descontentamento com a percepcionada subalternização da ênfase na transmissão de conhecimentos disciplinares, a tónica não é, aparentemente, agora colocada na dimensão mais instrutiva da educação escolar, mas antes na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Obviamente, convém salientar que não falamos de dimensões opostas ou mutuamente exclusivas da educação escolar, muito embora sejam frequentemente entendidas como tal. Ou seja, a afirmação da escola enquanto contexto de desenvolvimento pessoal e social dos jovens não significa a menorização do seu papel na promoção de aprendizagens no domínio da matemática, das línguas, da história, ou das ciências, por exemplo. Portanto, não é «à custa» destas aprendizagens que se criam oportunidades de desenvolvimento pessoal e social dos alunos e não há, assim, que optar entre «ensinar» matemática ou «promover» o espírito crítico. A este propósito, é de reter uma experiência pessoal relatada por Carolë Hahn a propósito do ensino da história:

"Até hoje, lembro-me da letra de Mr. Curtin no quadro escrevendo um continuum da liberdade à segurança e perguntando-nos qual a nossa opinião sobre assuntos específicos. Encorajou-nos a expressar as nossas ideias e a aprofundar o nosso raciocínio, citando factos e valores que as apoiassem"

"Lembro-me de uma aula de história mundial no 10º ano, em que copiava o esquema que o professor escrevia no quadro e que era similar à narrativa (...) que estava no manual. O meu interesse na história e ciências sociais teria provavelmente morrido ali, se não tivesse sido seguido por uma experiência positiva numa aula do 11º ano sobre a história norte-americana. O tema era a exploração de assuntos complexos relacionados com as liberdades civis (...). Até hoje, lembro-me da letra de Mr. Curtin no quadro escrevendo um continuum da liberdade à segurança e perguntando-nos qual a nossa opinião sobre assuntos específicos. Encorajou-nos a expressar as nossas ideias e a aprofundar o nosso raciocínio, citando factos e valores que as apoiassem" (1994, p. 202).

Aliás, parece ser também esta a posição assumida no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (<http://www.min-edu.pt/seei/doc-orient-eb.htm>, 1998): afirmando a formação para a cidadania como um dos objectivos centrais do ensino básico, considera que "a instrução e a educação são indissociáveis, pois as condições em que se processa a instrução são portadoras de valores e indutoras de comportamentos (...)" (p. 2) e que a educação cívica é "um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento" (p. 3). No entanto, o próprio documento reconhece explicitamente a dificuldade de articular estas duas dimensões da formação dos alunos, salientando que é importante "assegurar, em todos os ciclos, que as actividades de instrução e de educação para a cidadania se combinem de modo consistente e permanente" (p. 6)

e prevendo especificamente uma área de projecto, com um tempo curricular próprio, que seja um contexto privilegiado para actividades de educação para a cidadania.

Ora, reforçar o papel da escola na promoção da cidadania através da diversificação de estratégias curriculares não é um fenómeno novo ou exclusivo de Portugal (vd. Menezes, 1999). Aquando do processo de Reforma Curricular, em 1989, a operacionalização da área de formação pessoal e social também se caracterizou pela diversidade de estratégias curriculares: a disseminação transversal por todas as disciplinas, a criação de uma área de projecto multidisciplinar (a Área Escola) e, finalmente, a definição de uma disciplina específica de Desenvolvimento Pessoal e Social. E a maioria dos países europeus combina diferentes estratégias como a infusão de valores e/ou temas transversais, a criação de disciplinas de educação cívica e, mais recentemente, a definição de competências transversais (vd. Menezes, 1999, para uma análise mais detalhada). No entanto, a relativa falência destas propostas, tanto em Portugal como noutros países (vd. Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999), parece ficar a dever-se não apenas a lacunas na formação dos professores ou ao baixo estatuto desta área de formação, como também à inexistência de um ponto de vista claro sobre os seus objectivos, conteúdos e métodos.

Ora, a articulação destas dimensões da educação para a cidadania — valores, conhecimentos e competências, e processos psicológicos — é fundamental se se pretende, como afirma o já citado documento orientador, "a aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais" (p. 12).

A este propósito a experiência portuguesa é relativamente exemplar, na medida em que a definição da área de formação pessoal e social deu lugar a um significativo debate na comunidade científica (Abreu, 1992; Benavente, 1993; Brederode Santos, 1992; Campos, 1991, 1992; Cunha, 1993, 1994, 1996; Lourenço, 1992; Marques, 1989, 1994; Oliveira-Formosinho, 1986; Roldão, 1993; Valente, 1989), que ilustra algumas das tensões habitualmente subjacentes a diferentes concepções da educação para a cidadania. Alguns autores consideraram que seria de privilegiar uma dimensão ética, embora com contornos divergentes: Cunha e Marques, por exemplo, afirmaram que a escola deveria contribuir de forma intencional para a adesão dos alunos a determinados valores, enquanto Lourenço, Oliveira-Formosinho e Valente consideravam prioritária uma intervenção na complexidade dos processos subjacentes à construção pessoal de valores. Outros atenderam de forma especial ao desenvolvimento de competências para a vida, em relação com os conteúdos inicialmente expressos no artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que remetiam para os domínios da família, da sexualidade, do consumo, da saúde, da prevenção de acidentes e da participação cívica (Abreu, 1992). Finalmente, Campos (1991) chamava a atenção para a relevância da intervenção no desenvolvimento psicológico, considerando indispensável a promoção da flexibilidade, diferenciação e integração de processos psicológicos associados com a qualidade da acção.

Ora, a articulação destas dimensões da educação para a cidadania — valores, conhecimentos e competências, e processos psicológicos — é fundamental se se pretende, como afirma o já citado documento orientador, "a aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais" (p. 12). Ou seja, se o objectivo é a promoção

da capacidade de adaptação e da autonomia dos jovens no exercício dos seus direitos e responsabilidades de cidadão, incluindo tanto os tradicionais direitos legais, sociais e económicos (Marshall, 1950) como os direitos de participação (Janoski, 1998), então há que reconhecer que este processo envolve tanto a promoção dos conhecimentos e da compreensão sobre esses direitos, como a promoção das suas disposições para agir e das suas competências de acção. No entanto, a construção de conhecimentos, valores e competências depende da flexibilidade, complexidade e capacidade de integração de processos de auto-organização pessoal. E este processo de desenvolvimento pessoal decorre, fundamentalmente, em contexto: ou seja, é através da interacção com os outros, com as instituições sociais (como a escola) e com o mundo que os jovens constroem activamente significados a partir da realidade social e política.

Assim, a concretização da educação para a cidadania através de um espaço curricular que providencie ocasiões para a implementação de projectos de acção reveste-se de um inegável potencial. No entanto, há que ter em conta que a criação da Área Escola se fundou em objectivos similares, sendo hoje geralmente aceite que era adequada a previsão de Campos (1991) de que a constituía a maior novidade da Reforma Curricular, mas que poderia vir a revelar-se a sua maior desilusão. No entanto, apesar de ser essa a impressão geral, talvez seja excessivo dizer que a Área Escola foi um fracasso absoluto: provavelmente, todos nós conhecemos experiências específicas em que criou, de facto, oportunidades concretas de formação pessoal e social dos alunos; era também essa a opinião de uma pequena amostra de alunos e professores entrevistados no âmbito do projecto Educação Cívica (Menezes, Xavier e Cibele, 1997). Mas é também verdade que a generalização da Área Escola não foi objecto da supervisão necessária, sendo de registar que consistia, num sistema educativo centralizado, a única área em que os professores deveriam definir localmente o currículo.

Kerr (1999) reconhece que a primeira abordagem é a mais fácil de operacionalizar, mas não a mais produtiva se o objectivo é a capacitação dos alunos para a acção. Esta opção foi também assumida em projectos da Área Escola que se centravam em figuras históricas ou no conhecimento do meio circundante em sentido estrito (embora seja também possível detectar a segunda tendência em relatos de outros projectos, que privilegiavam a participação activa dos alunos na resolução de problemas concretos).

Saliente-se, no entanto, que a definição de um currículo no domínio da educação para a cidadania não é tarefa fácil. Kerr (1999), numa recente análise comparativa de 16 países, menciona três abordagens principais: a educação **sobre** a cidadania, a educação **através da** cidadania, e a educação **para a** cidadania. A primeira abordagem enfatiza os conhecimentos no âmbito da história nacional e dos sistemas políticos, recorrendo a metodologias instrutivas mais ou menos clássicas. A segunda privilegia metodologias activas e participativas, visando a aquisição de conhecimentos através do envolvimento dos alunos em projectos de acção na escola e na comunidade. A terceira abordagem é uma síntese das anteriores, reconhecendo a importância de "equipar os alunos com um conjunto de ferramentas (conhecimentos e saberes, competências e aptidões, valores e disposições) que os capacitem para participar de forma activa e criteriosa nos papéis e responsabilidades com que se vão confrontar na vida adulta" (p. 16), e salientando que este objectivo se relaciona com a totalidade das experiências dos alunos na escola.

Kerr (1999) reconhece que a primeira abordagem é a mais fácil de operacionalizar, mas não a mais produtiva se o objectivo é a capacitação dos alunos para a acção. Esta opção foi também assumida em projectos da Área Escola que se centravam em figuras históricas ou no conhecimento do meio circundante em sentido estrito (embora seja também possível detectar a segunda tendência em relatos de outros projectos, que privilegiavam a participação activa dos alunos na resolução de problemas concretos). Aliás, a tónica nos conhecimentos e saberes justificou, em Portugal como noutros países, a criação de disciplinas específicas nesta área. Ora, o problema mais evidente que esta opção levanta é que a lógica disciplinar não se coaduna necessariamente com a lógica de capacitação dos alunos — a não ser que o próprio processo instrutivo vise intencionalmente, como dizíamos no início, o desenvolvimento de capacidades formais indispensáveis para a qualidade da acção. Mas a criação de disciplinas específicas levanta problemas adicionais: por um lado, desresponsabiliza os "outros" professores, na medida em que reforça a noção de que esta é uma tarefa exclusiva "do professor da disciplina"; por outro, tende a importar a lógica segmentada de organização do saber escolar (Edelstein, 1989), não se articulando com as "restantes" experiências dos alunos, na escola e fora da escola, e menorizando o seu potencial enquanto oportunidades de aprendizagem.

É por esta razão que a síntese destas duas perspectivas é fundamental, mas exigente; e é também nesta abordagem que a relevância (e a necessidade) de um ponto de vista psicológico é particularmente saliente.

A segunda abordagem, que põe a tónica em metodologias activas e experienciais, é geralmente concebida como a mais desejável quando se trata de capacitar os alunos para o exercício da cidadania. No entanto, correndo o risco de exagero, há que reconhecer que a ênfase nas experiências activas pode, por vezes, degenerar num activismo mais ou menos inconsequente. Clarifiquemos: é inquestionável que as experiências de acção se podem constituir como ocasiões relevantes para o desenvolvimento pessoal e social; mais, as experiências de acção são elementos essenciais de um projecto de intervenção que vise a promoção desse desenvolvimento. No entanto, é importante garantir que estas experiências sejam (a) significativas do ponto de vista do actor, (b) reais por oposição a simuladas e artificiais, (c) contínuas, por oposição a episódicas ou de curta duração, e, finalmente (d) integradas pelo indivíduo, a partir de uma reflexão criteriosa no contexto de uma relação de apoio e segurança (Sprinthall, 1991). Ora, estes "condimentos" são essenciais para produzir resultados do ponto de vista da promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. E este objectivo não se compadece com uma lógica lúdica e/ou trefista que, muitas vezes, parece estar associada à implementação destas metodologias: por exemplo, o envolvimento dos alunos em experiências no domínio da solidariedade social tem vindo a ser crescentemente enfatizado como forma de promover valores de interajuda e respeito pelo próximo (vd. Lickona, 1996), mas sem reconhecer que estas experiências podem, se não forem cuidadosamente supervisionadas e apoiadas, ter efeitos perversos. Para que isto não aconteça, é essencial assumir a mesma intencionalidade que deve estar presente no planeamento das actividades de instrução, sem o qual as consequências desta segunda abordagem poderão ser tão irrelevantes do ponto de vista da capacitação para a cidadania como as habitualmente apontadas à primeira.

É por esta razão que a síntese destas duas perspectivas é fundamental, mas exigente; e é também nesta abordagem que a relevância (e a necessidade) de um ponto de vista psicológico é particularmente saliente. Em primeiro lugar, porque um ponto de vista psicológico fornece uma concepção do desejável que assenta na lógica de organização e desenvolvimento do próprio sujeito, e não é hetero-definida. Esta lógica pressupõe que os indivíduos são protagonistas do seu próprio desenvolvimento, que se caracteriza por uma crescente complexidade, flexibilidade, reciprocidade, diferenciação e integração de processos psicológicos (Campos, 1990; Coimbra, 1991; Mahoney & Patterson, 1992). Note-se que em níveis de desenvolvimento mais elevados o sujeito é capaz de utilizar, de forma mais autónoma, os recursos pessoais e do meio, para atingir os seus objectivos (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989). Adicionalmente, as capacidades pessoais para descodificar a realidade, para construir significados a partir das situações de vida, e para definir e implementar projectos de acção aumentam à medida que o sujeito se desenvolve. Em segundo lugar, porque a análise deste processo de desenvolvimento permite identificar as condições "espontâneas" que o favorecem, e assim definir um método para a organização de projectos de intervenção no domínio da educação para a cidadania. Retomemos, a este propósito, Piaget (1977): "tudo aquilo que não é adquirido através da experiência e da reflexão pessoal não é senão adquirido à superfície e não modifica em nada o pensamento" (p.231). Ora, a investigação tem comprovado a validade de projectos que criam condições para a exploração da realidade, através do envolvimento dos alunos em experiências de interacção significativas, desafiantes e sistemáticas, balanceadas com ocasiões para a integração pessoal destas experiências através de uma criteriosa reflexão, e no contexto de uma relação de apoio emocional (Sprinthall, 1991).

Um projecto de educação para a cidadania compromete, em nome da eficácia, a escola como um todo, envolvendo não só todos os profissionais de educação, como também todos os espaços em que decorre a interacção entre estes e os alunos.

Ora, a integração da educação para a cidadania no âmbito da direcção de turma e a sua definição, constante do documento de gestão flexível dos currículos, como "um espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos" (<http://www.deb.min-edu.pt/nocf/brochura.htm>), permite a operacionalização das condições acima consideradas, indispensáveis à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos¹, o que constitui um importante desafio ao exercício das funções de director de turma. Para começar, porque se supõe que crie o director de turma as condições relacionais necessárias à exploração e integração dos alunos, para que esta área se constitua, de facto, como uma oportunidade para os alunos desenvolverem os seus conhecimentos, saberes, disposições e competências de acção, numa lógica de exercício autónomo da cidadania. Mas porque se espera ainda, e não menos importante, que exerça um papel de liderança no processo de construção da escola como um efectivo contexto de exercício da cidadania, sem o que a capacitação dos alunos poderá ser meramente retórica. Esta é, aliás, uma dimensão fundamental da intervenção neste domínio. Sem a transformação intencional da própria escola, enquanto contexto de desenvolvimento dos alunos e (também) dos professores, pais e outros significativos, um projecto de educação para a cidadania fica destituído de sentido, pois não se compadece com uma lógica de restrição ao espaço da sala de aula, sem atender às outras dimensões da vida institucional e

¹ No Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio atribui-se 1 hora curricular semanal à área de educação para a cidadania e 2 horas à área de projecto interdisciplinar o que, sendo de entender na lógica de reforçar a importância da educação para a cidadania, corre o risco de a segmentar, separando-a do espaço da área de projecto: assim, esperemos que esta atribuição de tempos não se traduza numa menorização da desejável articulação entre as duas áreas.

organizacional. Um projecto de educação **para a cidadania** compromete, em nome da eficácia, a escola como um todo, envolvendo não só todos os profissionais de educação, como também todos os espaços em que decorre a interacção entre estes e os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I. (1992). As práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. In *Formação pessoal e social*. Porto: S.P.C.E..
- Benavente, A. (1993). Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar. *Análise Psicológica*, 3(XI), 325-33.
- Brederode Santos, M. E. (1992). Educação cívica. In *Formação pessoal e social* (pp. 99-104). Porto: SPCE.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B. P. (1991) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. (1992 a). A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa. In *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE.
- Coimbra, J. L. (1991 b). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Porto: ICPFD.
- Cunha, P. O. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. *Inovação*, 6, 3, 287-308.
- Cunha, P. O. (1994). A formação moral no ensino público. (Evolução de uma ideia). *Brotéria* 130, 59-80.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Edelstein, W. (1985). Moral intervention: A skeptical note. In M.W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hahn, C. (1994). Controversial issues in history instruction. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 201-219). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London: QCA & NFER.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, 1, 93-100.
- Lourenço, O. M. (1992 a). Desenvolvimento pessoal e social: Educação para a justiça ou educação para a "santidade"? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 129-136.

Mahoney, M. J. & Patterson, K. M. (1992). Changing theories of change: Recent developments in counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, (pp. 665-689). New York: Wiley.

Marques, R. (1989). Deve a escola ensinar a justiça? Algumas notas a propósito do altruísmo e da moral. *Aprender*, 9, 10-12.

Marques, R. (1994). Modelos curriculares de educação pessoal e social. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.

Menezes, I., Xavier, E. & Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: I.I.E..

Oliveira-Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.

Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.

Roldão, M. C. (1993). Desenvolvimento pessoal e social: contradições e limites de uma área curricular. *Inovação*, 6, 3, 337-343.

Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento and Louvain-La-Neuve: Academia.

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J-A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.

Valente, O. (1989). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal* (pp. 132-172). Porto: Asa.

Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..