

EDUCAR PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A DEMOCRACIA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Manuela Esteves¹

Resumo

A Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação para a Democracia (ED) têm-se evidenciado, em anos recentes, como dimensões a consagrar e desenvolver nos currículos reais que as escolas oferecem a crianças, jovens e adultos. Portugal acompanha esta tendência através da “Estratégia de Educação para a Cidadania”, em curso desde 2017. Sob a égide da UNESCO, tanto o Relatório Delors, “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), como o recente relatório “Repenser nos futurs ensemble: un nouveau contrat social pour l’éducation” (2021) convidam a uma reflexão profunda sobre o papel e a ação da escola para um futuro sustentável da humanidade não apenas nos aspetos físicos, mas também nos dos valores onde cidadania e democracia se inscrevem. Nenhuma das concepções acima referidas (ECG e ED) são neutras nem incontroversas, havendo diversas formas de as pensar e concretizar. Clarificadas as alternativas possíveis, importa fazer escolhas. Tal clarificação é tão mais importante quanto todos os que se ocupam destas problemáticas atribuem, em última análise, aos professores enormes responsabilidades pelo êxito da missão. Este artigo é um ensaio sobre os desafios que se colocam à formação dos profissionais de ensino, tanto inicial como continua, de modo a que os mesmos possam ser atores mais conscientes, empenhados, críticos e criativos no desenvolvimento da ECG e da ED (conceitos que, aliás, não são dissociáveis se não para fins analíticos). O ensaio radica em resultados de trabalhos de investigação que têm sido produzidos em número crescente, em diversos contextos nacionais, ainda que em Portugal não abundem.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global; Educação para a Democracia; Formação de Professores

Abstract

Education for Global Citizenship (EGC) and Education for Democracy (ED) have emerged, in recent years, as dimensions to be consecrated and developed in the real curriculum that schools offer to children, youth, and adults. Portugal follows this trend through the “Education Strategy for Citizenship”, in place since 2017. Under the aegis of UNESCO, both the Delors Report, “Education: a treasure to discover” (1996), and the recent report “Repenser nos futures ensemble: un nouveau contrat social pour l’éducation” (2021) invite to a deep reflection on the role and action of the school for a sustainable future of humanity not only in the physical aspects but also in the values where citizenship and democracy meet. None of the concepts mentioned above (EGC and ED) are neutral or uncontroversial, and there are different ways of thinking about and implementing them. Having clarified the possible alternatives, choices are to be made. Such clarification is all the more important as all those who deal with these issues ultimately attribute enormous responsibilities to the teachers for the success of the mission. This article is an essay on the challenges facing teacher education, both initial and continuing, so that teachers can be more aware, committed, critical, and creative actors in the development of EGC and ED (concepts that, moreover, cannot be

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mesteves@ie.ulisboa.pt

dissociated if not for analytical purposes). The essay is based on the results of research works that have been produced in increasing numbers, in different national contexts, although they are not abundant in Portugal.

Keywords: Education for Global Citizenship; Education for Democracy; Teacher Education and Training

1. Introdução

A escola, enquanto organização social, política e cultural, sempre proporcionou uma educação cívica a todos aqueles que no seu espaço se moviam. Não precisava de ser uma ação deliberada. O simples facto de, na instituição escolar, se estabelecer uma relação entre pessoas, docentes, discentes e funcionários, levava inexoravelmente a que determinados valores e comportamentos fossem inculcados de forma explícita ou implícita, por ação ou por omissão. O currículo oculto refere precisamente esse conjunto de aprendizagens não conscientemente deliberadas que os alunos fazem ao frequentar uma escola.

A história da educação pode ajudar a conhecer e compreender como, em sucessivas épocas, se concebeu o “bom cidadão” e como tal conceção foi, de algum modo, apoiada pela escola, a partir da sua institucionalização e necessariamente para aqueles que a ela acediam. Assim, falar em neutralidade da escola como um ideal, como alguns fazem, é ou um equívoco ou, pior, uma afirmação com propósitos ideológicos escondidos, ainda que fáceis de deduzir.

Entretanto, o mundo mudou profundamente nas três ou quatro últimas décadas. Mudanças não só profundas, mas também muito céleres ocorreram nas esferas económico-financeira, social, cultural, política e ideológica, sustentadas e impulsionadas por mudanças tecnológicas de ordem informacional e comunicacional. Pela primeira vez na história, tais mudanças ocorreram/ocorrem à escala planetária e quase simultaneamente, ainda que o seu impacto seja diferente em diferentes sociedades.

A vaga neoliberal que se abateu sobre todos os países não podia deixar de ter efeitos significativos quer sobre o viver coletivo, quer sobre cada indivíduo chamado agora a procurar o sentido e o significado de tudo o que o rodeia, mas também a agir da melhor forma possível e a desenvolver as suas competências de convivência com os outros – valores como a solidariedade, a tolerância, a justiça, a empatia, a participação cidadã impõem-se então, mesmo se o contexto geral lhes é adverso.

Neste quadro se compreende que a escola, longamente responsável por uma formação cívica difusa, seja atualmente chamada a intervir de forma explícita e deliberada na educação para a cidadania e na educação para a democracia. Recomendações e resoluções nesse sentido multiplicam-se, provenientes das mais diversas organizações internacionais (ONU, UNESCO, Conselho da Europa, União Europeia) e das autoridades educativas nacionais. A estas últimas compete interpretar os desígnios internacionais a que aderiram em abstrato e operacionaliza-los, contextualizando-os, através dos currículos escolares dos respetivos países.

Por último, é sobre as escolas e os professores que as novas responsabilidades se abatem. É sobretudo destes últimos e da sua formação que pretendemos ocupar-nos nesta comunicação. Para tanto, é, contudo, necessário ter em conta o estado atual da reflexão sobre cidadania e democracia enquanto objetos de formações escolares.

2. Concepções divergentes de ECG e ED

Como quase tudo o que é humano, também a educação para a cidadania global (ECG) e a educação para a democracia (ED) são sujeitas a múltiplas aceções e interpretações, dando lugar a distintas formas de intervenção. Para efeitos analíticos, distinguiremos em seguida três planos de discussão.

2.1. O debate político

Constatados efeitos positivos e negativos da globalização, os Estados, de forma isolada ou concertadamente, reagiram nos diversos patamares da sua intervenção, tentando explorar e potenciar benefícios e contrariar os prejuízos que se manifestavam para os indivíduos e as sociedades. Uma das dimensões da intervenção verificou-se na esfera educacional: preparar cidadãos para as mudanças em curso através não apenas do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de conhecimentos, mas também do seu desenvolvimento emocional, socio-afetivo e moral, fundado em valores e traduzido em atitudes. É neste quadro que se podem compreender a emergência e a crescente visibilidade dos conceitos de Educação para a Cidadania Global e da Educação para a Democracia em propostas e projetos curriculares de âmbito nacional.

Neves, Seixas e Sousa (2018) produziram um estudo importante acerca da evolução política da educação para a cidadania tanto a nível internacional como nacional. Nesse trabalho, tomaram como balizas temporais os anos de 2000 e 2018 e como fontes de referência documentos oficiais como os produzidos pela UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, bem como documentos portugueses emanados de diversos governos.

Quanto à UNESCO, já antes do ano 2000 tinham sido desenvolvidos trabalhos e aprovadas recomendações alusivas a este campo. São de destacar, nomeadamente, a Declaração e Quadro Integrado de Ação sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1994) e o relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir”, vulgo Relatório Delors (1996). O diagnóstico da situação do mundo é particularmente claro no segundo dos documentos citados: “manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e violações dos direitos humanos pela intolerância religiosa, pelo aumento do terrorismo em todas as suas formas e pelo aprofundamento do crescente hiato que separa países ricos de países pobres (...)”.

Em meados dos anos 1990, a UNESCO fazia um balanço positivo do contributo das políticas educativas para o desenvolvimento do entendimento, da solidariedade e da tolerância entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações soberanas. À educação competia “promover conhecimentos, valores, atitudes e aptidões favoráveis aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção

da cultura da paz e a democracia”. Apelava-se não só ao contributo das instituições de educação formal, mas também a organizações promotoras de educação não formal, num quadro de responsabilização da sociedade como um todo.

O Relatório Delors (1996) ampliou e aprofundou significativamente o papel da educação na perspectiva do séc. XXI que então se avizinhava. Assim, todos os capítulos foram acompanhados de pistas e recomendações que permitissem refletir, agir e reagir face a mudanças em curso: da comunidade de base à sociedade mundial; da coesão social à participação democrática; do crescimento económico ao desenvolvimento humano. No campo dos princípios, foram apresentados quatro pilares fundadores da educação desejada: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Uma terceira parte do relatório forneceu um conjunto de orientações mais circunstanciadas para a educação formal, a ação dos professores, o papel do político e a cooperação internacional.

Após o ano 2000, a UNESCO continuou a produzir orientações visando a educação para a cidadania global (conferências internacionais de 2001 e 2004) e a educação inclusiva (conferência internacional de 2008).

Recentemente, em 2021, foi publicado o documento intitulado “Repenser nos futures ensemble: un nouveau contrat social pour l’éducation”, tendo como horizonte o ano de 2050. Na base deste documento estão as ideias de que a sobrevivência da humanidade, os direitos humanos e o planeta vivo estão ameaçados e de que é necessário um novo contrato social a favor da educação. Constatadas as injustiças, as desigualdades e as exclusões, as ameaças à vida no planeta, os efeitos contraditórios das novas tecnologias da informação e comunicação, os recuos da democracia e o futuro incerto do trabalho, o novo contrato social para a educação deveria radicar em resultados da investigação científica e futuros educativos inovadores originados no âmbito da investigação científica. Como pistas para a inovação, são sugeridas: pedagogias cooperativas e solidárias; currículos permeáveis à evolução dos “conhecimentos comuns; um trabalho transformador dos professores; a salvaguarda e a transformação da escola; a ampliação dos tempos e dos espaços de educação” (onde o direito à educação é focado).

Quanto à ação do Conselho da Europa, Neves, Seixas e Sousa (2018) distinguem desde o início do milénio, quatro fases. A primeira (1997-2000) consistiu no desenvolvimento de um quadro concetual e de estudos – piloto sobre práticas de educação para a cidadania. A segunda (2001- 2004) foi de aplicação do conhecimento adquirido sobre políticas e práticas. A terceira fase (2004-2006) respeitou à consolidação e disseminação das políticas. A quarta fase (2006- 2009) visou desenvolver os projetos de educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos.

Em 2010, o Conselho da Europa aprovou uma Carta – ou seja, um documento com força legal – sobre as matérias em referência e desde então tem publicado diversos materiais e proporcionado programas de formação de professores a participantes de 50 países membros.

Finalmente, quanto à União Europeia, as suas preocupações foram escassas e surgiram diluídas em documentos de ordem mais geral. Só a partir de 2015, na sequência dos ataques terroristas em França, a questão da educação para a cidadania ganhou visibilidade e protagonismo, tendo dado lugar a ações de âmbito europeu, nacional e local, visando o respeito pela dignidade humana, a liberdade, a democracia, a igualdade, o estado de direito e o respeito pelos direitos humanos.

Em Portugal, a educação para a cidadania (mesmo se tal designação não era usada) esteve presente nas finalidades atribuídas à educação escolar desde a implantação da democracia em 1974.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 e ainda em vigor, consagrou determinadas finalidades, como a de o sistema educativo “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico” (Art.º 3.º, b).

A mesma Lei de Bases, no seu artigo 7.º, referente aos objetivos do Ensino Básico (então coincidente com a escolaridade obrigatória de 9 anos) refere, em sucessivas alíneas aspetos relevantes da definição da cidadania: valores de solidariedade social, dimensão humana do trabalho, humanismo universalista, solidariedade e cooperação internacional, maturidade cívica, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Como consequência destas disposições, os currículos escolares dos ensinos básico e secundário ofereceram, em diferentes momentos do tempo, disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares específicas (Formação Pessoal e Social, Formação Cívica, Área Escola, Área de Projeto). A partir de 2012, a educação para a cidadania passou a constituir um domínio de abordagem transversal a todas as áreas e disciplinas, deixando, portanto, de ter um tempo e um espaço próprios para a sua concretização. Desde 2017, foi concebida e posta em marcha uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, explicitamente inspirada nas recomendações mais recentes das organizações internacionais acima referidas e de conclusões de projetos que tinham estado ou estavam ainda em curso em escolas portuguesas e que se focavam em aspetos parcelares da cidadania democrática.

A novidade principal da estratégia em causa é a de a educação para a cidadania ser integrada formalmente no currículo, nas atividades letivas e não letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade. Esta conceção holística rejeita explicitamente as “meras intervenções pontuais” e reclama a integração das políticas e das práticas da escola democrática, envolvendo, por outro lado toda a comunidade escolar.

2.2. O debate teórico

A partir da visibilidade que a ECG e a ED ganharam, têm-se multiplicado os debates teóricos em torno destes conceitos concitados por iniciativas políticas e discussões nas escolas. Investigadores e especialistas de diferentes

áreas do conhecimento e formadores de professores têm levado a cabo projetos que ajudam a clarificar as conceções em jogo.

Carr et al. (2014) consideram que ECG e ED estão não só interligadas, como são interdependentes: “*the richness and salience of one is dependent on the expression of the other*”, como referem esses autores. Desenvolvem também a ideia de que ECG e ED são diferentemente percecionadas ora na lógica do pensamento dominante (*mainstream*), ora de acordo com perspetivas críticas. A perspetiva do pensamento dominante opera dentro das estruturas globais existentes e dá lugar a uma educação baseada em ideias formais, realistas e caridosas respeitantes à igualdade. Por outro lado, as perspetivas críticas focam-se em valores de equidade e de justiça social, orientando a educação para a mudança das estruturas existentes que restringem desigualmente o acesso e os benefícios de muitos na sociedade (Jorgensen & Schultz, 2012, cit. Carr et al., 2014).

De forma similar, também a ED pode ser objeto de uma aproximação leve (*thin*) – eleições institucionalizadas, diversidade, pluralidade e multiculturalismo – ou de uma aproximação densa (*thick*) – população com alto grau de literacia política e mediática, crítica da corrente dominante, procurando formas de democracia e medidas de bem-estar social à luz da justiça social (Carr, 2008).

O próprio conceito de cidadania é traduzido de diferentes formas por diferentes correntes e autores. Para Yemini et al. (2019), a recente introdução de conteúdos relativos à ECG na educação e na formação de professores é vista como uma resposta às mudanças de todos os tipos que levaram a interligações mais fortes entre países mediante a crescente mobilidade internacional e interdependência económica. Neste quadro, as autoras realizaram um estudo empírico sobre formação de professores para trabalharem sobre a cidadania. Nesse âmbito, ao compulsarem a literatura teórica, constataram a manifestação de duas tendências, não mutuamente exclusivas, quanto ao tratamento dos valores: uma que designaram como “cosmopolita” e outra designada “de advocacia”. A tendência cosmopolita/moral representa o compromisso com a ideia de que há direitos humanos básicos, onde se incluem a igualdade económica e social, e as liberdades básicas, e de que a diversidade cultural é um valor a estimar. A tendência apelidada de advocacia/crítica é, segundo as autoras, representada na literatura pela defesa de uma pedagogia crítica.

Citando Schugurensky (2010), Carr (2014) identifica quatro dimensões mais usuais da cidadania:

- Cidadania como identidade (sentimento de pertença a uma comunidade);
- Cidadania como virtudes cívicas (respeito pelos outros, tolerância, respeito pela lei, vontade de participar, autoconfiança);
- Cidadania como capital social (participação ativa na vida pública, reciprocidade no trato, confiança);

– Cidadania como iniciativa do indivíduo (*agency*) para mudar a sociedade e lutar contra estruturas opressivas e impostas.

Segundo Carr (2014), esta última dimensão é a única que acolhe a concepção crítica da cidadania, visto que corresponde à contestação da sociedade tal como ela é, contextualiza e desconstrói as injustiças e desequilíbrios de poder, e busca uma sociedade mais justa.

Neves et al. (2018) recorreram às contribuições de Vengelters (2007), Westheimer e Kahne (2004) e Eidhof et al. (2016).

Segundo Vengelters, há três concepções de cidadania: (i) adaptativa, (ii) individualista e (iii) crítico-democrática.

A primeira inclui os objetivos de obediência (adaptação e disciplina), as boas maneiras e a autodisciplina. A disciplina e a consciência social são mais importantes do que a autonomia. As práticas implicadas são, sobretudo, de transmissão de valores e de controlo das normas.

A segunda é representada como um *cluster* onde se associam autonomia e pensamento crítico. Os seus objetivos são a formação de uma opinião pessoal e de aprender a lidar com críticas. É dada mais importância à disciplina e à autonomia do que à consciência social. As práticas são assentes em escolhas e são de responsabilidade individual.

Finalmente, a terceira representa o *cluster* da consciência social que se manifesta em comportamentos como os de levar os outros em consideração, mostrar respeito pelos outros. É dada mais importância à autonomia e à consciência social do que à disciplina. As práticas assentam na aprendizagem cooperativa, na pesquisa, na ação e na reflexão. Segundo o autor, esta é a concepção menos praticada.

2.3. O debate profissional

As sociedades contemporâneas têm exigindo cada vez mais frequentemente e com maior clareza que as autoridades educativas, as escolas e os professores providenciem oportunidades de educação para a cidadania e educação para a democracia às crianças, aos jovens e aos adultos que prosseguem um percurso escolar.

Assim, o Relatório Delors (1996) dedicou um capítulo ao tema “Os professores em busca de novas perspetivas”, reconhecendo que era destes profissionais que, em última instância, os progressos da educação dependeriam. Entre os novos desafios estavam já então os de “contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e de algum modo a dominar o fenómeno da globalização e favorecer a coesão social”. Reconhecia-se que essa aposta era alta e que fazia ascender a primeiro plano os valores morais na educação.

Entrando no debate profissional, o relatório citado considera que, para melhorar a qualidade da educação, é preciso melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Trata-se não só de reconhecer o acréscimo de competências exigidas aos professores, mas também de equacionar as contrapartidas a que estes profissionais

poderiam aspirar. Em sociedades onde as fontes de informação se multiplicaram mercê da revolução digital, era assinalada uma nova responsabilidade dos professores: “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”, sem esquecer a abordagem dos problemas sociais (pobreza, fome, violência ou droga). Preconizava-se, por consequência, que o professor fosse mais do que alguém que transmite conhecimentos, para se tornar em alguém que “ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida”. Assumia-se aí também que “nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” e, nesse sentido, defendia-se o diálogo entre as autoridades educativas e as associações de professores, indo-se para além das questões salariais, e permitindo a participação profissional na conceção e concretização das reformas educativas.

Já anteriormente, em 1974, a UNESCO recomendara que a preparação dos professores para a intervenção no âmbito da educação para os direitos humanos incluísse a motivação (compromisso ético e desejo de concretização dos direitos humanos na prática), conhecimentos interdisciplinares básicos sobre os problemas do mundo, participação na elaboração de programas, utilização de métodos ativos, desenvolvimento de atitudes favoráveis à inovação, trabalho em equipa e estudo de experiências educativas internacionais.

Posteriormente (1994-1995), a mesma organização insistiu na recomendação de adoção de métodos ativos, trabalhos de grupo, discussão sobre questões morais e ensino personalizado, situando estas propostas numa política mais abrangente de aperfeiçoamento da profissão docente.

Apesar de terem decorrido várias décadas desde as primeiras recomendações, o investimento na formação dos professores para intervirem com qualidade na promoção efetiva da ECG e da ED não tem estado à altura dos desafios. Um relatório recente também elaborado no âmbito da UNESCO (Bourn, Hunt & Bamber, 2017) apresenta um retrato pouco entusiasmante da situação, assinalando nomeadamente: problemas de ausência das temáticas em causa nos currículos de formação inicial ou uma inserção deficiente das mesmas; dependência excessiva da vontade dos formadores; opção por um modelo de formação de natureza behaviorista; confinamento da ECG e da ED em apenas algumas disciplinas e não envolvendo, assim, a totalidade dos domínios de ensino-aprendizagem.

Do retrato apresentado, inferimos uma fraca determinação das políticas educativas em promoverem a ECG e a ED, ao não cuidarem do inerente desenvolvimento profissional docente.

Em Portugal, a emergência da estratégia nacional de educação para a cidadania, em 2017, e o começo da sua concretização nas condições já acima referidas (2.1) vieram realimentar o debate profissional que já atravessara situações e experiências anteriores, entretanto desaparecidas (Educação Cívica, Formação Pessoal e Social, Área Escola, entre outras).

A nova estratégia foi concebida a partir das orientações internacionais que, em alguns casos, incluíram a referência à formação dos professores. Essa conceção define um perfil desejável do(a) professor(a) para intervir na área de Cidadania e Desenvolvimento. Constituem traços desse perfil os seguintes:

- Deve demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa;
- Deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas;
- Deve saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade;
- Deve ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa;
- Deve frequentar / ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania;
- Deve possuir competências de trabalho, nomeadamente em metodologia de projeto;
- Deve possuir competências de utilização de meios tecnológicos;
- Deve conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes;
- Deve sentir-se motivado para desempenhar tarefas sem imposição superior;
- Ser reconhecido pelo conselho de turma como o/a docente adequado/a à coordenação da Educação para a Cidadania da respetiva turma.

Foi igualmente definido o perfil desejável do/da professor/a responsável pela coordenação da estratégia ao nível de toda a escola.

O debate profissional centrou-se especialmente no problema da formação docente: até que ponto a formação anterior de cada docente, inicial e contínua, o preparara para a nova área de intervenção a que era chamado? Que iniciativas formativas e organizativas iriam ser tomadas para viabilizar essa intervenção com qualidade?

Foi criada uma equipa de coordenação nacional da Educação para a Cidadania à qual compete identificar anualmente necessidades de formação com base na informação disponibilizada pelas escolas e propor linhas orientadoras para a formação contínua, identificando ações prioritárias a oferecer por cada centro de formação de associação de escolas. Defende-se, desde logo, um carácter teórico-prático dessas ações, centradas nas escolas, nas suas prioridades, necessidades e contextos, tendo em conta os diversos projetos e metas definidos. Quanto à formação inicial, deixa-se às instituições de ensino superior que formam professores a responsabilidade de incluírem uma área curricular específica nos planos de formação que oferecem.

3. Formação dos professores: alguns desafios previsíveis

3.1. O difícil campo de trabalho dos valores

Reconhece-se de há muito a dificuldade do campo de trabalho sobre os valores, a desenvolver com os alunos ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Educar para a cidadania e para a democracia implica, em primeiro lugar, ter consciência dessa dificuldade. Os valores em causa são de todas as ordens – pessoais, sociais, políticos, culturais, religiosos – e a sua (re)construção por cada indivíduo decorre de influências que se situam em diferentes planos, desde o universal, ao nacional, ao comunitário e ao familiar. Influências que tanto podem aparecer como convergentes, como serem contraditórias entre si.

Não são raras as oposições entre valores prezados na escola e valores, pelo menos aparentemente, dominantes na sociedade. Daí decorrerem necessariamente dilemas para os professores.

Como sustentar um determinado valor universal perante alunos que perfilham o seu contrário, em função do seu contexto de vida e das suas comunidades de pertença? Como encontrar o equilíbrio entre a liberdade de escolha do aluno e a aculturação que a escola sempre pode (deve?) produzir? Como mostrar a universalidade dos valores e dos direitos humanos quando no mundo impera a diversidade de posturas face aos mesmos? Como educar os alunos para evitarem tanto o dogmatismo como o relativismo? Como incentivar a solidariedade num mundo que convida ao individualismo e, por vezes, parece premiá-lo? Como desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais promotores da autonomia dos alunos (adesão pessoal a um valor, desenvolvimento do juízo avaliativo e crítico) do que indutores de uma aceitação passiva dos valores dominantes?

Estes são apenas alguns exemplos de dilemas a enfrentar pelos professores na sua ação, em geral, mas que são incontornáveis quando essa ação se desenvolve numa área de educação para a cidadania e para a democracia.

A formação docente pode e deve ajudar na superação destes dilemas. É importante, a nosso ver, que ela proporcione, em primeiro lugar, a legitimação da ação a desenvolver, fundada no património de valores que os humanos foram construindo coletivamente, hoje plasmados em documentos internacionais e nas constituições nacionais democráticas. Património de valores que representam o melhor do pensamento humano, mesmo quando a realidade frequentemente os contraria.

Ter informação sobre a génese e a evolução dos diversos valores com que a educação para a cidadania lida, pelo menos uma informação geral, parece-nos fundamental para suporte da ação docente. Mas não é suficiente para superar os dilemas. Aqui como em todas as situações onde a ética profissional é posta à prova, o que julgamos oportuno sugerir é a necessidade de cada professor discutir regularmente com os seus pares e com os formadores os dilemas com que se irá previsivelmente defrontar (formação inicial) ou já se

está mesmo a defrontar (formação contínua), no sentido de ser ajudado a construir um pensamento próprio e a delinear caminhos defensáveis para a sua ação junto dos alunos.

3.2. Alternativas de formação possíveis

As instituições que formam professores (instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas e de associações de professores) devem, em primeiro lugar, dar espaço, nos currículos e nos planos de formação que oferecem, às problemáticas envolvidas na ECG e na ED.

Depois, importa que tomem decisões estratégicas da maior importância acerca do modo como a formação vai ser concretizada, que práticas vão ter lugar, que métodos e técnicas usar, que modalidades de avaliação escolher.

A partir da revisão da literatura sobre ECG e formação de professores apresentada por Yemeni et al. (2019) e da articulação entre ECG e ED defendida por Carr et al. (2014), ousamos sugerir a existência de duas vias alternativas para se pensar e desenvolver a formação dos professores.

Essas alternativas, designadas como A e B, estão sintetizadas no quadro seguinte.

Quadro 1. Alternativas para a formação docente.

Alternativa A Centração na matéria para chegar ao aluno	Alternativa B Centração nos alunos e na sua ação, para chegar à matéria
Aprofundar os conceitos de Cidadania e de Democracia e a multiplicidade de sentidos inerentes	Aprofundar os conceitos de Cidadania e de Democracia e a multiplicidade de sentidos inerentes, discutindo-os e formando uma opinião pessoal
Preparar-se para o trabalho interdisciplinar aos níveis de escola e de turma	Participar em trabalho interdisciplinar aos níveis de escola e de turma
Explorar possibilidades didáticas de abordagem diferenciada das temáticas – objetivos, conteúdos, estratégias, trabalhos individuais e/ou de grupo, recursos, avaliação – numa disciplina específica de ECG/ED ou numa das restantes disciplinas	Optar por metodologias de projeto dos alunos, incluindo ouvir a sua voz, ser capaz de os motivar, organizar processos de decisão participados, negociar problemas a tratar, objetivos a atingir e estratégias a concretizar, conhecer e saber usar recursos diversificados, incentivar a ação dos alunos, saber avaliar projetos

A alternativa A inspira-se nas conceções “mainstream” de que Carr (2014) fala e onde cabem designações como “soft” (Andreotti, 2006; Schultz et al., 2011) e “minimal” (DeJaeghere, 2009; Danies e Issit, 2005). Trata-se de uma abordagem predominantemente formal / abstrata da formação docente ao serviço de uma abordagem do mesmo tipo no trabalho presente ou futuro com

os alunos. Visa-se sobretudo o conhecimento e a compreensão das problemáticas inerentes à cidadania e à democracia, donde a proposta de aprofundamento dos conceitos estruturantes, a preparação para o trabalho interdisciplinar e a exploração em abstrato de possibilidades didáticas, ora no âmbito de uma disciplina específica de educação para a cidadania, ora no âmbito das restantes disciplinas ou áreas curriculares. Nesta alternativa, a centração da formação do professor é na matéria ou conteúdo.

A alternativa B inspira-se nas conceções críticas também referidas por Carr (2014). Trata-se de uma alternativa onde o ponto de partida é o/a aluno/a que aprende, só depois se caminhando para a formalização dos conteúdos de aprendizagem. As implicações para a formação dos professores são óbvias. Pretende-se que os professores em formação e, posteriormente, os respetivos alunos desenvolvam o juízo crítico, a capacidade de avaliação das situações e dos valores em conflito, e adotem atitudes e comportamentos favoráveis a uma ação orientada para a promoção da justiça social e dos direitos humanos. Nesta alternativa, as práticas de formação visam estimular a discussão a partir da realidade vivida e levar à emergência de uma opinião pessoal. Tal pressupõe a opção por dispositivos de formação/aprendizagem contextualizados e onde o trabalho interdisciplinar e o trabalho de projeto são de regra.

3.3. Educação para a Cidadania Global e Educação para a Democracia em Portugal

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania já acima referida e em desenvolvimento no país desde 2017 contempla dimensões curriculares organizativas e pedagógicas.

Enquanto no 1.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário se estabelece um desenvolvimento da estratégia transversal a todas as componentes ou disciplinas do currículo, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico foi criada uma disciplina autónoma, sem eliminar a abordagem holística, mas ajudando a evitar intervenções pontuais e conduzir a uma maior sistematização das aprendizagens.

As recomendações de ordem metodológica ocupam grande espaço na configuração da estratégia. Recomenda-se: envolvimento dos alunos e alunas por meio de metodologias ativas; trabalho em parceria com as famílias e as comunidades; respeito pelas especificidades dos/as alunos/as e as prioridades da comunidade educativa; monitorização e avaliação, visando a efetividade e a participação.

Estas linhas de intervenção são coerentes com o princípio explícito de que seja atingida uma conceção não abstrata da cidadania, mas sim contextualizada nas experiências dos alunos e das respetivas comunidades de pertença.

De facto, o documento para consulta pública apresentado em fevereiro de 2017 (“Perfil dos Alunos para o Séc. XXI”) era nítido quanto ao significado atribuído aos valores na proposta apresentada. Respigamos, em seguida alguns excertos dessa proposta.

“Entende-se por valores as orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e de agir.”

“Os valores não são o resultado de uma compreensão passiva de informações, nem de atitudes aprendidas, sem significado para o próprio sujeito. O processo é mais complexo e multilateral. Trata-se da relação construída entre a realidade objetiva, os componentes da personalidade e os fatores do contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.”

Esta aceção coaduna-se bem com a alternativa B que sugerimos em 3.2.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, de 12 anos, que entrou em vigor no ano letivo de 2017/18 consagra alguns traços coerentes com os propósitos da ECG e da ED. Assim, afirma-se:

“Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- Capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo (...);
- Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da democracia plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social”.

(Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho – Excertos)

4. Considerações finais

Educar para a cidadania global e a democracia implica enormes desafios às instituições escolares e aos professores. Os contextos que envolvem as escolas – políticos, sociais, económicos, culturais – são frequentemente adversos a projetos educativos escolares mais inovadores e portadores de futuro. Será, pois, sempre num clima de alguma tensão entre diferentes visões de escola e de sociedade que a ação terá lugar. Incluir a educação para a cidadania, de forma deliberada, na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos implica compreender essa ação no quadro de papéis cada vez mais numerosos e complexos exigidos pela sociedade às escolas e aos profissionais do ensino.

A formação dos professores, inicial e contínua, não pode deixar de ser interpelada e renovada, se se pretender que a dimensão da educação para a cidadania seja realizada com sucesso. Sintetizamos em dois planos fundamentais a reconceptualização dessa formação: (i) a superação de dilemas filosóficos, políticos e ideológicos, curriculares, programáticos e didáticos em torno dos valores a promover e (ii) a conceção, (re)organização e avaliação dos recursos formativos, humanos e materiais, necessários ao bom êxito da sua missão, por parte das entidades formadoras.

Referências

- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education*. UNESCO.
- Carr, P. R. (2008). Educating for democracy: with or without social justice?. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Carr, P. R., Pluim, G., & Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: what can we learn from the perspectives of teacher education candidates?. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Cortez Editora e UNESCO.
- Neves, A. M., Seixas, A. M., & Sousa, B. (2018). Evolução política da educação para a cidadania a nível supranacional e nacional: uma análise documental. *Ciências, Culturas e Cidadanias* (36-45). *Atas do XIV Congresso da SPCE*. SPCE.
- UNESCO (1974). *Recomendação sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais*. Ministério Público.
- UNESCO (1994). *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a democracia*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Repenser nos futurs ensemble: un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO.
- Yemeni, M., Tibbits, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77-89.