

BASES PSICOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTAIS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR

António Manuel Fonseca

Universidade Católica Portuguesa

afonseca@porto.ucp.pt

Resumo

Este texto situa a problemática da educação para a cidadania em contexto escolar a partir de um olhar psicológico, procurando compreender as bases psicológicas e desenvolvimentais indispensáveis à formação de cidadãos. Sugerem-se as dimensões que essa formação poderá adquirir – promoção do contacto entre a escola e o meio envolvente; desenvolvimento de competências de cidadania; valorização da participação activa na comunidade – e avançam-se algumas metodologias adequadas para a concretização dessa formação. Defende-se, finalmente, que uma autêntica e completa educação neste domínio dê uma atenção especial a variáveis relativas às motivações e aos afectos e não apenas a variáveis de tipo cognitivo.

1. O *défice cívico* das crianças e dos jovens europeus

A necessidade de despertar as crianças e os jovens para a consciência democrática, para a tolerância e para a abertura aos outros, tem sido nos últimos anos, um pouco por toda a Europa, uma preocupação patente nos discursos dos responsáveis educativos e uma fonte de pesquisas, obras e iniciativas versando as diversas facetas que a educação para a cidadania contempla. Parece, assim, querer combater-se uma espécie de *défice cívico* em que viveriam as crianças e os jovens europeus, partindo frequentemente do pressuposto (por demonstrar) que os “mais adultos” mostram-se capazes de

construir comunidades verdadeiramente cívicas, cabendo aos “mais novos” limitarem-se a aprender e a reproduzir as condições da vida adulta.

É significativo que esta temática esteja claramente “na moda” um pouco por todo o mundo ocidental e ganhe uma actualidade tão pertinente em países com uma larga tradição de funcionamento democrático das suas instituições. 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 colectiva às novas gerações. Acordando do espírito relativista que caracterizou a educação ocidental neste domínio durante as décadas de 70 e 80, os sistemas educativos sinalizam hoje um largo conjunto de razões legitimadoras da necessidade de introduzir a formação cívica no dia-a-dia das escolas, combatendo a ausência de referências que – é frequente dizer-se – parece ter-se abatido sobre as novas gerações.

O papel manifesto que a instituição escolar assume quanto à socialização dos seus alunos em termos da formação de uma consciência cívica encontra-se, a nosso ver, legitimado ainda por um outro conjunto de razões mais abrangentes. Na sua raiz, tais razões dizem respeito à necessidade de contribuir para a inserção plena e “normalizadora” dos indivíduos na sociedade, combatendo o alastramento de problemas susceptíveis de ameaçar a coesão social e mesmo nacional, como sejam a violência, a ausência de respeito pelos direitos humanos, o racismo ou qualquer outra forma de discriminação. Um combate com óbvias limitações, é certo. Com efeito, esta luta contra a “desagregação social” apresenta geralmente um cariz individualizante e, na medida em que se dirige unicamente à formação cívica de cada criança e de cada jovem em concreto, mantém inalterável o funcionamento dos contextos socioculturais que, no fundo, limitam e constroem os efeitos dessa formação.

A começar pela própria escola. De facto, é discutível até que ponto as escolas, na sua generalidade, proporcionam o contexto comunitário desejável para que cada um se reconheça a si próprio, desde a infância, como uma “entidade cívica”. Não intencionalizando, sob o ponto de vista educativo, as experiências que a vida em comum dentro e fora da escola proporciona, a instituição escolar reduz frequentemente os seus esforços de educação cívica a uma série de funções associadas à transmissão de conhecimentos “úteis” para a vivência social, de acordo com um determinado projecto ideológico. É o primado do currículo a funcionar e quando assim acontece estamos, naturalmente, perante uma perspectiva muito limitada acerca do que se entende e se deseja através da prática da educação para a cidadania em contexto escolar.

É talvez por causa do primado desta perspectiva curricular que subsiste, no imaginário colectivo, a convicção da existência de um *défice cívico* entre as crianças e os jovens. E quando assim se pensa, de imediato surge a ideia de superar esse hipotético *défice* pela via cognitiva, através da transmissão de regras de conduta social e do fornecimento maciço de informações acerca do sistema político em vigor, da história das instituições, das figuras que mais se destacaram em defesa dos direitos cívicos, etc. Não pondo em causa que há, neste domínio, conhecimentos a adquirir, o domínio de factos e de regras não garante, por si só, o exercício de uma cidadania inteligente e activa. Educar para a cidadania ultrapassa claramente o plano didáctico e envolve uma gama alargada de protagonistas e de influências.

Olhemos, nomeadamente, para os pais. Para Fernando Savater, há que desenvolver uma crítica severa face ao modo como os adultos (pais, famílias) têm vindo a desistir da tarefa de assumir as suas responsabilidades individuais relativamente aos mais novos nesta matéria. Ou seja, para Savater (1997), ocorre um inevitável empobrecimento da educação quando os adultos renunciam à transmissão do muito ou pouco que sabem em favor de um ensino supostamente científico dado pela escola mas que, frequentemente, não passa de uma simplificação da realidade. Como consequência, dá-se um progressivo afastamento de gerações, fazendo com que adultos e jovens deixem de se encontrar na esfera da partilha de responsabilidades e de tarefas sociais e cívicas. O eclipse da família resulta, finalmente, no facto de cada vez com maior frequência os pais e outros familiares sentirem desânimo face à tarefa de formar a consciência social das crianças, “abandonando-as” aos professores e mostrando tanta maior irritação face às falhas destes quanto maior é o seu sentimento de culpa pela obrigação a que renunciam.

Por outro lado, a escola necessita de encontrar uma nova compreensão para um antigo conceito, considerando temáticas que derivam das dinâmicas de evolução das sociedades e que colocam novos desafios, quer ao exercício da cidadania, quer, obviamente, à educação neste domínio. Identifiquemos algumas dessas temáticas (Fonseca, 2001):

- à cabeça temos o desafio social da diversidade, da diferenciação, do multiculturalismo, assumindo que educar para a cidadania é também educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença;
- em segundo lugar, os fenómenos crescentes de exclusão social, os quais questionam o próprio conceito de “cidadão” e surgem hoje como um dos principais obstáculos a um exercício pleno da cidadania por um número considerável de indivíduos;
- em terceiro lugar, o “regresso” dos valores à educação e o debate sobre o sentido de uma educação com e/ou para valores;

- em quarto lugar, a ecologia, o ambiente, a procura de um desenvolvimento sustentável, onde o ser humano e aquilo que o rodeia vivam de forma equilibrada;

- em quinto lugar, a promoção da participação no funcionamento de associações, instituições, serviços cívicos e outros organismos do mesmo género, contribuindo para a construção de uma identidade social participativa;

- finalmente, a Europa, o resto do mundo, a integração num espaço mais vasto, a consideração de que ser cidadão nacional é também assumir uma identidade transnacional sem renunciar ao património, aos símbolos e às narrativas da nação a que se pertence.

Outros temas merecerão igualmente um lugar na agenda das preocupações actuais neste domínio, como a necessidade de defender os direitos das crianças e dos mais idosos, de promover uma participação mais global da mulher no funcionamento das estruturas sociais, de assegurar uma distribuição mais equitativa dos recursos entre cidadãos “urbanos” e “rurais”, de garantir um efectivo acesso à educação inicial a todas as pessoas e à educação ao longo da vida a todos os que o desejarem.

A partir daqui, parece-nos que se torna relativamente simples encontrar motivações para se defender a importância do acto de educar para a cidadania e compreender como superar o eventual *défice cívico* ao qual anteriormente fizemos referência. A estratégia a adoptar nesse sentido deverá, então, assentar na aquisição de conhecimentos e de competências directamente ligados aos temas atrás descritos e que mais não são, afinal, do que expressões de “realidades cívicas” do dia-a-dia de qualquer sociedade democrática do mundo ocidental. E insistimos neste equilíbrio entre conhecimentos e competências porque, também a este nível, a separação entre teoria e prática é seguramente indesejável. De facto, para que serve transmitir valores morais e cívicos se não criarmos oportunidades para que as crianças e os jovens possam exercitá-los e possam avaliar as respectivas consequências, para si e para a comunidade, desse mesmo exercício? Tomando um exemplo prático, como poderemos falar da importância das leis de âmbito nacional se o regulamento da escola que se frequenta é desconhecido pela maioria dos alunos?

No fundo, o verdadeiro objectivo de uma educação para a cidadania adequada aos nossos dias passará, necessariamente, por ligar as crianças e os jovens às realidades de natureza cívica com as quais se vejam confrontados, a nível local, nacional ou global. Ao aproximar-se das realidades que dizem respeito à vivência do quotidiano e que mais directamente tocam a vida dos seres seus semelhantes, uma criança ou um jovem poderão perceber, já hoje, o que é ser cidadão e a sinalizar o modelo de sociedade que desejam para o futuro que lhes

pertence. A educação cívica deverá consistir, acima de tudo, em fazer as pessoas conscientes da realidade vivida pelos semelhantes, ou seja, aprender a ver a vida e as coisas com “olhos humanos”.

Ao referirmo-nos, desta forma, ao modo como entendemos o que deve ser a educação para a cidadania dos nossos dias, estamos inevitavelmente a formular uma ideia sobre o que devem ser as finalidades da educação ao nível do desenvolvimento da personalidade e da identidade das crianças e dos jovens. A tarefa contemporânea de educar deve situar as suas preocupações, justamente, em torno de uma série de interrogações a este nível que, de forma exemplar, Savater (1997) formula assim:

– Deve a educação potencializar a autonomia de cada indivíduo ou a coesão social?

– Deve manter uma escrupulosa neutralidade face à pluralidade de opções ideológicas, religiosas, sexuais e outras, ou deve propor modelos de excelência?

– Deve promover a eficácia ou apostar no risco criador?

Não merecendo uma resposta objectiva – e é possível dar respostas objectivas a questões desta natureza? –, entendemos que uma educação verdadeiramente preocupada com o desenvolvimento dos alunos enquanto entidades cívicas não pode ser uma educação que se refugia na vulgaridade do relativismo e da subjectividade, apesar de estes serem frequentemente apontados como os caminhos mais “politicamente correctos” para se lidar com as múltiplas configurações do mundo contemporâneo. Não queremos dizer, obviamente, que a escola deva ser o local de todas as certezas, mas julgamos ser importante ajudar o aluno a reconhecer o significado quer das semelhanças quer das diferenças. As pessoas têm características diferentes e como tal devem ser respeitadas, mas esta atitude – que poderá parecer a mais conveniente no quadro do pluralismo global em que nos movemos – levanta questões complexas. Não podemos concordar com tudo e com todos ao mesmo tempo sem estarmos a contradizer a nossa própria consciência e o “respeito” por determinadas ideias e posturas (de carácter fundamentalista ou segregacionista, por exemplo) é naturalmente insustentável.

A acção educativa deve, por isso, não só proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e de comportamento cívico, mas também incentivá-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações, ou seja, configuram e exprimem a personalidade do indivíduo.

Importa, por consequência, agir de tal modo que a definição cívica de si próprio não seja algo imposto do exterior mas constitua qualquer coisa de progressivo e de construtivo. Importa que o educador não percorra o caminho

do educando, não lhe dê as respostas antecipadamente, mas o ajude a obter uma percepção objectiva da sua condição existencial, a tomar consciência de si como alguém que possui uma determinada originalidade e que atribui um sentido particular às realidades do dia-a-dia. Deste modo, o exercício da cidadania será uma consequência natural e lógica do sentido que é dado às coisas da vida e à própria vida, ultrapassando as forças do egocentrismo para reconhecer o outro social e manifestando um “eu cívico” simultaneamente enraizado no solo da tradição a que se pertence e aberto aos novos espaços de intervenção que a evolução humana permanentemente suscita.

2. Como nos tornamos cidadãos?

A aprendizagem da cidadania é, necessariamente, um processo lento e trabalhoso. Não se trata apenas, como já vimos, de fazer aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos. Aprender a ser cidadão implica, também, que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial, o exercício da cidadania. Sendo, simultaneamente, uma tarefa cognitiva e socioafectiva, em cuja concretização a pessoa exerce um papel activo, tornarmo-nos cidadãos adquire uma natureza desenvolvimental e trata-se de uma tarefa para a qual concorrem domínios diversos do desenvolvimento psicológico, como sejam o desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pró-social. Assentando as suas referências em Piaget e Kohlberg, Orlando Lourenço é um investigador português que tem dedicado a sua atenção aos fundamentos psicológicos da moralidade e da justiça na infância e na adolescência, propondo um modelo piagetiano para o desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais na criança.

No essencial, Lourenço (1993) considera que estes comportamentos não são adquiridos de forma automática mas que, pelo contrário, estão sujeitos às regras desenvolvimentais aplicáveis a outro tipo de comportamentos. Nessa medida, o autor tem procurado colocar ao alcance de pais e de professores um conjunto de convicções pessoais acerca da necessidade de se promover uma educação para a justiça numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental e evitar o que chama de “erro educacional fundamental”. Em que consiste este “erro educacional fundamental”? Muito simplesmente, na tendência que pais e professores têm para acentuar o que é negativo no comportamento dos filhos/alunos e considerar o que é positivo como “o normal” ou “o esperado”, perdendo assim oportunidades cruciais para reforçar nas crianças e nos adolescentes comportamentos e atitudes – de cidadania, nomeadamente – relevantes sob o ponto de vista da interacção entre pares ou com adultos.

Como já referimos, subjacente a esta noção encontramos uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental de análise da evolução da perspectiva socio-moral. Se, na sua base, se define primariamente a “tomada de um papel” em termos da forma como o indivíduo diferencia a sua de outras perspectivas, na formulação de Kohlberg (1976) há um construto estrutural mais generalizado, que tem subjacente quer a tomada de um papel, quer o julgamento moral. O conceito de perspectiva socio-moral refere-se, então, ao ponto de vista que o indivíduo assume para definir factos sociais, valores sociomorais ou deveres. Ao defendermos que as condições de desenvolvimento desta perspectiva socio-moral constituem a base do exercício da cidadania, importa analisar o grau de desenvolvimento dos indivíduos a este nível por forma a atingir um duplo objectivo: (i) compreender o modo como as noções implicadas no exercício da cidadania se vão construindo, (ii) identificar as dificuldades e os constrangimentos impostos pelos diferentes ritmos de desenvolvimento dos indivíduos. Julgamos, ainda, ser fundamental que professores e educadores em geral compreendam o corpo teórico onde assentam as principais características do desenvolvimento psicológico neste domínio, daí fazendo derivar as estratégias educativas mais adequadas para se alcançarem as metas de cidadania propostas para cada nível de desenvolvimento.

Analiseemos, então, alguns pressupostos básicos de evolução do desenvolvimento socio-moral. Seria convicção de Piaget que a evolução do pensamento acerca do modo como o mundo social se desenvolve (sobretudo ao nível da compreensão das possibilidades e condições de cooperação) constituiria a essência fundamental das mudanças no tipo de moralidade. A análise da moralidade, por sua vez, estaria centrada no conceito de justiça, o qual prescreve o modo como a reciprocidade entre os indivíduos está equilibrada. Deste modo, o indivíduo parte de uma situação em que a autoridade é tomada como poderosa, superior a si mesmo num misto de medo, afecto e admiração, situação através da qual o indivíduo aprende e respeita as prescrições sociais e é socializado. No entanto, à medida que cresce, a sua interacção com iguais intensifica-se e ele vê-se na necessidade de negociar, de coordenar planos, de elaborar e cumprir regras e promessas, ou seja, o indivíduo gradualmente descobre as possibilidades e as condições de cooperação, que não são motivadas pelo respeito unilateral mas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela vontade em coordenar diversas actividades para benefício comum.

É por isso que o desenvolvimento moral terá, necessariamente, que envolver mais do que a simples aprendizagem de regras sociais e está intimamente correlacionado com o desenvolvimento cognitivo. Na adolescência, nomeadamente, as emergentes “operações formais” do pensamento fornecem

uma oportunidade para o indivíduo pensar em modos qualitativamente distintos daqueles em que o fazia na infância e a capacidade de abstracção vai permitir-lhe atingir um estágio mais elaborado de moralidade. A consideração desta componente cognitiva vem realçar a noção de que há modos qualitativamente diferentes de pensamento, de raciocínio e de atribuição de sentido a temas de moralidade (como o valor da vida, a justiça ou a verdade). A perspectiva cognitivo-desenvolvimental acentua, precisamente, a noção de que estes distintos modos de raciocinar e de dar sentido a temas de moralidade mudam ao longo do tempo em que decorre o desenvolvimento do indivíduo. Por outro lado, o impacto de diferentes contextos sociais junto dos indivíduos, designadamente pela exposição a múltiplas experiências e a múltiplas influências, reforça a diversidade e a independência de diferentes ordens de pensamento e de raciocínio moral, sobretudo em sociedades – como as ocidentais – caracterizadas pela coexistência simultânea de larga variedade de pessoas, ideias e papéis.

Foi na base dos trabalhos de Piaget, que Kohlberg desenvolveu uma perspectiva de desenvolvimento moral em termos de estádios, numa sequência do menos complexo para o mais complexo. Kohlberg define o conteúdo de cada estágio de acordo com o modo de pensamento nele predominante, o qual se refere, basicamente, ao ponto de vista que o indivíduo toma para definir factos sociais, valores sociomoraes ou deveres. Ainda para Kohlberg, o princípio segundo o qual um determinado estágio é mais avançado e mais adequado do que o precedente é também aqui, no quadro de uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental, uma importante noção. Os estádios estão definidos como o conjunto principal de pressupostos que a pessoa utiliza para justificar uma decisão ética e os estádios mais avançados têm em conta uma perspectiva cada vez mais larga, representando um pensamento cada vez mais complexo e abstracto. Pode, então, falar-se numa progressiva descentração do indivíduo, numa direcção que parte do egocentrismo e se torna progressivamente mais abrangente e mais coerente com os princípios de uma sociedade democrática e daquilo que hoje, genericamente, entendemos como sendo o exercício da cidadania.

Simultaneamente condição e implicação da teoria de Kohlberg é que o desenvolvimento moral é intimamente determinado pelo factor interacção, primeiro com adultos, depois com pares. Podem igualmente definir-se limites de fronteira no desenvolvimento do julgamento moral, não sendo possível acelerar o desenvolvimento moral para além dos limites impostos pelo quadro de referência psicológico. Isto não significa, contudo, que não seja possível promover o “máximo de desenvolvimento” dentro de cada estágio, por forma inclusivamente a estimular a passagem a um nível superior de funcionamento moral.

Fica claro, parece-nos, que programas de educação para a cidadania terão sucesso limitado se não for igualmente considerada, quer a promoção do desenvolvimento cognitivo, quer a promoção do desenvolvimento moral. De outra forma, continuará a revelar-se extremamente problemático o estabelecimento de uma relação eficaz entre juízo e acção.

Na prática, pode suceder que tanto jovens como adultos possam dizer uma coisa (reflectindo até um alto nível de julgamento) e fazer outra, sem que haja uma preocupação intencional em ligar as razões às realizações. Outro problema terá a ver com as diferenças de raciocínio a propósito de problemas hipotéticos relacionados com terceiros e problemas reais relacionados com o próprio na vida “a sério”, como se houvesse um raciocínio acerca dos outros e um raciocínio acerca de nós próprios. A integração do raciocínio com a tomada de decisão passaria aqui por uma consciência das discrepâncias entre o raciocínio usado para lidar com situações próprias (onde também estão envolvidos aspectos afectivos e de personalidade) e situações exteriores. Por fim, há indicações de que as decisões morais quotidianas não estão apenas baseadas no raciocínio moral. O factor aprendizagem parece jogar, também, um papel relevante. Os indivíduos que, ao longo da sua vida, interagem com diferentes tipos de pessoas e acontecimentos – construindo dessa forma diversos quadros de referência conceptual ou domínios de pensamento – mostram-se mais conhecedores dos factores envolvidos no seu pensamento moral, especialmente em situações potencialmente parciais. Não surpreende, por isso, que estes indivíduos se mostrem capazes de efectuar uma valorização mais adequada das respectivas tomadas de decisão e adoptem intencionalmente uma procura das considerações necessárias para se alcançarem “soluções justas”.

Por tudo isto se levanta o problema da educação para a cidadania como forma de nos construirmos a nós próprios enquanto cidadãos. Reforçamos ser nossa convicção que a educação para a cidadania deve ser entendida como um processo lento e complexo, mas necessário, especialmente na linha cognitivo-desenvolvimental que aqui apresentamos e defendemos. De facto, se a consideração de princípios democráticos é um momento alto no desenvolvimento do indivíduo, educar para a cidadania torna-se inevitavelmente uma implicação de duas ideias centrais de Kohlberg:

- que os estádios mais evoluídos de desenvolvimento são “melhores”, logo, viver de acordo com princípios consensuais de cidadania é preferível a qualquer outra solução de convivência social;
- que uma intervenção educativa sistemática e deliberada é necessária para que o indivíduo possa atingir esses estádios mais elevados, pelo que a vivência de acordo com esses pressupostos não é um dado automaticamente adquirido mas justifica um acção educativa nesse sentido.

Para reforçar a importância desta acção, refira-se que os princípios éticos (como a justiça) são assumidos por Kohlberg como modos universais de julgamento e não como regras culturais concretas. Esta diferenciação entre o domínio moral e o domínio das convenções sociais é precisada por Oser (1986), para quem as convenções sociais apelam para a consideração de valores específicos, ao passo que os princípios éticos são entendidos universalmente. Segundo Oser, um valor pode ser visto como uma preferência individual por um dado sistema de interesses, ao passo que a moralidade reflecte sempre um ponto de vista humano básico.

Se a moralidade é tomada como universal, tal não impede que o seu desenvolvimento se faça através de uma transformação cognitivo-estrutural do sistema de valores da pessoa. A perspectiva cognitivo-desenvolvimental preconiza que as intervenções educativas neste domínio devem consistir na exposição dos indivíduos a uma situação problemática, “de desequilíbrio”, em que um determinado esquema conceptual de abordagem (fundado num dado conjunto de princípios e valores) não se ajusta, exigindo a consideração de níveis mais elevados de resposta.

Mas o que se entenderá concretamente, numa óptica desenvolvimental, por “formação cívica”? No essencial, trata-se de procurar desenvolver estruturas cognitivas e afectivas que permitam ao indivíduo raciocinar e sentir, mostrando consciência e consideração pelos interesses, pelas necessidades e pelos sentimentos dos outros, bem como pelos seus próprios. O desenvolvimento destas estruturas é susceptível de levar o indivíduo a desenvolver comportamentos construtivos quando confrontado com as situações sociais e interpessoais do quotidiano, isto é, comportamentos que tendo em conta uma dimensão simultaneamente cognitiva e afectiva tragam benefícios mútuos não só para o próprio mas também para os que o rodeiam. Um último objectivo desta intervenção será, também, prevenir uma fixação do desenvolvimento em níveis mais baixos, especialmente durante os períodos críticos de transição da infância para a adolescência e desta para a vida adulta.

Mas isto não basta. Aliás, seria o próprio Kohlberg que viria a chamar a atenção para a necessidade de se passar de uma intervenção sobre o desenvolvimento individual para uma intervenção no desenvolvimento do indivíduo através do grupo, chamando particular atenção para a importância da interacção no contexto dos grupos e dos espaços sociais frequentados, nomeadamente, pelos adolescentes. Já na década de 70, preocupado com a importância da “atmosfera moral” das instituições na compreensão dos processos de desenvolvimento socio-moral do indivíduo, Kohlberg apresentou uma concepção de educação moral onde defende que a educação para a justiça

exige “comunidades justas” e exige que encorajemos os indivíduos na construção dessas comunidades justas. Uma perspectiva plena de educação socio-moral (por consequência, também de educação para a cidadania) requer a participação empenhada dos indivíduos na comunidade, de modo que o sentido de cooperação se torne uma questão real.

Independentemente das virtualidade e dos efeitos menos positivos desta abordagem, que não iremos aqui desenvolver, a abordagem das “comunidades justas” revela-se da máxima importância para a intervenção a um nível institucional. Realmente, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, o impacto das estruturas socio-ambientais é uma premissa básica na consideração do progresso individual e a atmosfera moral das instituições é como que um facilitador entre o nível de juízo e o nível da acção, entre a capacidade de julgar e a de agir. Será, seguramente, muito mais fácil a um adolescente apresentar comportamentos cívicos no quadro de um contexto social (por exemplo, de uma escola) organizado de forma democrática e participativa do que organizado de forma oposta. Fará sentido, por isso, perspectivar não apenas uma educação *para a* cidadania mas também uma educação *na* cidadania, enquadrando os esforços educativos neste domínio em contextos e em práticas educativas orientados por princípios de natureza democrática, sujeitos à interrogação crítica e à transformação.

De novo no caso concreto do espaço escolar, colocar (até onde for possível) o poder de decidir nas mãos dos alunos contribuirá para reforçar esse sentimento de pertença, dado a tomada de decisão implicar o exercício de operações cognitivas tão importantes como a capacidade de escutar, a consideração do ponto de vista dos outros, a consideração de uma situação sob diversos pontos de vista e o sentido de responsabilidade, facilitando a apropriação de competências básicas para o exercício da cidadania.

Finalmente, responder de forma integral à pergunta “Como nos tornamos cidadãos?” obriga-nos a considerar, para lá da escola, uma rede muito alargada de influências radicadas nos contextos onde habitamos e onde vamos tecendo a nossa identidade pessoal e social. Dos museus às associações culturais e recreativas, das bibliotecas aos clubes desportivos, dos centros de cultura às entidades religiosas, dos organismos cívicos e políticos às colectividades de bairro, todos são convocados para serem actores de cidadania e de formação cívica, factores de pluralismo e de comunicação entre as pessoas. A cidadania requer aprendizagem e exige participação, a qual, por sua vez, é factor inerente à criação de comunidades humanas. Num contexto social estimulante, que vai muito para além das fronteiras das escolas, a coragem de nos expormos à multiplicidade de influências resultante da articulação e da inter-relação entre

instituições formativas diversas é, seguramente, a principal condição para que todos nós, durante toda a vida, possamos aprender e desenvolver atitudes e competências de cidadania.

3. Dimensões da educação para a cidadania em contexto escolar

Decorrendo em simultâneo com outros domínios da formação e da construção da personalidade – como a educação estética ou a educação moral –, a educação para a cidadania em contexto escolar pode assumir genericamente as seguintes três dimensões (Fonseca, 2003):

- (i) promoção do contacto entre a escola e o meio envolvente;
- (ii) desenvolvimento de competências de cidadania;
- (iii) valorização da participação activa na comunidade.

3.1 Promoção do contacto entre a escola e o meio envolvente

A necessidade de estimular uma cada vez maior aproximação entre a escola e o meio envolvente é, de momento, uma das ideias que mais exaustivamente surge proclamada no mundo educativo. Nesta preocupação é reconhecido que a abertura da escola à realidade exterior constitui um meio de facilitar as aprendizagens, tonando-as mais significativas para os alunos. Já para o movimento da “Escola Nova”, a ligação escola-meio era uma condição indispensável para se falar em educação integral e desde Dewey que a preocupação em formar os alunos sob o ponto de vista cívico tem estado na origem de programas e de experiências educacionais, nos quais a ligação entre a escola e o meio joga um papel relevante.

Para a sua formação cívica é fundamental que as crianças e os adolescentes contactem com situações reais do meio em que vivem, contactos esses que sejam experiências significativas e que possam proporcionar elementos úteis para a construção de uma identidade cívica assente no modo como as pessoas concretas vivem a sua vida em comum e não em pressupostos de origem estereotipada. Um contacto frequente com diversos contextos, proporcionando uma análise do desempenho de diferentes papéis sociais nos dias de hoje, facilitará o desenvolvimento de valores, atitudes e competências exigidos pelas novas condições de exercício da cidadania.

A aproximação da escola à comunidade pode ser aproveitada tanto no sentido de tornar os alunos mais conscientes do seu papel (actual e futuro) de cidadãos – promovendo a sua identidade cívica –, como no sentido de facilitar a sua

inserção em espaços comunitários de participação cívica. As práticas de aproximação neste domínio podem ser encaradas quer do ponto de vista dos métodos utilizados, quer do ponto de vista dos conteúdos abordados.

Do ponto de vista dos métodos, é possível implementar experiências de tipo mais clássico – tais como a realização de visitas de estudo –, ou mais exigentes sob o ponto de vista da participação dos alunos – como a realização de experiências de trabalho cívico em instituições da comunidade. Do ponto de vista dos conteúdos, aspectos como o conhecimento de instituições cívicas e políticas, a familiarização com figuras e organismos internacionais, nacionais ou locais relevantes sob o ponto de vista da defesa dos direitos dos cidadãos, ou a tomada de consciência da organização socio-económica e política do país ou da região afirmam-se como aspectos da maior importância a considerar neste domínio.

O envolvimento dos alunos em actividades desta natureza poderá, para além dos benefícios directos em termos de aprendizagens úteis na esfera da cidadania, constituir uma espécie de antídoto contra o aparecimento de tendências egocêntricas, pelo que seria importante implementar no âmbito da formação cívica dos alunos do ensino básico um sistema de práticas de cidadania. Tal sistema é aqui entendido como qualquer actividade planificada, integrada no processo educacional corrente, susceptível de introduzir os alunos em ambientes onde possam contactar ou mesmo executar tarefas que de algum modo se reportem ao exercício da cidadania em ambientes sociais, a começar na própria escola frequentada e a acabar em instituições comunitárias de interesse público.

Ao longo dos últimos anos, inúmeras experiências de envolvimento dos alunos na vida da comunidade – por exemplo, através de acções de educação ambiental – têm demonstrado o interesse deste tipo de iniciativas pedagógicas, sem que tal interfira com a actividade escolar de carácter mais formal e levando mesmo a um aumento de entusiasmo dos alunos no que à vida escolar “tradicional” diz respeito.

Um dos aspectos mais sensíveis da implementação destas práticas de cidadania consistiria na tentativa de prevenir, a médio e a longo prazo, o aparecimento de obstáculos sérios à inserção e à participação social, os quais têm a sua origem, frequentemente, numa inadaptação clara da formação recebida neste domínio às realidades concretas do “mundo dos adultos”. É certo que as escolas são apenas uma das muitas oportunidades de formação cívica de que um aluno dispõe, mas o aumento de tempo de permanência na escola e o próprio aumento da escolaridade exigem que as instituições educativas se adaptem a novas funções e desenvolvam, nesta matéria, um esforço de articulação com a comunidade, que é, em si mesmo, um recurso pedagógico de grande riqueza.

A actual complexidade do processo de tornar-se adulto sinaliza a necessidade de se promover uma educação para a cidadania que proporcione um conjunto variado de possibilidades de formação que respondam às motivações dos alunos, definindo os valores, as atitudes e as competências a desenvolver em diferentes etapas da escolaridade, concebendo as situações pedagógicas mais apropriadas de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento global dos alunos e organizando os currículos de forma flexível e aberta. Mas, atenção, não basta que os alunos “fiquem sensibilizados” ou “ganhem consciência” das questões inerentes a esta temática. Não basta formular propósitos, alterar programas ou introduzir novas disciplinas. O sucesso de um programa de formação cívica assenta necessariamente numa utilização frequente de práticas, onde seja explícita e intencionalmente visada a aquisição de comportamentos de cidadania, e, para tal, necessita de se basear na experiência activa de contacto com o meio, na responsabilização e na participação dos alunos nos diversos momentos de implementação de actividades de ligação da escola à comunidade.

3.2 Desenvolvimento de competências de cidadania

Assumindo que a formação cívica é intrínseca ao processo educativo, contribuindo de forma significativa para a prossecução de um dos objectivos fundamentais de qualquer sistema educativo – o desenvolvimento global da personalidade –, a aquisição e o desenvolvimento de competências de cidadania é um processo crucial, por vezes conflitual (por exemplo, entre as práticas preconizadas pela escola e as práticas recomendadas pela família), mas que deve, por isso mesmo, ser devidamente reflectido. A formação de cidadãos é obra de vários agentes e a sua dimensão psicológico-desenvolvimental, nomeadamente, tem de ser cruzada com dimensões de outra ordem (social, cultural, educativa, política). Com efeito, variadas fontes contribuem para a génese e maturação de competências de cidadania, sendo de realçar a importância da comunidade em que o aluno vive como espaço transmissor (ou não) de motivação para a concretização de comportamentos cívicos.

Trata-se, então, de promover a aquisição e o desenvolvimento de competências:

- de raciocínio crítico: recolher e tratar informação, identificar alternativas, formular juízos e opiniões, estabelecer prioridades;
- de relação interpessoal: dar atenção aos outros, cooperar, coordenar;
- de comunicação: comunicar e expressar-se sob formas verbais e não verbais, ouvir, escrever;
- de acção: organizar, planear, decidir, executar.

Estamos, naturalmente, a referir-nos a competências generalizáveis e transferíveis, úteis numa variedade de situações e não apenas para o

desempenho de funções específicas ligadas ao exercício de tarefas cívicas. Aliás, neste âmbito e para além da relevância da aquisição de competências gerais de cidadania, ganha especial importância o problema da transferência de competências, atitudes e comportamentos de cidadania para além do espaço escolar, dado que não se deseja que o aluno se afirme como cidadão apenas na escola mas – e sobretudo – deseja-se que o aluno aplique as competências aí aprendidas fora da escola, no seu meio social de pertença.

Ao intervir no desenvolvimento de competências de cidadania, é desejável ter a consciência de que se parte de algo já existente. Tal como o desenvolvimento global de uma pessoa não começa apenas no momento em que sobre ele se pretende actuar, também aqui é veleidade achar que se está a começar do ponto zero; a educação para a cidadania começa e faz-se naturalmente antes e no exterior da escola, devendo atender-se quer aos modos variadíssimos através dos quais as questões cívicas se colocam a cada um, quer às situações com que a pessoa se depara em diferentes momentos do seu percurso existencial e que condicionam o seu “potencial de desenvolvimento” neste âmbito.

É possível identificar diferentes abordagens que constituem, no seu conjunto, um quadro de compreensão e de análise dos dilemas inerentes à obtenção de certos resultados através de uma acção educativa que promova o desenvolvimento de competências de cidadania. A primeira abordagem consiste em considerar a formação cívica como um instrumento de regulação social, cuja função é basicamente “adaptar” as pessoas ao sistema social vigente; a segunda encara a formação cívica como um factor de transformação social; a terceira perspectiva a formação cívica como um instrumento de mudança individual; a quarta abordagem, finalmente, de tipo essencialmente não directivo, visa “ensinar” aos alunos competências de cidadania que lhes permitam escolher, de forma autónoma, qual o caminho de participação e de envolvimento social mais conveniente, de acordo com as respectivas motivações e preferências.

Estas quatro abordagens corresponderão a um quadro conceptual, no qual uma orientação educativa de ênfase mais social (regulação social/mudança social) se opõe a uma orientação de ênfase mais individual (mudança individual/realização de escolhas) e levam-nos a ter presente que o desenvolvimento de competências de cidadania terá sempre de contemplar uma dimensão pessoal e uma dimensão social. Mesmo quando a intervenção educativa age essencialmente a nível individual (a situação mais comum), jamais se poderá esquecer a necessidade de inserir a formação cívica da pessoa num contexto social determinado, o qual possibilita, e ao mesmo tempo limita, as oportunidades de intervenção cívica actuais e futuras dessa pessoa. Ter a consciência que “ser cidadão” é uma tarefa que só se realiza num dado espaço social facilita, desde logo, que se avaliem quais as reais possibilidades de acção

cívica e ajuda a pessoa, finalmente, a compreender em que medida poderá contribuir para a evolução da sociedade.

Esta perspectiva de aquisição de competências de cidadania, baseada numa tomada de consciência progressiva relativamente a si própria e às realidades cívicas do mundo envolvente, contrapõe-se a uma visão (que está ainda, infelizmente, bastante presente no discurso educacional e político sobre esta matéria) assente na ideia de que a aproximação do aluno às realidades cívicas deve fazer-se, sobretudo, através de uma relação de conhecimento, combatendo os défices cívicos através do ensino-aprendizagem de informações e conteúdos neste domínio. Trata-se, no mínimo, de uma visão ingénua sobre os fundamentos da formação cívica, ignorando que a educação para a cidadania:

a) não é prioritariamente uma educação fundada em conhecimentos, mas sim em motivações, valorizações, preferências e opções (a pessoa tem de acreditar que vale a pena ser solidária, mesmo quando todos os outros achem o contrário, por exemplo);

b) realiza-se mais plena e eficazmente quando essas valorizações e preferências se expressam em situações de contacto com o mundo exterior à pessoa (na família, na escola, no bairro, na aldeia, no grupo de amigos);

c) adquire frequentemente um significado diferente de pessoa para pessoa, de acordo com as situações vividas, não podendo, por isso mesmo, generalizar-se um corpo de conhecimentos universais de cidadania cuja aprendizagem garanta, por si só, que o aluno esteja formado sob o ponto de vista cívico.

Infelizmente, a redução à dimensão da transmissão de conteúdos das questões relativas ao desenvolvimento de competências de cidadania tem levado a que esforços significativos no domínio da formação cívica de crianças e adolescentes sejam orientados no sentido da elaboração de meios de informação e da sua difusão através de campanhas com largos efeitos mediáticos. O investimento quase exclusivo de energias no fornecimento de informação demonstra, uma vez mais, a convicção (ilusória) do papel decisivo do conhecimento no comportamento dos indivíduos, quando a todo o momento se constata que a ausência de comportamentos de civismo se deve não à falta de conhecimento de regras e normas de conduta, mas a uma outra ordem de factores, de carácter motivacional e subjectivo.

Finalmente, é também imprescindível instituir uma partilha entre a escola, as famílias e as instituições da comunidade relativamente à formação cívica de cada criança e adolescente. De pouco ou nada vale que o aluno experimente competências de cidadania dentro da escola se, ao passar os portões da mesma, grupos e instituições do exterior remarem completamente contra essas competências e suscitarem modelos de comportamento contrários aos

aprendidos no meio escolar. Porque diluída por cada vez mais agentes educativos, também cada vez mais a educação para a cidadania necessita de ser assumida como uma função colectiva, considerando que, para lá da escola e da família, contextos como clubes desportivos, associações diversas, entidades religiosas, organismos políticos, etc., são também lugares onde se vai tecendo uma identidade cívica própria e diferenciada.

3.3 Valorização da participação activa na comunidade

Não menos importante do que as dimensões anteriormente focadas e assumindo perante elas um papel complementar, a valorização da participação activa na comunidade surge como um corolário natural do desenvolvimento de uma identidade cívica. A formação de cidadãos responsáveis e participativos pressupõe a construção simultânea de uma identidade social (fundamentada no respeito pelos direitos e deveres da pessoa humana) e de uma maturidade cívica (aqui entendida como a aquisição e a adopção consciente de valores, atitudes e comportamentos que sustentam o funcionamento das sociedades democráticas), desempenhando a instituição escolar um papel determinante no que respeita à transmissão de conhecimentos sobre as instituições sociais e políticas e ao desenvolvimento de hábitos de participação nos grupos e instituições da comunidade.

No “mundo global” em que vivemos, o reconhecimento da importância de determinadas instituições sociais e políticas que asseguram a estabilidade e a continuidade das sociedades democráticas constitui uma primeira condição do desenvolvimento de hábitos de participação nas instituições, incluindo, desde logo, a própria escola que se frequenta. Será, simultaneamente, um factor decisivo para a criação de uma identidade cívica feita de atitudes e valores básicos e imprescindíveis para a definição de um perfil de cidadão verdadeiramente inovador e criativo, que não se limite e reproduzir e a reforçar expectativas em conformidade com processos de socialização marcados por constrangimentos decorrentes de estereótipos particularmente sentidos na infância e na adolescência (por exemplo, que atribuam ao homem e à mulher diferentes papéis de participação social).

Não é fácil, claro, promover a adesão a comportamentos cívicos, quando as condições materiais e institucionais que a escola oferece aos alunos contrariam certos valores que ela explicitamente defende. No que respeita aos valores da participação, nomeadamente, constata-se que os alunos desconhecem até bastante tarde como se processa o funcionamento da instituição escolar e como nela podem participar, o que decerto não constitui um factor de motivação para uma futura intervenção mais ampla na vida das instituições da comunidade.

Para que o aluno, mais tarde, venha a valorizar convenientemente a colaboração na vida das instituições sociais, é fundamental que já no espaço escolar cada aluno descubra a importância dessa actividade em prol do bem comum, é necessário redefinir e valorizar o papel dos alunos no seio da comunidade escolar e atribuir um significado real às formas de participação existentes ou que se venham a criar. Colocar (até onde for possível) o poder de decidir nas mãos dos alunos e responsabilizá-los por esse poder contribuirá, decerto, para reforçar um sentimento de pertença e implicará o exercício de operações cognitivas importantíssimas neste domínio, como por exemplo a capacidade de dialogar ou a tomada de decisões.

Assim sendo, as acções pedagógicas susceptíveis de constituir o marco das preocupações de uma educação para a cidadania democrática devem ser orientadas e guiadas pela preocupação em estimular a participação na tomada de decisões de carácter colectivo, procurando regular as acções humanas na base do compromisso interpessoal e da responsabilidade.

É neste sentido que por fim defendemos, para uma autêntica e completa educação neste domínio, que seja dada uma atenção especial sobre as dimensões relativas aos afectos e não apenas sobre as dimensões relativas à razão (Moreira, 2002/2003/2004). Ou seja, a educação para a cidadania deve possibilitar vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas; a educação para a cidadania deve ser um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, encarando o pluralismo não só como uma característica da nossa sociedade mas como algo de bom e de valioso em si mesmo; a educação para a cidadania deve ser alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e de um estilo de convivência que valorize a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade.

Bibliografia

Fonseca, A.M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias* (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Fonseca, A.M. (2003). *Formação Cívica. Guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and socialization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2002/2003/2004). *Ser professor: Competências básicas*. Porto: Porto Editora.

Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Mc Millan.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

Abstract

This paper deals with the issue of education for citizenship in school settings from a psychological and developmental standpoint, looking forward for the conditions that sustain and promote the education of citizens. We suggest three dimensions of such education – more contact between schools and local contexts, further development of citizenship skills, increase of participation in community life – and we also propose some methodological contributions for the implementation of citizenship education. A complete educational work in this area must finally give a special attention to variables linked to motivations and emotions and not only to cognitive variables.