

Pedro Duarte

Felizmente há Escola!

A escola como espaço
para e em cidadania



Ficha técnica

Título: Felizmente há Escola!

Subtítulo: A escola como espaço para e em cidadania

Autor: Pedro Duarte

Nota de Abertura: António Guedes

Ilustração da capa: Carolina f.

Design gráfico: Furar o Cerco

Revisão de texto: Ana Isabel Moreira

ISBN: 978-989-33-4623-5

Edição: Furar o Cerco, 2023



furarocerco@gmail.com

Todos os direitos reservados. © Pedro Duarte e Furar o Cerco

Pedro Duarte

Felizmente há Escola!

A escola como espaço
para e em cidadania

Índice

NOTA DE ABERTURA	6
INTRODUÇÃO	9
CIDADANIA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL	16
Perspetivas atuais do conceito de cidadania: Contemporaneidade e Declaração Universal dos Direitos Humanos	17
Cidadania: uma conceção multidimensional	49
A Cidadania na infância e juventude	63
Síntese	96
EDUCAR PARA E EM CIDADANIA: DIFERENTES INFLUÊNCIAS	100
Influências nacionais: Portugal	101
Influências europeias	112
Influências mundiais	128
Síntese	137

EDUCAÇÃO PARA E EM CIDADANIA: PENSAR E AGIR	139
A educação para a cidadania: um entendimento multidimensional	146
A educação para a cidadania em contexto escolar: possíveis práticas	185
Síntese	197
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIAS: PISTAS PARA PENSAR A ATUAÇÃO ORGANIZACIONAL	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
FONTES INSTITUCIONAIS	255

NOTA DE ABERTURA

O conceito de cidadania inundou o espaço público e a escola em particular. Todos os discursos, sejam eles quais forem, parecem garantir a sua legitimidade e existência como se fosse revestido de uma qualquer finalidade teleológica que a todos convoca. O que é certo, é que falar de cidadania, por si só, não é condição da sua afirmação e existência. Bem pelo contrário, a realidade mostra-nos coisas bem diferentes e dela não resultam ações concretas que concorram para a sua efetivação. Reconhecemos, aliás, que os “ismos” vão ganhando cada vez mais espaço e, por isso, se torna urgente e necessário que a escola seja berçário e viveiro de cidadania mediados pelo conhecimento.

O crescente atropelo aos direitos fundamentais, o vazio das sociedades contemporâneas, a subjetividade axiológica entranhada nas relações sociais, o desprezo pela condição humana, que os media nos brindam diariamente, devem-nos fazer soar o alarme das nossas consciências e das nossas instituições. Estou em crer que a maturidade das

sociedades democráticas deve ter como expoente máximo o respeito pelo pluralismo, pela diferença, pelo compromisso, pela inclusão, numa visão partilhada de valores que todos reconhecemos e que devem concorrer para o bem comum. Os documentos estruturantes também o dizem. Daí que a escola seja o lugar natural das práticas de auscultação, de participação, de vivência democráticas e compromissos éticos. Se assim não for, para que servem as escolas?

Muito diz a literatura sobre esta questão e a radiografia impõe-se, desde os primórdios até a atualidade. Todos sabemos a necessidade e a importância da sua genealogia, mas conhecimento sem ação é vazio, daí que a escola deva ser cidadania.

É disto que fala o texto *Felizmente há escola! A escola como espaço para e em cidadania*. Numa lúcida análise sobre esta temática, reflete-se sobre a evolução, influências e a transmutação concetual de cidadania e o que é acometido à escola e aos seus atores. Um texto profundo, que bebe de uma bibliografia pertinente e atual, aliado a uma reflexão cuidada e

necessária, onde emergem as inquietações do autor que também são de todos aqueles que educam.

A cidadania está mais que pensada ...agora pede-se o mais difícil, fazê-la e, para tal... *Felizmente há Escola!*

António Guedes



INTRODUÇÃO

Este texto tem como ponto de partida um trabalho de investigação - no âmbito do doutoramento em Educação -, e centra-se no conceito de cidadania, mobilizando diversas correntes sociais, filosóficas e políticas que permitiram compreendê-lo à luz das características da História ocidental. Reconstruí uma narrativa que, por um lado, diminuísse a densidade característica de um documento académico e, por outro, garantisse a sua atualização com novos contributos decorrentes de trabalhos e/ou perspetivas mais recentes.

A realidade contemporânea requer, a cada um de nós – em particular se nos entendermos como educadores –, uma reflexão ponderada sobre aqueles que são os desafios políticos, sociais, institucionais e pedagógicos que a caracterizam. Somos, hoje, confrontados com desafios fundacionais. Por exemplo, a ascensão de posicionamentos ideológicos e estruturas partidárias autoritárias, populistas e, não raras vezes, anti-ciência (Giroux, 2018), numa tendência internacional já com inegáveis reflexos na realidade portuguesa – exige que as escolas reflitam sobre o seu papel

na formação das diferentes gerações para a participação democrática, plural e política. Igualmente pressupõe que estas organizações reconsiderem o modo como desenvolvem práticas que visam o encontro dos estudantes com o conhecimento, sobretudo para que os saberes não se reduzam a meros conhecimentos – em jeito de cultural geral – e antes possibilitem uma efetiva compreensão do mundo – dos diferentes territórios, das ações e identidades humanas, das consequências do comportamento humano nas realidades sociais e ambientais, das nossas características individuais e coletivas, das heranças a preservar e das mudanças a proporcionar. As escolas, na sua dimensão organizacional, curricular e pedagógica, não podem alhear-se de tal desafio, nem de uma finalidade maior, dado que sem esta posição teleológica, as instituições correm, com certa facilidade, o risco de se descaracterizarem e de se reconfigurarem como organizações sem lugar, sem propósito, sem função social.

Depois, um outro exemplo é à escala planetária, relacionado com as migrações forçadas, com rotas de refugiados, com a morte de quem procura uma vida melhor, com a fome, a seca, as inundações, a pobreza extrema, que

mais não são do que subformas de sofrimento humano (Monteiro, 2022). Desde logo, parece-me fundamental reconhecer dois pontos. Por um lado, que estes fenómenos não são nem longínquos, nem somente ligados a pessoas sem rosto e sem vida. São, acima de tudo, realidades que desvalorizamos, esquecemos e/ou ocultamos. Porque, na verdade, continuam a afetar todas aquelas pessoas – reais, vivas, com nome e rosto – que, no silêncio, no desamparo, no segredo, as vivenciam e/ou relembram. Por outro lado, não nos devemos esquecer que as escolas continuam, também, a estabelecer-se como locais de abrigo que, de algum modo, conseguem criar territórios de certa proteção e amparo, às vezes impossíveis de experimentar noutros contextos. Por esse motivo, os estabelecimentos escolares têm de se afirmar como espaços de aprendizagem e vivência de alteridade, de encontro – mesmo naqueles rostos mais distantes, mais sofridos, mais diferentes de nós – de contornos de igualdade, de traços de uma humanidade comum, impedindo cada um de aceitar a indiferença e, por conseguinte, impelindo para a inconformidade, a rebeldia e, até, a insurreição.

Em terceiro lugar, destaco as lógicas do mercado, da meritocracia, da competitividade, da participação pelo consumo, entre outras, impregnadas como posturas dominantes (Sandel, 2020), que não só se instauram no senso comum, como se apropriam dele e legitimam concepções que alertam para os ‘excessos de democracia’ (Chompsy & Waterstone, 2021). As escolas não estão imunes a estas tendências. A ascensão da *pós-democracia gestonária*, como salienta Licínio Lima (2014) – ou, referido num dos outros livros desta coleção, a consagração de um *gerencialismo pós-democrático* –, evidencia como, também nas organizações educativas, a democracia, como valor e como prática, é, não raras vezes, remetida para um estatuto de menor importância. Numa democracia de margens, as escolas legitimam certos valores democráticos – como a tolerância, a diversidade, a interculturalidade – e certas práticas democráticas – como processos de eleição dos coordenadores de departamento ou dinâmicas de participação comunitária. Ainda assim, fazem-no numa deriva estritamente institucional, mais na forma do que na substância, dado que dimensões fundamentais como a autodeterminação, a agência, o confronto democrático, a co-

responsabilização, entre outros, são, não raras vezes, arredadas das realidades escolares.

As três dimensões a que fiz referência não encerram a totalidade dos desafios contemporâneos. Na realidade, mais não são do que três lentes para focar determinados aspetos das realidades presentes e que, inevitavelmente, ofuscarão outros – como o crescimento das desigualdades entre grupos sociais e entre países, a emergência climática, o crescimento do sentido de alienação, nomeadamente em crianças, os conflitos bélicos em diferentes territórios, entre tantos mais. Apesar disso, estes três pilares que defini conseguem, acredito, evidenciar de forma transparente a função essencial da escola, de qualquer escola, de educar para e em cidadania.

É, então, esse o principal foco do livro. Organizo-o em três capítulos distintos. No primeiro, avanço com um posicionamento sobre o conceito de cidadania contemporâneo, destacando dimensões como os direitos individuais e coletivos, a participação, a autodeterminação e a identidade. Desenrolo, pois, uma reflexão em torno da cidadania da infância, enfatizando como as crianças são, simultaneamente, cidadãos do presente e do futuro.

No segundo capítulo, saliento diferentes influências – curriculares e organizacionais – na educação cidadã, decorrentes de orientações de instituições como a UNESCO ou a Comissão Europeia. No capítulo seguinte, aponto formas de se entender, em contexto escolar, a ideia de educação para e em cidadania como um elemento central da experiência de cada estudante.

O quarto capítulo, sumariamente, apresenta ideias sobre como as escolas e as suas lideranças podem ser efetivos espaços de construção de cidadania, territórios de vivência e aprendizagem democrática através do diálogo, da participação, da implicação em projetos e vontades comuns. De facto, a democracia deverá ser o eixo fundamental a partir do qual se alicerça a escola, tanto nas suas dimensões organizacionais e administrativas, como nas suas dimensões pedagógicas, conferindo coerência a um projeto educativo democrático para uma sociedade democrática.

No final, importa sublinhar que a reflexão sobre educação cidadã não é, nem poderá ser, uma discussão encerrada num departamento ou justificada pela necessidade de preencher determinado documento.

Felizmente há Escola!

A educação para e em cidadania é, de facto, o elemento fundacional das escolas e requer, inevitavelmente, um compromisso organizacional e, por isso, curricular da totalidade dos estabelecimentos de ensino.

CIDADANIA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Retomando a relação entre escola e educação cidadã, recordo os contributos de Perrenoud (2002), que nos esclarece que desde final do século XX os sistemas educativos têm sido influenciados pela crescente preocupação com questões relacionadas com o civismo. Neste sentido, compreendemos a existência de uma progressiva relação entre a cultura escolar e a cultura social (Alonso, 2000), na tentativa de corresponder às aspirações democráticas e cidadãs das diversas sociedades (Araújo, et al., 2016).

Todavia, necessitamos de reconhecer, desde já, que as conceções sobre cidadania não são imutáveis e relacionam-se com os períodos históricos e culturais em que são construídas (Lamas, 2019). Por esse motivo, sem avançar com uma discussão cronologicamente enquadrada do conceito, sugiro começarmos a discutir a ideia de cidadania em relação com os direitos humanos. Pese embora seja sensível à existência de análises que nos explicam como a própria Declaração Universal

dos Direitos Humanos apresenta se encontra ideologicamente marcada (Monteiro, 2022), parece-me inegável a sua relação com a cidadania na contemporaneidade.

Perspetivas atuais do conceito de cidadania: Contemporaneidade e Declaração Universal dos Direitos Humanos

Como indiciei já, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) foi, de facto, um marco inegável para o atual conceito de cidadania, ainda que se reconheça que o mesmo conta já com mais de dois mil e quinhentos anos de história (Filho & Neto, 2001).

Pese embora a proximidade entre os direitos humanos e o conceito de cidadania, se encontre estabelecida desde o século XVIII, essa relação mútua não o pode esvaziar de outros significados, uma vez que subjacente à ideia de cidadania encontra-se, também, o estatuto (Joppke, 2007), as dimensões culturais, identitárias e legais (Lister & Pia, 2008) e a participação política (Lister, et al., 2007), entre outros.

Recuperando a perspetiva de Filho e Neto (2001), destaco que o conceito de cidadania foi sofrendo diversas alterações, marcadas pelas mudanças nas estruturas sociais e políticas, e, paulatinamente, (re)construiu-se com base nos princípios das sociedades democráticas. A esta perspetiva é pertinente associar certos riscos, nomeadamente o modo como o conceito de cidadania integra as tensões associadas à crescente valorização das relações económicas/monetárias em detrimento das relações civis, dado que, como esclarece Monteiro (2022) na declaração se encontra patente uma postura liberal, que perpassa um conjunto relevante de princípios e posturas discursas, que marcam esta declaração.

O presente capítulo será referente ao período histórico iniciado nos finais da Primeira Guerra Mundial até à atualidade. Recordando as palavras de Heater (2004a), reconhece-se que, a partir do século XX, surge «uma maior diversidade de interpretações relativas àquilo que o papel de cidadão deve implicar precisamente» (p. 95), que terão impactos significativos na sociedade e em diferentes dimensões, como a política, a económica e, tal como será abordado com mais detalhe adiante, a educativa.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), assistimos a um período marcado por regimes políticos para os quais a salvaguarda dos direitos civis não era uma prioridade e a cidadania, pelo menos na sua dimensão política, não era efetiva (Mann, 2014). Tomemos as formas de tratamento como um exemplo. Se no período revolucionário, em França, se instaurou o termo *citoyen* e, até, *citoyenne*, enquanto forma de tratamento entre pares e nos documentos oficiais (Walzer, 2014), nos regimes autoritários/totalitários do século XX, optou-se por diferentes nomes. Considerando o regime nazi, este mobilizava os conceitos associados à *volk*, que integrava a relação (e lealdade) de cada habitante alemão para com a nação e, de modo complementar, a etnicidade de cada indivíduo. Por seu turno, o regime soviético conferia maior primazia a palavras com outra conotação política, como *proletariado*, *proletários*, *camponês* e *soldado* (Heater, 2004a).

Ainda relativamente à ditadura alemã, será importante recordarmos que regime nazi também alienou um elevado número de pessoas do estatuto de cidadão, considerando-os seres inferiores (Bellamy, 2008). Assim, fez sobressair a dimensão de exclusão associada a algumas conceções de

cidadania (Balibar, 2015). Os não cidadãos, no *III Reich* e de acordo com o conceito nazi, tornaram-se ‘vermes sociais’, que deveriam ser abatidos (Lerner, 2009). Neste âmbito, é pertinente lembrar que:

É verdade, os Estados democráticos têm frequentemente relegado as mulheres e as minorias religiosas e étnicas para uma segunda classe. Mas sob o totalitarismo, as categorias de diferentes graus de cidadão têm abrangido um leque muito mais amplo. Milhões de habitantes da Alemanha nazi, da Rússia estalinista e da China maoísta foram completamente despojados dos seus direitos de cidadania. As razões foram ou a sua inaceitabilidade à ideologia dominante ou a sua oposição, real ou imaginária, ao regime(...). Uma vez que tais pessoas existiam em número perigosamente elevado, tiveram de ser adotadas medidas drásticas para as excluir do corpo político. (Heater, 2004a, p. 117)

Na linha de pensamento da citação anterior, e de acordo com o que é recordado por Howard (2008), os nazis utilizavam o conceito de cidadania com propósitos nacionalistas, ligando-o à noção de união germânica e «como uma ferramenta em prol da hierarquia racial e de homicídios em massa» (p. 42). Também no regime soviético, durante o governo de Estaline, a par dos conhecidos campos de trabalho forçado – os *Gulag* –, o estatuto de cidadão foi retirado, judicialmente, a inúmeros

habitantes do território, o que os deixava sem direito algum (Heater, 2004a).

Porém, após 1945, os estados europeus, progressivamente, abandonaram os regimes totalitários/autoritários (Mann, 2014), com o intuito de se estabelecerem regimes democráticos, nos quais os cidadãos tinham iguais direitos, possibilidade de participar em eleições livres e liberdade de pensamento (Lerner, 2009). Na Alemanha, no período após a Segunda Guerra Mundial, há uma mudança clara, neste âmbito, face às políticas desenvolvidas durante o período nazi, com a consagração constitucional de um número relevante de direitos humanos e civis (Howard, 2008).

A par da alienação de cidadania associada à etnicidade de cada indivíduo nos regimes totalitários, é pertinente recordar, enquanto exemplo ilustrativo do que foram os movimentos de luta pelos direitos civis das diferentes etnias, o percurso histórico dos Estados Unidos da América.

Apesar da consagração política e constitucional do estatuto de cidadania aos homens e mulheres afro-americanos e afro-americanas, são conhecidas as dificuldades de efetiva aceitação do mesmo naquele país. A este respeito, saliento a

perspetiva de Román (2010), que assume que existe uma importante diferença entre a garantia (teórica) dos direitos aos afro-americanos e a efetiva possibilidade de os exercerem, à semelhança da comunidade maioritária. Como lembram diferentes autores (Estes, 2018; Hohle, 2013; Román, 2010), estas questões associadas ao racismo, à participação democrática de todas as etnias norte-americanas, à influência das comunidades minoritárias e a outros aspetos similares, ainda hoje, são temas de certo desconforto, que necessitam de ser refletidos e discutido. Esta tensão, na realidade norte-americana, foi, por exemplo, reconhecida pelo Presidente Johnson (2006), quando, a 13 de março de 1965, num discurso após o trágico incidente em Selma¹, recordava que, apesar da Constituição norte-americana consagrar o direito ao voto, « muitos americanos são impedidos de votar simplesmente porque são Negros » (p. 275).

Para melhor se compreender a realidade norte-americana de meados do século XX, é relevante enquadrar histórica-

¹ Referente a uma marcha de protesto civil, entre Selma e Montgomery, no Alabama, que ficou conhecida pelo facto de os agentes policiais terem agredido os civis que protestavam, em 7 de março de 1965. A data ficaria conhecida como *Bloody Sunday*.

mente tal contexto social (King, 2010a). De modo ilustrativo, recorda-se um episódio, que terá ocorrido ainda em 1899, num período e num espaço geográfico nos quais, segundo Dierenfield (2013), matar um afro-americano era equiparável a matar uma galinha:

(...) perto de Atlanta, Geórgia, Sam Hose foi acusado de assassinar o seu empregador, Alfred Cranford, e de violar a mulher de Cranford. Dois mil brancos tomaram a lei nas suas próprias mãos e despojaram "este monstro em forma humana", acorrentaram-no a uma árvore, cortaram-lhe as orelhas, dedos e genitais, esfolaram-lhe a cara, e atiraram-lhe facas ao corpo antes de o incendiarem. Enquanto os seus olhos inchavam das suas órbitas e o seu sangue ardia, ele gritou: 'Oh, meu Deus! Oh, Jesus!'. A multidão lutou por pedaços do seu coração, fígado e ossos, que foram cortados em fatias como recordações preciosas. (p. 9)

A citação anterior clarifica, de modo chocante, o desequilíbrio relacional entre as duas comunidades, influenciado pelo facto de as comunidades africanas e afro-americanas terem sido, durante anos, consideradas inferiores e subalternas, de acordo com a lei dos Estados Unidos da América (Román, 2010).

Com a influência da história passada norte-americana, marcada por um período escravagista e pela guerra civil que pôs termo à escravidão no país, no século XX, a comunidade caucasiana assumia, como verdadeiras premissas, uma distinção biológica e intelectual que conferia superioridade e supremacia aos brancos. Essa *supremacia racial* remonta a perspectivas construídas durante o século XIX, na Europa, que legitimavam as ideias de que o branco era a *cor natural* do ser humano, pelo que os africanos seriam *defeituosos* e, por isso, menos inteligentes e menos civilizados (Dierenfield, 2013).

Estes fatores incitaram diferentes movimentos norte-americanos que se insurgiram contra a igualdade civil e política e a favor da segregação da comunidade afro-americana. Como resultado dos mesmos, são detetáveis exemplos que denunciavam as diferenças entre a consagração legal do estatuto de cidadão e a sua efetiva apropriação no quotidiano, como a separação em espaços públicos (escolas, teatros, restaurantes, transportes públicos, lavatórios, entre outros), os linchamentos à comunidade afro-americana, o impedimento do exercício do direito de voto, a não contratação de funcionários negros, entre outros (Hohle,

2013). É elucidativo mencionar que, além da afronta em relação ao respeito e à dignidade humana potenciada pela segregação (King, 2010b), este enquadramento ideológico suscitava a violência de diferentes associações, como o grupo Ku Klux Klan, ainda existente, que terá linchado, enforcado, violado e castrado centenas de homens e mulheres negras (Dierenfield, 2013).

Quando refletimos sobre o a história racial norte-americana, não podemos deixar de mencionar casos de Claudette Colvin e Rosa Parks². Estes dois episódios são icónicos da forma como, em meados do século XX, a comunidade afro-americana era tratada, caracterizando, de modo evidente, a perspetiva de inferioridade dos cidadãos negros em relação aos cidadãos brancos (Emanuel, 2018).

Porém, a partir do final da década de 1950, e como retaliação aos episódios acima referidos, a comunidade afro-americana, que habitava o sul do país, iniciou movimentos cívicos não-violentos contra a opressão, a segregação e a

² Estas duas mulheres negras ficaram conhecidas por se terem recusado a ceder o seu lugar do autocarro a mulheres brancas, em Montgomery, no estado do Alabama. Estas ações encontraram-se na génese dos movimentos pela luta dos direitos civis dos negros, personalizados em Martin Luther King, Jr.

supremacia branca (Estes, 2018; King, 2010b). Essas manifestações pacíficas assumiram diferentes formas, como movimentos estudantis, viagens de autocarro dos *freedom riders* e conhecidas marchas em Washington e Selma-Montgomery, em 1965 (Emanuel, 2018).

Como explica Dierenfield (2013), é neste período (1955-1965) que a comunidade negra deixa de tomar como aceitável uma cidadania de segunda classe. Essa perspetiva vai ao encontro do que é referido pelo presidente Lyndon B. Johnson, quando num célebre discurso, a 15 de março de 1965, reconheceu que muitos cidadãos norte-americanos se confrontavam com o desrespeito e a alienação dos seus direitos, simplesmente por serem negros. Denunciando o racismo como um problema nacional, associou-o à necessidade de se respeitar e defender a dignidade humana.

Nas suas palavras:

Cada cidadão (...) deve partilhar (...) a dignidade do homem. Esta dignidade não pode ser encontrada nos bens de um homem; não pode ser encontrada no seu poder, nem na sua posição. Na verdade, repousa no seu direito a ser tratado como um homem igual em oportunidades a todos os outros. Diz que ele deve partilhar a liberdade, escolher os seus líderes, educar os seus filhos, e prover à sua família de acordo com a sua

capacidade e os seus méritos como ser humano. Aplicar qualquer outro teste - negar a um homem as suas esperanças por causa da sua cor ou raça, da sua religião ou do lugar do seu nascimento - não é apenas fazer injustiça, é negar a América e desonrar os mortos que deram as suas vidas pela liberdade americana. (Johnson, 2006, p. 282)

Necessitamos de reconhecer que estas ações políticas, que se podem entender como movimentos pelos direitos civis, tinham como uma das suas principais finalidades a procura de uma real igualdade racial, nas diferentes regiões dos Estados Unidos da América (Estes, 2018). Um marco relevante nessa busca foi a lei federal —*The Voting Rights Bill*—, aprovada na presidência do mesmo Lyndon B. Johnson, a 6 de agosto de 1965, que pretendia quebrar qualquer barreira legal local/estatal e garantir, em território norte-americano, o direito ao voto a todos cidadãos, independentemente da sua cor de pele (King, 2010a). A pertinência desta lei torna-se mais evidente quando se recorda que as barreiras à participação civil não se restringiam à relação entre os indivíduos e a comunidade. Os órgãos federais e estatais perpetuavam-na, sendo exemplo disso a dificuldade que os negros vivenciavam para se registarem eleitoralmente e, ainda, a violência com que

as forças policiais atacavam os protestos da comunidade afro-americana (Emanuel, 2018).

A par do referido, percebe-se a importância deste marco normativo quando se toma em consideração a relevância do sufrágio e, mais especificamente, dos princípios igualitários subjacentes ao ato eleitoral. Essas implicações políticas, sociais e éticas são desenvolvidas por Winston Churchill, numa obra publicada meio século antes, em 1909. Segundo o político e historiador britânico:

O princípio de "um voto, um valor" é em si mesmo um princípio ortodoxo e incontestável da democracia. É um princípio lógico, numérico. Se se tentar discriminar entre homem e homem porque se tem mais filhos e vive no campo, seria discutível que se discriminasse porque outro homem tem mais cérebro ou mais dinheiro, ou vive na cidade, ou por qualquer outra das muitas razões que diferenciam um ser humano de outro. O único princípio seguro, penso eu, é que para fins eleitorais todos os homens são iguais, e que o poder de voto, na medida do possível, deve ser distribuído de forma equilibrada entre eles. (Churchill, 1909, p. 11)

De acordo com o excerto apresentado, compreendem-se os múltiplos significados associados à igualdade do direito ao voto e à igualdade do valor do voto de cada cidadão.

Retomando a perspectiva de Johnson (2006), de Marshall (1967) e de Touraine (2007), o direito de participação nos processos eleitorais relaciona-se de imediato com o conceito de cidadão. De modo complementar, destaco como a participação política, em *lato sensu*, e os princípios de igualdade têm sido integrados no próprio conceito de cidadania.

Todavia, tal como é assinalado por Martin Luther King, Jr. (2010a), além da contestação e violência que potenciou, a aprovação daquela lei não gerou uma efetiva igualdade, ainda que tenha facilitado uma mudança nos movimentos civis, intensificando-se a procura da mesma e não só da dignidade de tratamento. Estas contestações, de modo implícito, associaram-se àquilo que é a cidadania, porque, como lembram Lister e Pia (2008) e Touraine (2007), a mesma, na contemporaneidade, integra uma dimensão de identidade e pertença dos diferentes membros das várias comunidades e culturas a uma determinada sociedade.

Os progressos que resultaram dos movimentos cívicos foram assinaláveis e, progressivamente, os afro-americanos sentiram respeitada a sua individualidade e a sua dignidade,

observaram o cessar definitivo da segregação formal; os jovens começaram a ter acesso à educação e surgiram indícios de uma aproximação do cidadão negro ao estatuto de «cidadão de primeira classe, com todas as responsabilidades que a boa cidadania implica» (King, 2010b, p. 201). Esta condição é essencial para a compreensão das mudanças e conceptualizações associadas à cidadania que se estruturaram nas últimas décadas e que, de modo paulatino, conferiram maior importância às responsabilidades, virtudes e práticas democráticas, mas também, e não menos relevante, ao estatuto e aos direitos das minorias étnicas e culturais presentes nas várias sociedades cada vez mais multiétnicas e multiculturais (Kymlicka & Norman, 2014).

É, porém, necessário lembrar que, a par dos acontecimentos referentes à história norte-americana, outros exemplos de conquista de direitos das comunidades negras podiam ter sido elencados, nomeadamente, e de modo icónico, o *apartheid* na África do Sul, país onde se perpetuou, política e legalmente, a segregação até 1994. Este é, pois, um retrato representativo de que a progressiva conquista da cidadania de todos, independentemente da sua cor da pele,

alcançou os diferentes continentes, ainda que de modos distintos (Mandela, 1995).

Em consonância com o referido para a comunidade negra (ou qualquer outra minoria étnica), também as mulheres só recentemente consagraram os seus direitos individuais (Domingues, 2017), nomeadamente a igualdade em relação aos homens (Blair, 2008). Efetivamente, em diferentes contextos históricos e geográficos, verificaram-se, ao longo do tempo, situações em que a cidadania feminina era inferior (Mandela, 1995) ou subjugada à cidadania masculina (Lister & Pia, 2008). A este respeito, destaco a perspetiva de Lerner (2009), que defendeu a opressão das mulheres como «a mais antiga forma de opressão, foi incorporada nas ideologias, mitos, religiões e filosofias da civilização ocidental e, assim, foi percebida como natural e dada por Deus, algo a que não se podia resistir» (p. 9).

Também para Lister e restantes autores (2007), Heater (2004a) e Róman (2010), as mulheres foram, contínua e sistematicamente, excluídas do estatuto de cidadão/cidadã e, por inerência, da tomada de decisão na esfera pública e, em

situações mais extremas, foram caracterizadas como incapazes de deter tal estatuto.

Para se compreender o parágrafo anterior, torna-se relevante recordar as primeiras palavras de *O contrato social*, onde Rousseau (2010) afirmava que «o homem nasceu livre» (p. 9). Ainda que pareça descontextualizada, esta ideia do filósofo permite perceber a conceção iluminista sobre a mulher. Nesse período histórico, as mulheres não possuíam uma efetiva cidadania. Como lembra Balibar (2015), às mulheres, no período da Revolução Francesa, foi-lhes concedida uma *cidadania passiva*, oposta à *cidadania ativa* exclusiva do sexo masculino.

Mesmo os filósofos (como Condorcet) que defendiam que as mulheres tinham direitos, não consideravam o direito ao voto como uma competência do sexo feminino. A par disso, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) não previa a mulher como um agente político e detentor de direitos individuais próprios (Anthias & Yuval-Davis, 2005; Román, 2010; Wollstonecraft, 2014). Um dado revelador dessa realidade é o facto de, em França, as mulheres terem

conquistado o seu direito de voto aproximadamente cem anos após os homens (Touraine, 2007).

Situações semelhantes são identificáveis do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos da América. Este país, já após a Declaração da Independência, manteve diferentes elementos que discriminavam as mulheres em vários âmbitos do quotidiano e das relações sociais, como o divórcio, o direito à propriedade, o acesso à educação ou à participação cívica e política (Lerner, 2009). Como sumarizou Wollstonecraft (2014), a História ocidental negou os direitos políticos e cívicos às mulheres, transformando-as, sem o seu consentimento, em *escravas convenientes*, circunscrevendo o seu espaço de ação ao ambiente familiar e privado.

Tais perspetivas não se restringem ao período do Iluminismo e, a título de exemplo, identificam-se enquadramentos legais e judiciais, no Ocidente, durante o século XX, nos quais a cidadania da mulher era dependente e subalterna da cidadania do seu esposo. Os ideais mencionados no presente parágrafo encontram-se relacionados com um entendimento patriarcal da sociedade, que em muito influenciou a cidadania e os direitos das mulheres. Nesta linha

de pensamento, Anthias e Yuval-Davis (2005) recordam o impacto da figura feminina na «construção e reprodução de ideologias nacionalistas» (p. 20), pelas quais se legitimava o estereótipo da mulher como mãe, fiel ao esposo e com comportamento e vestuário associados à ideia de decoro e decência. Esta dinâmica sustenta-se numa perspetiva dicotómica do funcionamento social, que remonta (pelo menos) até ao Iluminismo e que estrutura a vida social em dois polos distintos, o público e o privado, sendo a esfera pública, no essencial, impermeável a qualquer influência feminina. Na perspetiva de Lister (2003), a ideologia aqui subjacente torna irrelevante, para a cidadania, a dimensão privada, afastando, por inerência, a mulher do estatuto de cidadã.

A par da exclusão do processo de decisão na vida pública e do não reconhecimento da cidadania das mulheres, a oposição público/privado generalizou a ideia de que o sexo feminino era mais frágil (Taylor, 2018) e incapaz, uma vez que não possuía as qualidades e características necessárias – reservadas aos homens – (Lister, et al., 2007), perpetuando-se relações de dependência (Wollstonecraft, 2014;) e/ou subordinação (Lerner, 2009).

Porém, com o trabalho de Wollstonecraft (2014), inicialmente publicado em 1792, iniciou-se o processo de reivindicação de direitos femininos e da igualdade das mulheres em relação aos homens. Nesse texto, a autora rejeitou os argumentos religiosos, naturalistas e ideológicos que conceptualizavam a mulher como um ser inferior e/ou dependente do homem (Lerner, 1993). Na década de 1960, nos Estados Unidos, Chisholm, uma política norte-americana, mobilizou argumentos semelhantes com o intuito de estabelecer normativamente a igualdade de direitos entre os cidadãos e as cidadãs daquele país (Blair, 2008).

A este respeito, é pertinente lembrar que o direito ao voto feminino, nos Estados Unidos da América, foi resultado de um processo de luta que se arrastou ao longo de setenta anos (Román, 2010), fazendo ecos dos movimentos feministas iniciados no século XIX (DuBois, 1998). Em Portugal, e pese embora o voto de Beatriz Ângelo em 1911 e certo reconhecimento iniciado na década de 1930, é apenas em 1968 que, do ponto de vista jurídico, se deixa de diferenciar o direito ao voto entre cidadãos masculinos e cidadã femininas. É, contudo, apenas em 1976, com a Constituição da República

Portuguesa que se estabelece a universalidade do direito ao voto.

Apesar disso, a conquista do sufrágio feminino, ainda que seja um marco relevante, não deverá ser entendida como o momento em que se efetivou a igualdade entre homens e mulheres. É este um contributo inegável para a construção e apropriação da cidadania feminina, mas o direito ao voto, por si só, não garante uma efetiva cidadania das mulheres, nem um estatuto igual ao da cidadania masculina. Aliás, durante o século XX, ainda que as mulheres tivessem direito ao voto, não existiu uma rotina de eleição de mulheres para cargos políticos ou de representação (Johnson, 2006).

Associada à cidadania no feminino existe, também, a dimensão simbólica inerente à dimensão cultural e cívica, que, de acordo com DuBois (1998), se estrutura em torno da prostituição e da violação feminina. Tal dimensão, com diferentes significados e implicações de acordo com os períodos históricos, remonta, pelo menos a 1860, vinculando-se aos processos de coerção, violência (sexual e não sexual), objetificação feminina que se estruturam num sistema

tendencialmente marcado pela hegemonia e supremacia masculinas.

Em consonância com o que é indicado por Harrington (2010), a violação e a violência sexual condicionam, significativamente, a liberdade individual das vítimas, tendo este sido um elemento de discussão significativo no âmbito da abolição da escravatura. Como já foi referido, Wollstonecraft (2014) associou a condição feminina à escravatura, e, na perspetiva de DuBois (1998), essa analogia será retomada nos movimentos feministas, denominando-se o estatuto de algumas mulheres como *escravatura branca*.

A este respeito, Lister e Pia (2008) indicam que apenas nos finais do século XX se passou a considerar, criminal e legalmente, situações de violação das mulheres pelos seus esposos. Este facto pode ser explicado a partir de dois pontos distintos. Por um lado, até «nos finais do século XIX, uma mulher casada não existia como indivíduo independente (...), o que significava que vivia sob o "abrigo" do seu marido que, como chefe de família, gozava do estatuto de cidadania civil» (Lister, 2003, p. 69); por outro lado, existe uma construção social do feminino associada ao seu corpo, o que vincula uma

perspetiva sexista da mulher, relacionada com uma aceção do corpo feminino (e do género feminino, por inerência) como aquele que induz e deseja atenção sexual, o que naturaliza a violência de natureza sexual e simbólica (Taylor, 2018).

De modo complementar, Harrington (2010) recorda que até ao século XIX a maioria das acusações de abuso sexual eram desconsideradas por diferentes organizações, nomeadamente instituições médicas e policiais. Porém, através da influência dos movimentos feministas, a situação inverteu-se, reconhecendo-se a legitimidade das queixas apresentadas pelas mulheres e o modo como estes atos condicionavam a sua liberdade e dignidade individual. Contudo, Dianna Taylor (2018) recorda a perpetuação de estereótipos associados ao género feminino que tendem a não enquadrar a violência sexual como uma efetiva violência. Neste sentido, mesmo que existam normativos específicos que condenem, moral e culturalmente, este tipo de comportamentos, os mesmos, por vezes, são considerados ambíguos e associados à expressão «ela estava a pedi-las».

O aprofundamento da dimensão sexual, relacionada com a violência, o abuso e a prostituição, embora pareça distante do

tema central – a cidadania –, permitiu alertar para o modo como, não raras vezes, os direitos, a dignidade e o estatuto da mulher são ignorados ou minorados. Se o direito ao voto é, hoje, nas sociedades ocidentais, uma garantia transversal também para as mulheres, é necessário reconhecer-se que, tal como indicam diferentes autores (Heater, 2004a; Román, 2010), o reconhecimento da cidadania feminina nem sempre é respeitado, nomeadamente no que se refere à garantia das liberdades e direitos individuais, à igualdade/equidade entre homens e mulheres e à identidade social associada ao Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente estereótipo de género.

Até mesmo na contemporaneidade, a cidadania é, por vezes, enquadrada e vivida de modos diferentes, de acordo com os vários grupos e classes sociais. Todavia, e tal como afirma Heater (2004a), não faz sentido conceptualizar cidadãos e cidadãs de primeira classe e cidadãos e cidadãs de segunda classe. Não só porque a esta distinção subjaz a desigualdade e a injustiça, mas porque a mesma contradiz o próprio conceito de cidadania. É relevante recordar que esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Marshall (1967), que

considera que «a cidadania, mesmo em suas formas iniciais, constituiu um princípio de igualdade», ainda que num período inicial «o núcleo da cidadania (...) se compunha de direitos civis» (p. 79) e ignorava os direitos sociais, inviabilizando uma efetiva igualdade. A este propósito, recordam-se as palavras de Rousseau (2010), quando o filósofo indica que uma das finalidades dos sistemas deverá ser a «igualdade, porque a liberdade não pode existir sem ela» (p. 65).

Para melhor se compreender esta perspetiva, é relevante referir a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, uma vez que este documento assume especial importância para o conceito contemporâneo de cidadania (Moyn, 2018). Aquela declaração, influenciada pela *Declaração da Independência* norte-americana e pela *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (Clapham, 2007) foi proclamada em 1948, no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, e introduziu, na esfera pública, o debate sobre os direitos humanos (Moyn, 2010). O texto vincula-se a uma ideia de cidadania estruturada em torno da igualdade entre cidadãos (Bellamy, 2008), mas também de defesa da justiça, autonomia e participação cívica, dignidade e liberdade de todos os homens e mulheres (Clapham, 2007).

Essa perspectiva é explicitada, nomeadamente nos seguintes artigos:

Art. 1.º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2.º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (...).

Art. 3.º Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Art. 7.º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Art. 22.º Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

Os artigos anteriores são ilustrativos da forma como os direitos consagrados nesse texto integram, de modo explícito, os valores acima referidos e sublinham os direitos sociais como

elementares para a vida em sociedade (Moyn, 2018). Neste contexto, torna-se pertinente considerar as palavras de Balibar (2015) que, a este respeito, os conceptualiza

como expressões simbólicas do conjunto de poderes que o "povo" adquiriu ao longo da sua história, a soma dos seus movimentos emancipatórios, servindo de base para as invenções futuras, em vez de reforçar a ordem estabelecida e limitar as lutas futuras pela liberdade e igualdade a priori. (p. 18)

A citação anterior permite compreender como os direitos humanos são, cumulativamente, resultado de processos históricos e graduais de conquista e de emancipação e igualdade social (Bobbio, 2004). Para Clapham (2007), a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* procura afastar-se da dimensão política e estatal associada ao conceito de cidadania, para se estruturar de modo transversal, sem discriminação alguma, seja por nacionalidade, etnia, linguagem, sexo, ou qualquer outra, em torno da garantia do respeito pelos direitos de toda e qualquer pessoa, independentemente do enquadramento legal de cada país. Numa perspetiva semelhante, segundo Bellamy (2008) e

Bobbio (1998; 2004), os direitos humanos, a que se associam uma dimensão cosmopolita e tendencialmente universal/transnacional, são, por vezes, entendidos como os direitos mínimos garantidos, pelo menos nas sociedades ocidentais democráticas, que sustentam e enquadram os restantes direitos de cidadania e, como tal, pressupõem uma aceitação independente dos contextos geográficos ou políticos.

Por conseguinte, retomando algumas perspetivas do período moderno, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* gravita em torno da ideia de existência de direitos inalienáveis de cada indivíduo (Bobbio, 2004; Clapham, 2007; Nash, 2009), que nem mesmo o Estado pode subverter. Tal favoreceu, por exemplo, o desenvolvimento da ideia de Estado-Providência (Moyn, 2018). Em sintonia com o referido, reconhecemos que este documento político é vital para a valorização de sociedades não discriminatórias, que promovem a igualdade de direitos dos seus cidadãos e que prezam a liberdade e a participação enquanto alicerces da democracia (Clapham, 2007; Mandela, 1995).

Convergindo com o referido, assinalo, com algum destaque e detalhe, um direito estruturante para a consolidação de todos os outros, o direito à educação. A esse propósito, recordo o artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

1. Toda a pessoa tem direito à educação (...).
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A educação, entendida como um direito, tem como propósito promover o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos e assumir-se como estrutura de suporte dos restantes direitos, liberdades e garantias. Nesse sentido, a par de se reconhecer a efetiva relação entre o acesso à educação e a evolução de um dado país ou comunidade, neste texto, contrariando quaisquer instrumentalizações do direito à educação em função de imperativos económicos (Biesta, 2013), emerge como mais significativo estabelecer o nex

entre a educação e a valorização da dignidade humana de cada cidadão (Onuora-Oguno, 2019).

E recuperando o discurso de quem não frequentou a escola recolhido por Freire (2013), compreendemos os profundos impactos da educação na vida de cada um, ao verificamos que o desrespeito por este direito poderá, porventura, negar a «esperança de um dia melhor» (p. 49). O mesmo, enquanto garantia de acesso ao saber e à cultura, torna-se estrutural para que cada um, na sua dimensão individual e coletiva, seja capaz de agir socialmente «para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça» (p. 42).

Em articulação com o mencionado, e partindo da concepção de educação como bem público sugerida por Giroux (2018), não será despropositado pensar o direito à educação como indispensável para sobrevivência da democracia. Esta relação da educação e da democracia é melhor reconhecida quando compreendemos que, através da educação, temos possibilidade de assumir uma mais consciente compreensão dos processos de funcionamento social e do modo como as diferentes estruturas – políticas e sociais – convergem, ou

afastam-se dos princípios e da própria salvaguarda dos direitos reconhecidos e internacionalmente consagrados.

Nesta linha de pensamento, reconhece-se a importância intrínseca do surgimento de estruturas políticas internacionais que procuram salvaguardar o cumprimento dos direitos humanos (Nash, 2009), assumindo que o objetivo essencial das leis internacionais é o de procurar fazer respeitar esses direitos (Moyn, 2010). No caso europeu, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, o Tribunal Europeu de Justiça e o Conselho Europeu têm influenciado, significativamente, as políticas nacionais de cada Estado no que concerne à salvaguarda e ao respeito dos direitos humanos (Howard, 2008). Ainda que se possa criticar a influência destas organizações supranacionais, nomeadamente pela perda de soberania dos estados-nação ou, até, quanto à legitimidade democrática da sua existência, as mesmas surgem com o objetivo de garantir o respeito pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, uma vez que « é a ideia dos direitos humanos, combinada com a do sujeito, que oferece a melhor defesa contra todas as formas de dominação social» (Touraine, 2007, p. 79).

A este respeito, Nash (2009) e Moyn (2018) sublinham que, mesmo no âmbito dos direitos humanos, são os diferentes Estados que têm que garantir a sua aceitação e a sua salvaguarda em cada um dos territórios. Assim, os sistemas e organizações internacionais são ineficazes ou inoperacionais, particularmente sem o consentimento e apoio dos Estados. Neste sentido, mesmo que se reconheçam perspetivas que tendem a conceptualizar a cidadania a partir do seu significado internacional ou transnacional (Cabral Pinto, 2004), as dimensões local, regional e nacional não podem ser ignoradas na compreensão daqueles conceitos de cidadania e de cidadão/cidadã.

Em síntese, pode considerar-se que, no período contemporâneo, os conceitos de cidadania e de cidadão se relacionam com os regimes democráticos e a participação (mesmo que representativa) dos indivíduos nos diferentes Estados. A par disso, constata-se a integração de uma componente de reconhecimento individual e cultural dos sujeitos, que possibilita uma conceção plural, multicultural e multiétnica de cidadania, valorativa de grupos tradicionalmente excluídos (mulheres, minorias étnicas, ...) e

que rejeita a normatividade e a hegemonia características de entendimentos conservadores (Touraine, 2007). De modo complementar, o conceito de cidadania, na contemporaneidade, foi fortemente influenciado pela valorização dos direitos humanos, associados a valores como igualdade, liberdade e justiça. Neste sentido, a cidadania contemporânea, apropriando-se desses ideais, também aceita e inclui o direito de cada um a possuir, exercer e lutar por tais direitos (Balibar, 2015).

Cidadania: uma conceção multidimensional

À semelhança de Heater (2004a; 2004b), assumo que a cidadania é um conceito multidimensional.

Neste sentido, parece-me pertinente retomar o trabalho de Leydet (2014) que reconhece, ainda que com diferente expressão e importância de acordo com o período histórico, três dimensões de cidadania: i) consagração e salvaguarda dos direitos individuais e coletivos; ii) possibilidade de pertença_e participação numa determinada comunidade_(localidade, região, Estado, ...); iii) reconhecimento de uma_identidade própria e de um estatuto específico que caracteriza cada cidadão. A par destas três dimensões, torna-se relevante acrescentar uma quarta, relacionada com a emancipação e autodeterminação individual e coletiva.

Progressivamente, mais e mais diversos grupos sociais (minorias étnicas e mulheres, por exemplo) têm atingido o estatuto de cidadãos e cidadãs, através de processos de emancipação e de afirmação dos direitos individuais (Domingues, 2017). De facto, ao longo da história, forma vários os movimentos sociais que procuraram tornar o conceito de

cidadania menos exclusivista e mais integrador (Mandela, 1995; King, 2010b).

Como vimos nas páginas anteriores, os movimentos civis evidenciaram a importância da emancipação dos agentes sociais para uma efetiva ação cidadã que, desde o século XX, se procura mais inclusiva. Nessa linha de pensamento, Touraine (2007) considera que:

Esta imagem do indivíduo é-nos cada vez mais apresentada como o ser humano que se afirma como um ser de direitos, sobretudo o direito de ser um indivíduo - ou seja, não o Homem³ em abstrato de todos os atributos, mas o ser humano dotado dos seus direitos civis e sociais, dos seus direitos como cidadão e trabalhador, e também (e especialmente) hoje os seus direitos culturais, os de escolher a sua língua, as suas crenças, o seu modo de vida - mas também a sua sexualidade, que não é redutível a um género construído pelas instituições dominantes. (p. 106)

Nesta ordem de ideias, defendo que o conceito de cidadania, no âmbito das sociedades democráticas, integra quatro dimensões distintas apresentadas na figura 1 mais abaixo neste texto:

³ Leia-se Ser Humano

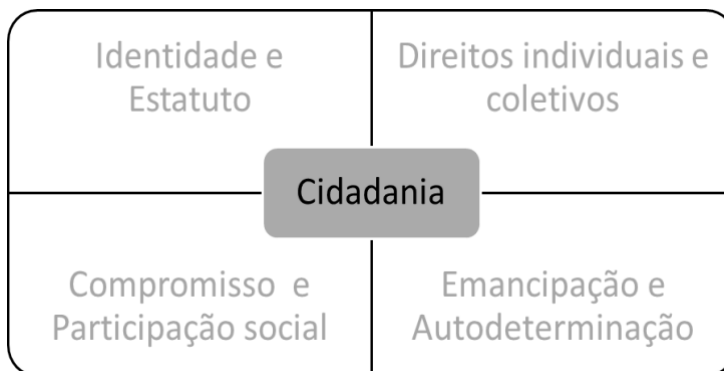


Figura 2. Quatro dimensões do conceito de cidadania.

A identidade é um elemento relevante para se compreender o conceito de cidadania, porque, tal como indica Kymlicka (2002), os cidadãos tendem a partilhar uma identidade cultural comum, que se materializa na partilha de uma língua, de uma história e, também, no estabelecimento de relações provenientes da presença nos mesmos espaços públicos. Em consonância, é possível considerar-se que a cidadania tem associada uma dinâmica de exclusão e inclusão (Gimeno Sacristán, 2003; Lister, et al., 2007; Steenbergen, 1994).

Esta relação inclusão↔exclusão encontra-se inerente ao facto de o conceito de cidadania se entrecruzar com um elemento de estatuto. Como lembram Lister e Pia (2008), este

estatuto está vinculado ao reconhecimento legal que possibilita a cada Estado soberano considerar, ou não, determinado indivíduo como seu cidadão. Tradicionalmente, este reconhecimento relaciona-se com o local de nascimento de cada pessoa, valorizando-se, deste modo, as dinâmicas territoriais vinculadas aos estados-nação. Simplificando, pode entender-se a cidadania enquanto estatuto, ou como o reconhecimento formal e judicial de pertença a um determinado país que garante ao cidadão um conjunto específico de direitos (Domingues, 2017; Joppke, 2007; Lister, et al., 2007; Steenbergen, 1994) a que um não-cidadão não tem acesso.

Esse estatuto pode, ainda, ser entendido de modo mais amplo, associado às relações que cada cidadão estabelece com o outro. Neste caso, nota-se a influência (histórica) de uma dimensão política e simbólica, relacionada com a pertença de determinada pessoa a uma comunidade em específico (Balibar, 2015), na qual detém um «certo estatuto (...) de participar em pé de igualdade com os seus concidadãos na tomada de decisões coletivas que regulam a vida social» (Bellamy, 2008, p. 1).

Porém, não é possível limitar a cidadania a um rótulo, antes se pode associá-la a um processo relacional e social recíproco que integra o indivíduo numa sociedade que, por definição, é coletiva (Heater, 2004a); tradicionalmente, essa relação sustenta-se na existência de uma cultura e etnicidade comuns, que agrega os diferentes elementos da comunidade (Kymlicka, 2002).

Reconhecendo-se que, progressivamente, se liberalizou o acesso à cidadania, garantindo que as mais diversas pessoas (homens do proletariado, mulheres, minorias étnicas, migrantes, ...) vissem reconhecido tal estatuto legal (Joppke, 2007), o entendimento hegemónico da cultura identitária do cidadão deixa de fazer sentido (Bellamy, 2008). Torna-se necessário, agora, reconhecer as diferentes e distintas identidades dos vários grupos (culturais e étnicos) que compõem cada comunidade (Kymlicka & Norman, 2014).

A hegemonia cultural potencia práticas e processos que promovem a assimilação das várias culturas pela cultura dominante. Na contemporaneidade, esse processo tem sido amplamente criticado, evidenciando-se a necessidade de valorizar as diferentes culturas de uma determinada

comunidade e de, assim, considerar a multiplicidade e heterogeneidade cultural (Heater, 2004a).

Estes pressupostos implicam reconhecer que «cada pessoa deve simplesmente ser respeitada e tratada como um ser humano individual com direitos, independentemente do seu sexo, origem racial, étnica ou religiosa» (Nash, 2009, p. 6), numa alusão direta à salvaguarda e defesa das diferentes culturas e da possibilidade de viver de acordo com as várias heranças culturais.

Esclarecendo a segunda dimensão plasmada na Figura 1 (direitos individuais e coletivos), parto do pressuposto de defendido por Marshall (1967) que esclarece como os direitos sociais, associados ao princípio da igualdade, também se podem integrar no conceito de cidadania. Neste sentido, a sociedade deverá garantir os direitos básicos a todos os cidadãos, tais como o direito à vida, à habitação, à saúde, à educação, entre outros (Filho & Neto, 2001). O reconhecimento dos direitos sociais como direitos individuais do cidadão, no século passado, contribuiu, por exemplo, para que, atualmente, a existência de iguais direitos comuns a todos os indivíduos seja associada à maioria das sociedades

ocidentais e seja, por conseguinte, um elemento preponderante no funcionamento das mesmas (Touraine, 2007).

Com uma perspetiva semelhante, Steenbergen (1994) refere que «os direitos sociais se destinam a dar ao estatuto formal de cidadania uma base material» (p. 3). Neste sentido, é a existência e a proteção dos direitos de todos os indivíduos que possibilita que estes se reconheçam como membros de uma determinada comunidade. Porque se os mesmos não estiverem garantidos, as pessoas poderão ser marginalizadas, afastadas do estatuto de cidadãos e ver inviabilizada a sua efetiva integração e vida em sociedade (Marshall, 1967). Em consonância com o apresentado, a cidadania estrutura-se também subjacente à ideia de uma sua componente que prevê a possibilidade de, progressivamente, se estabelecerem mais e novos direitos (Balibar, 2015; Bellamy, 2008).

Uma outra dimensão de cidadania é o compromisso e participação social (cf. Figura 1), pois é expectável que os cidadãos tenham «um papel ativo na sociedade, tanto na economia como na sociedade civil» (Lister, et al., 2007, p. 63).

Como lembram Bellamy (2008), Filho e Neto (2001) e Kymlicka (2002), a ação cidadã não se limita à fruição de determinados direitos, implica, simultaneamente, a atuação em benefício da comunidade como um todo. Essa ideia aproxima-se do que é defendido por Mandela (1995), quando indica que «a vida não mudará dramaticamente, exceto quando aumentas a sua autoestima e te tornas um cidadão na tua própria terra» (p. 576). Essa perspectiva foi, também, perfilhada por Aristóteles (1998), quando o filósofo grego explica que:

toda a cidade é uma certa forma de comunidade e que toda a comunidade é constituída em vista de algum bem. É que, em todas as suas ações, todos os homens ⁴visam o que pensam ser o bem. É, então, manifesto que, na medida em que todas as comunidades visam algum bem, a comunidade mais elevada de todas e que engloba todas as outras visará o maior de todos os bens. Esta comunidade é chamada 'cidade', aquela que toma a forma de uma comunidade de cidadãos. (p. 49)

Esta perspectiva implica reconhecer que pertencer e participar numa comunidade engloba estabelecer um compromisso com a mesma. Este obriga ao reconhecimento

⁴ Leia-se Ser Humano

de que o bem-comum, ou o interesse público, é superior à sumula dos interesses individuais dos elementos da comunidade (Sandel, 2020). Deste modo, a cidadania implica julgamento, balanceamento e altruísmo, de modo a que seja possível tomar decisões que ultrapassem a vontade individual (Heater, 2004a). Explicado de outro modo, a cidadania, enquanto conceito associado à participação na sociedade, enfatiza o compromisso, assente na responsabilidade dos indivíduos, de valorizar e agir de acordo com os interesses da comunidade em geral, colocando-se em segundo plano os interesses privados (Rousseau, 2010; Steenbergen, 1994).

A este compromisso encontram-se subjacentes os valores de solidariedade e reciprocidade, que implicam, por sua vez, a partilha igualitária dos resultados das ações públicas (Bellamy, 2008), bem como de lealdade para com a comunidade e o seu património (cultural, social, político, ...), permitindo que os cidadãos e as cidadãs, enquanto seres humanos livres que partilham leis e direitos, participem no desenvolvimento da comunidade (Marshall, 1967).

Porém, essa participação na vida pública não deverá ser entendida de modo estrito, enquanto participação na política

formal, mas enquadrada numa perspetiva mais abrangente, conceptualizando-se de forma a integrar as diferentes interações entre o cidadão e a sociedade (Steenbergen, 1994), que englobam mecanismos mais formais e estatais e outros, de convivência, mais informais.

Nestes vários modos de participação, é necessário que cada indivíduo tenha em consideração a *transcendência da esfera pública*, reconhecendo que as ações neste âmbito incorporam elementos históricos, associado às gerações passadas, e materializam-se e interferem na realidade das gerações futuras (Arendt, 2007). Numa linha de pensamento semelhante, Biesta (2010; 2011) e Kymlicka (2002) defendem que sem a existência de cidadãos comprometidos com o bem-comum, que tomam decisões conscientes, que reconhecem que as suas ações influenciam os outros e o ambiente, que intervêm de diferentes formas na comunidade, não seria possível a existência de Estados democráticos.

Essa participação cidadã não deve subjugar a possibilidade de autodeterminação e emancipação de cada um⁵, a quarta e

⁵ A este respeito, é pertinente recordar a perspetiva de Anthony Giddens (1990), em que o autor associa as *políticas de emancipação* a práticas que promovem a

última dimensão da cidadania (cf. Figura 1). Recordando Mandela (1995), «quando a um homem é negado o direito de viver a vida em que acredita, não lhe resta outra escolha senão tornar-se um fora-da-lei» (p. 244). Complementando a perspetiva apresentada, é pertinente não esquecer que existem entendimentos vários, nomeadamente uma perspetiva meritocrática do funcionamento da sociedade, que tendem a potenciar princípios de seleção e hierarquização excludores de inúmeros cidadãos dos processos de decisão e, por isso, impeditivos de uma efetiva emancipação e autodeterminação (Balibar, 2015; Sandel, 2020).

Como explicam Lister e restantes autores (2007), o conceito de emancipação, no âmbito da discussão e reflexão sobre cidadania, está associado a diversas realidades, tais como a relação entre as minorias étnicas e culturais com a cultura e etnicidade maioritária, a conquista de direitos sociais, a aceitação e *empoderamento* da comunidade LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero, ...), entre outras.

autorrealização de todos, que procuram a libertação do indivíduo e a diminuição das desigualdades. Neste sentido, ainda que os conceitos de autodeterminação e emancipação sejam distintos, reconhece-se a existência de uma relação entre ambos.

Neste contexto, emancipação e autodeterminação podem ser entendidos de modo amplo, associados à existência e proteção de direitos humanos, o que também inspirou movimentos de descolonização ou o reconhecimento e respeito pelas fronteiras nacionais (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998; Moyn, 2010).

Não ignorando a importância do coletivo nos processos de autodeterminação e de emancipação, é relevante reconhecer a existência de certos elementos de individualidade associados a esta temática. Por exemplo, na perspectiva de Arendt (2007), foi através da emancipação (no século XX) que os operários, até então sem total liberdade individual, conquistaram o direito à participação e o estatuto de cidadãos.

Não é no sentido de individualismo que o conceito é mobilizado no presente texto. Na verdade, à semelhança de Biesta (2010; 2011), Lister e colaboradores (2007), Torres Santomé (2007) e Touraine (2007), percebe-se que aquele último seja encarado com desconfiança, porque associado, por vezes, a ideologias marcadas por um capitalismo liberal acérrimo, que estruturam o funcionamento social em torno,

no seu essencial, do funcionamento do mercado ou de estruturas similares.

A individualidade é, então, entendida segundo duas perspetivas distintas, mas complementares e fundamentais para o reconhecimento dos cidadãos e das cidadãs «como fins não significa, como indivíduos distintos, cada um com a sua própria vida para levar» (Kymlicka, 2002, p. 123).

A primeira, relacionada com o reconhecimento dos direitos humanos como inerentes a todo e qualquer indivíduo (Clapham, 2007). Ainda que se considere que a sociedade, e cada Estado, tem um papel preponderante na defesa e garantia dos direitos humanos (Nash, 2009), é ao indivíduo, enquanto ser único, que se reconhecem tais direitos, independentemente da comunidade ou país em que está inserido.

A segunda, associada ao facto de ser essencial garantir as liberdades individuais de cada ser humano, apesar das diferentes determinações sociais/legais (Touraine, 2007). Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Freire (1970), quando o autor considera que é necessário valorizar o humano e a sua «liberdade para criar e construir, para

admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina» (pp. 59-60).

A autodeterminação e a emancipação surgem, pois, ligadas à autonomia e liberdade individual (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998), possibilitando uma efetiva ação cidadã. Desta forma, haverá um domínio sobre o próprio (*self-ownership*), isto é, cada pessoa poderá tomar decisões assentes nas conceções éticas individuais (Kymlicka, 2002), *transformando-se em agente de transformação* das realidades sociais (Touraine, 2007). Não deve, ainda assim, descorar a profunda dimensão coletiva subjacente a tais processos, como ficou evidente a propósito da discussão dos movimentos civis.

Face ao exposto, reconhece-se que aquela dimensão da cidadania tem que ser entendida de modo dual, integrando um elemento individual e outro coletivo, o que vai ao encontro do indicado por Churchill (1909, p. 79):

A natureza do homem é uma natureza dupla. O carácter da organização da sociedade humana é duplo. O homem é ao mesmo tempo um ser único e um animal gregário. Para alguns fins, ele deve ser coletivista, para outros ele é, e permanecerá para sempre, um individualista.

A Cidadania na infância e juventude

A discussão sobre a cidadania na infância⁶ é pouco recorrente ou, parafraseando Cockburn (2013), praticamente inexistente em diferentes âmbitos, como na Política ou na Filosofia. De facto, os estudos sobre a cidadania na infância são relativamente recentes, uma vez que só há pouco tempo se começou a tentar perceber e enquadrar o conceito de cidadania tomando em consideração as crianças e os jovens (Lister, 2007a). Sobre a temática, Heywood (2018a) refere que apenas recentemente «os investigadores (...) consideram que as crianças merecem ser estudadas por direito próprio, em vez de apenas como adultos em preparação» (p. 7).

Ao longo do tempo, a ligação entre cidadania e infância foi adquirindo diversos contornos: em determinadas épocas, as crianças e jovens eram, sem qualquer limitação, cidadãos e cidadãs; noutras, aqueles ainda não detinham um estatuto de cidadãs completas, porque este seria construído em

⁶ Neste texto considerei como infância todas as crianças, mesmo reconhecendo a existência de diferentes concepções associadas ao conceito. Ao longo do texto, mobilizei a definição proposta pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (1989), segundo a qual a «criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioria mais cedo» (p. 5).

concomitância com o seu crescimento (Lister, 2007a; Sierra-Cedillo, et al., 2017), sendo cidadãos em construção/formação.

A título de exemplo, e relativamente à segunda perspetiva, recorda-se uma passagem da obra de Marshall (1967), segundo a qual, de acordo com a visão vigente durante o século XIX, «as crianças, por definição, não podem ser cidadãos» (p. 73). Ou, na contemporaneidade, a ideia, com maior impacto social, de que as crianças são os cidadãos e as cidadãs do futuro (Heywood, 2018a; Lister, 2007a; Starkey, Akar, Jerome, & Osler, 2014), vinculada a uma conceção *hegemónica da infância* (Cordero Arce, 2015).

No entanto, como referem diferentes autores (Baraldi & Cockburn, 2018; Cockburn, 2013; Cordero Arce, 2015; Lister, 2007a), a noção de cidadania na infância não se limita à relação entre as crianças e a sociedade, antes se encontra intrinsecamente associada aos próprios conceitos de infância (e juventude) e de criança (e jovem).

A este respeito, é pertinente indicar que as conceções sobre a infância e a juventude são várias e comportam influências históricas, sociais, culturais e filosóficas distintas (Narodowski, 1993; Prout, 2000). Nesse sentido, Narodowski

(1993) afirma que «a infância [enquanto conceito] é um produto histórico moderno e não um dado geral e ahistórico, que impregna toda a história da humanidade» (p. 23). De modo mais específico, Ariès (1962; 1986) afirma a existência de uma história associada ao conceito de infância que remonta, pelo menos, até à sociedade romana clássica, e que se foi transformando e reconfigurando ao longo do tempo.

Particularmente, naquele período histórico existiam diferentes idades (entre os 13 e os 19) e rituais que marcavam o fim da infância e o início da puberdade⁷, associados a elementos simbólicos e às dimensões biológica, social, política ou militar, consoante as diferentes culturas da Antiguidade (Garrison, 2004). De acordo com as perspetivas clássicas, durante esse período, as crianças eram apartadas da ação social, sendo consideradas seres sem capacidade para decidir ou escolher, semelhantes às mulheres, escravos e enfermos (Román, 2010). De acordo com o indicado, e a título de

⁷ Estas idades representam os períodos de término do que, para este período histórico, era a infância. Isto não implica, por exemplo, que fosse o início da idade adulta ou o reconhecimento da cidadania ou participação política e social plena. A título de exemplo, recorda-se que, de acordo com a lei romana (tardia), só aos 25 anos se concedia a possibilidade de participação, de modo pleno, na ação política.

exemplo, Kruger (1989) refere que, em Esparta, «a criança era propriedade do estado» (p. 38).

De modo sumário, pode considerar-se que a infância servia, no seu essencial, como preparação para a vida adulta (Milne, 2013). Essa percepção clarifica o facto de as crianças com menos de um ano deterem, até, um estatuto desumano (Carroll, 2018). Também por isso se entende que os romanos abandonassem, com relativa frequência, bebés indesejados, como deficientes, ilegítimos ou provenientes de famílias pobres que não os conseguiam sustentar (Rawson, 2003). Talvez se possa, pois, estabelecer paralelismos entre os motivos dos abortos contemporâneos com os motivos que se encontravam subjacentes ao abandono de bebés no período clássico (Ariès, 1986). É pertinente, contudo, indicar que os bebés abandonados eram recorrentemente recolhidos por outras pessoas ou organizações que cuidavam deles e os educavam como futuros homens livres ou como escravos (Rawson, 2003).

Em consonância com o mencionado, e de acordo com Ariès (1962), na sociedade romana vigorava um sentimento de indiferença no que concerne à infância, intrínseco à ideia de

que a vida se iniciava, especificamente, na idade adulta⁸. Ainda que se notassem elementos emocionais associados à infância, nomeadamente relações afetivas entre os membros da família, as crianças eram, também, consideradas como um modo de assegurar a linhagem familiar, de criar alianças e/ou de potenciar a ascensão social e económica da sua família (Carroll, 2018).

É pertinente mencionar, contudo, que diferentes trabalhos (Garrison, 2004; Rawson, 2003) têm revelado a existência de uma dimensão cultural e simbólica associada à infância e às crianças. Nesses textos, e apesar das perspetivas filosófica clássicas, como a de Aristóteles, que vinculavam as crianças àquele estatuto inferior na sociedade (Garrison, 2004; Román, 2010;), emergem indícios que denunciam outras direções.

Segundo tais trabalhos, havia, então, uma preocupação com o desenvolvimento das crianças, nomeadamente com a dimensão formativa e pedagógica, assim como com a

⁸ Um elemento que pode ilustrar esta ideia é a celebração ritualizada dos aniversários circunscrita aos homens e mulheres em idade adulta, fazendo com que, durante a infância, as crianças observassem tais comemorações (dos seus pais ou de outros adultos próximos) para aprenderem como fazer quando atingissem a sua maturidade (Rawson, 2003).

valorização de brinquedos e jogos da infância (Garrison, 2004) e a garantia de cuidados de saúde aos mais novos, tanto através da enfermagem específica para crianças e partos (Rawson, 2003), como pelo desenvolvimento da pediatria (Garrison, 2004). Ressalva-se, ainda, a existência de uma dimensão social e ritualizada associada ao nascimento, acolhimento e reconhecimento dos bebés e das crianças (Carroll, 2018; Garrison, 2004), bem como à sua morte e luto inerente (Rawson, 2003).

Em suma, para o período Clássico:

Os estudiosos concluem que a marginalidade das crianças na sociedade é realçada pela falta de direitos legais, infanticídio, negligência, e abuso emocional, físico e sexual. Contudo, o retrato complicado das crianças noutras literaturas, incluindo drama, poesia, escritos médicos, biografia, romances e histórias, mostra o afeto sincero ou orgulho intenso que os pais podem ter sentido pelos seus filhos. (Garrison, 2004, p. 57)

Prosseguindo com a cronologia, é pertinente recordar que a Idade Média, marcada pela influência da Igreja Católica, herdou, em parte, as perspetivas clássicas sobre a infância e o seu desenvolvimento, considerando que as crianças não tinham atingido a maturidade suficiente para, sob a perspetiva

cristã, pecar (Milne, 2013). De acordo com esse ponto de vista, as crianças, até aos sete anos, eram, simultaneamente, símbolo de pureza e de inocência (cristãs), consideradas seres frágeis, inábeis e irracionais.

Na perspectiva de Ariès (1962), de facto, não existia uma efetiva conceptualização da infância. A partir daquela idade, e desde que se tivessem desenvolvido fisicamente para não estarem dependentes, as crianças eram introduzidas na comunidade dos adultos, como semelhantes e com funções (laborais e sociais) similares, uma vez que as necessidades económico-financeiras das famílias assim o exigiam (Ferraro, 2013; Jenks, 2005). Neste sentido, é apropriado mencionar que existia uma menor distinção (em comparação com a atualidade) entre as características das crianças e as dos adultos, em parte porque socialmente os modos de agir ou vestir eram semelhantes (ouviam as mesmas histórias, jogavam os mesmos jogos, apresentavam comportamentos de higiene similares, ...) (Heywood, 2018b; Orme, 2009).

De acordo com esta última perspectiva, a criança, durante a Idade Média, era percecionada como um *adulto de pequena estatura*, que deveria crescer e fazer-se adulto completo o

mais rapidamente possível (Ariès, 1986;). Assim sendo, não se reconheciam períodos e processos de transição claros entre a infância e a maturidade (Milne, 2013).

Sobressaem, porém, outras perspectivas que permitem compreender com maior amplitude a infância e a juventude neste período histórico (Hanawalt, 1993), contrariando aquela anterior ideia de uma infância associada à negligência e ao abuso (Attreed, 1983). Trabalhos mais recentes têm evidenciado que, na Idade Média, já se reconheciam especificidades biológicas e sociológicas que permitiam associar a infância a um real processo de desenvolvimento e maturação (Heywood, 2018b). Porventura, ter-se-ão de reconhecer múltiplas vivências da infância, no período medieval, marcadas pela cultura, estatuto social, localização geográfica, entre outras influências.

A sociedade medieval era altamente estratificada e hierárquica, fazendo com que as dinâmicas sociais e familiares dos nobres e aristocratas fossem distintas das dos populares. Neste sentido, Ferraro (2013) recorda que a infância da elite integrava uma dimensão formativa e, por isso, as crianças, com o apoio de tutores (por exemplo), desenvolviam as suas

competências de acordo com o sexo: os rapazes estudavam assuntos relacionados com a política e a ação militar, enquanto as raparigas aprendiam sobre a gestão doméstica.

Todavia, essa não era a realidade das famílias mais pobres. Como refere Gavit (2004), a entrega das crianças, em diferentes instituições, era «a única alternativa à fome» (p. 592). Considerando que a morte na infância, ainda que fosse relativamente comum neste período, era potenciadora de «sentimentos profundos de dor e pesar» (Attreed, 1983, p. 46), aquela prática surgia como um ato potenciador da sobrevivência do bebé e não de mero desapego à criança. Noutras circunstâncias, as crianças eram utilizadas como fonte de rendimento para a família, tendo de trabalhar e contribuindo, assim, para a economia familiar (Ferraro, 2013; Jenks, 2005). Existia, ainda, outra possibilidade: a de entregar a criança a um mestre artesão que ensinaria o seu ofício e acolheria o jovem na sua família (Hanawalt, 1993; Heywood, 2018b).

Destaca-se, contudo, um elemento relevante que irá marcar o período final da Idade Média e, depois, o Renascimento: o início da escolarização moderna.

Novamente de acordo com Ariès (1962), durante a Idade Média, a educação das crianças foi um elemento menos relevante do que no período clássico, sendo a escolarização residual no que à infância se refere. A formação escolar, até meados do século XII, estaria limitada às escolas escolásticas, que, entre outras disciplinas, ensinavam o Latim. Porém, tal como é apontado pelo mesmo autor (2014), a partir daquele século iniciou-se um processo que ocasionou a construção de escolas que visavam a instrução da burguesia urbana, permitindo que as dinâmicas de escolarização não se limitassem aos mosteiros e à vida eclesiástica. Foram criadas, e estabelecidas, escolas que começaram a ensinar, além do Latim, disciplinas como a Leitura e Escrita da língua vernacular e Matemática comercial (Ferraro, 2013). Esta dimensão tornou-se de tal modo relevante que, para Orme (2009), no que concerne ao sexo masculino, «os registos educativos são um dos maiores e mais completos arquivos da infância, uma vez que preservam tantos detalhes das crianças que frequentaram a escola e do que estudavam» (p. 112).

Como revela Stearns (2017), o estudo dos dados referentes às escolas medievais inglesas possibilitam compreender, por

exemplo, que já existiam procedimentos e normas que previam o reconhecimento de um estatuto associado à infância e à proteção das crianças. A este respeito, Heywood (2018b) indica que, em algumas instituições monásticas ou de acolhimento de crianças, se estabeleceram regras específicas para aquelas, como mais horas de sono, maior frequência na alimentação e, até, a possibilidade de beneficiarem de horas para brincar (ainda que fossem extremamente reduzidas, como uma hora por semana). Complementando o referido, e considerando o trabalho de Hanawalt (1993), as crianças, a partir deste período e no contexto urbano, começaram a frequentar a escola com maior regularidade e, quando não o faziam, desenvolviam práticas próprias para a sua idade, como brincar na rua ou efetuar pequenos recados.

Os processos educativos formais (tutores para as famílias nobres, escolas religiosas e escolas laicas) eram bastante variados e inconstantes e a percentagem de crianças que deles usufruíam era muito reduzida, não atingindo o 1% no que às raparigas diz respeito. Esses valores podem ser explicados pelo facto de as escolas se encontrarem sediadas, maioritariamente, em zonas urbanas, o que limitava o acesso

da população rural, e, de modo complementar, pelas dificuldades associadas à economia familiar (Ferraro, 2013).

Porém, tal como alerta Ariès (1986), o estabelecimento de escolas possibilitou instruir, ainda que progressiva e parcialmente, diferentes grupos da sociedade, como a nobreza e a burguesia mercantil e artesanal. A par disso, no mesmo texto, o autor refere que esta abertura permitiu criar elementos simbólicos distintivos associados à infância, vinculando-os aos processos de escolarização. Progressivamente, ao longo da Idade Média, a escolarização foi ganhando maior importância, fazendo com que, por exemplo, alguns mestres-artesãos estabelecessem mínimos de literacia para aceitar potenciais aprendizes (Hanawalt, 1993; Stearns, 2017).

Como indicam Nascimento, Brancher e Oliveira (2013), as dimensões da educação e da escolarização continuaram a adquirir relevância, até à contemporaneidade, mas com especial destaque no período do Iluminismo. Neste período histórico, vão surgir diferentes concepções sobre a criança e a sua relação com o outro. Por um lado, a educação (entendida em *lato senso*) é cada vez mais valorizada, e até associada a

alguma severidade; por outro lado, reconhece-se a importância de a família proteger as crianças (Ariès, 1986). De acordo com Stearns (2017), esta época será marcada por uma «nova definição cultural da infância e dos seus objetivos, bem articulada com a ideia de que as crianças devem agora ser educadas, protegidas do trabalho de exploração, com mais atenção parental» (p. 73), o que, para Wolf (2013), será estrutural na assunção contemporânea de infância.

Em consonância com o mencionado, para Ariès (1962; 1986), através da análise da produção artística, as crianças ganharam um novo espaço na família, adquirindo maior destaque e especificidades culturais e simbólicas próprias, nomeadamente o modo de vestir. A par disso, as relações entre adultos e crianças foram alteradas, suavizando-se os castigos corporais e a degradação psicológica dos mais novos (Stearns, 2017), uma vez que se considerava que as crianças eram o estado preliminar dos adultos. Jenks (2005) completa esta perspetiva, indicando que a infância ganhou significado e importância social no que concerne à salvaguarda do seu bem-estar e da sua educação, com a institucionalização, progressivamente generalizada, destes serviços. Nesta linha de

pensamento, Cockburn (2013) conclui que, no final deste período, «a imagem burguesa da criança como inocente e vulnerável tornou-se 'senso comum'.» (p. 77).

Complementado o parágrafo anterior, nota-se que, pelo menos no século XVIII, se iniciou uma mais notória transição das crianças mais novas do trabalho para a escola e que tal, gradualmente, também se verificou em relação aos adolescentes (Stearns, 2017). A este respeito, destaco como as estruturas escolares foram construídas com base na ideia do adulto cuidador da criança. Neste sentido, aquelas organizações passaram a prescrever o modo como e o momento em que as crianças se divertiam, estudavam, comiam, etc. (Jenks, 2005). Para Wolf (2013), a concepção de infância, no Iluminismo e Modernidade, é, no seu essencial, estruturada em torno do modo como os adultos perspectivavam as crianças, ou seja, em torno de um constructo adultocêntrico.

Além disso, entre os séculos XVII e XIX, implantou-se uma consciencialização artístico-simbólico-conceptual que abordou a infância como um *paraíso perdido*, onde determinadas formas de conhecimento, específicas das crianças, estavam

inacessíveis aos adultos. Também se generalizou uma noção de vulnerabilidade e inocência das crianças e uma tendência para se conceptualizar a infância como um período de passividade, que requer proteção e não participação social (Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018). O seguinte excerto de *Emílio* possibilita compreender essa percepção:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (Rousseau, 1995, p. 10)

A citação anterior revela então a ideia, característica da modernidade, segundo a qual as crianças eram, de modo geral, desprovidas daquilo que irão necessitar enquanto adultas. Porém, é a partir desta época histórica que a infância passa a ser reconhecida não como um período de transição, mas antes como um período de (re)construção, marcado por uma relação dialógica entre a criança e o (futuro) adulto.

Atualmente, ainda que com influência dos pensamentos dos séculos anteriores (Wolff, 2013), reconhece-se que a infância é um fenómeno social (Prout, 2005), associado a um

processo, simultaneamente biológico e sociológico, através do qual os diferentes seres humanos se constroem desde o nascimento (Prout, 2000). Contudo, é necessário ter em consideração que a infância, enquanto conceito, recentemente tem sido tomada como mais diversa e complexa. As crianças são, pois, compreendidas como agentes públicos que se implicam e intervêm na sociedade e que, dialogicamente, são também influenciadas por ela (Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018).

Como sumariza (Heywood, 2018a), «as crianças são certamente melhor consideradas tanto como seres do presente como seres do futuro» [children are surely best considered as both beings and becomings] (p. 7). Neste sentido, para a contemporaneidade, as crianças são, também elas, cidadãs (Lister, 2007a; 2007b). Essa noção, sendo relativamente recente, afasta-se notoriamente das concepções de infância discutidas nos parágrafos anteriores⁹. Para melhor

⁹ Com se explanou ao longo do texto, até à atualidade, a infância não era associada à cidadania por diferentes motivos. Na Antiguidade, não lhe era reconhecido o estatuto necessário para as crianças se afirmarem como agentes sociais (Garrison, 2004; Román, 2010). Na Idade Média, a infância, ainda que associada à pureza e à inocência, encontrava-se, simultaneamente, vinculada a uma ideia de insuficiência impeditiva de uma efetiva dimensão cidadã (Milne, 2013). Nos séculos subsequentes, desenvolveu-

se compreender tal perspectiva, segundo a qual as crianças são olhadas como cidadãos, estabelecer-se-á uma relação entre a infância e as quatro dimensões associadas ao conceito de cidadania antes propostas (Identidade e Estatuto; Direitos individuais e coletivos; Compromisso e Participação social; Emancipação e Autodeterminação).

No que concerne à identidade e estatuto das crianças, é necessário ponderar a opinião de Stearns (2017), nomeadamente quando este refere que «o caleidoscópio da infância no mundo contemporâneo oferece uma variedade quase infinita, com conjuntos dramaticamente diferentes de oportunidades e sofrimentos» (p. 175). Porém, não deixa de ser notório que a infância tem sido interpretada e conceptualizada, social e politicamente, de modo homogéneo, sem se considerarem as diferenças culturais, étnicas, de género, entre outras (Lister, 2007a) e, por vezes, sem o reconhecimento do estatuto individual de cada uma (Bacon & Frankel, 2014).

se um conceito de criança e infância relacionado não só com a educação, mas também com a passividade e com a necessidade de proteção, numa perspectiva centrada na prescrição e normatividade dos adultos em relação às crianças. Tal impossibilitava o reconhecimento da infância como um período de efetiva cidadania (Jenks, 2005; Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2013).

É possível conceber esta visão homogeneizante à luz das construções conceptuais biologistas e psicologizantes da infância, pelas quais aquela é entendida como um estado de crescimento humano e o desenvolvimento surge como um processo independente das influências históricas e sociais (Sarmiento, 2005)¹⁰.

Por sua vez, os trabalhos no âmbito da Sociologia da Infância tendem a conceptualizar a infância como categoria social, reconhecendo as crianças, deste modo, como agentes produtores de cultura e de relações sociais (Qvortrup, 2009; Bacon & Frankel, 2014). Essa construção de identidade inclui, além do mencionado, a possibilidade de cada criança se identificar com determinado grupo social ou comunidade, aceitando as suas normas, valores e símbolos (Jans, 2004) e integrando-se, portanto, num coletivo, sem perder o que, individualmente, a diferencia dos restantes membros (Heater, 2004a). Neste sentido, assume-se um processo (Baraldi & Cockburn, 2018) pelo qual, através das interações sociais, e

¹⁰ A este propósito, alerto que há autores da Psicologia, como Piaget (1999), que, mantendo os estádios e/ou períodos de desenvolvimento, reconhecem a influência dos processos de convivência e interação social no crescimento de cada indivíduo.

assumindo a influência decorrente das mudanças biológicas e psicológicas, as crianças vão construindo a sua identidade (cidadã) que ultrapassa uma dimensão passiva ou escolarizada (Prout, 2000).

Face ao exposto é necessário entender que a identidade, na infância, tem que ser conceptualizada de um modo abrangente, para que, à semelhança do estabelecido na *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989), se assuma a diversidade de idades, etnias, classes sociais, entre outros elementos (Cockburn, 2013). Leia-se, a este respeito, um excerto da supracitada convenção:

Artigo 2 1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.

Artigo 8 1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança e a preservar a sua identidade, incluindo a nacionalidade, o nome e relações familiares, nos termos da lei, sem ingerência ilegal.

Artigo 29 1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:

c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua.

Artigo 30 Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua.

Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989

Os artigos 2 e 8, de modo veemente, assumem e valorizam a diversidade na infância. Neste sentido, constata-se a necessidade de articulação entre a identidade própria da infância, que a diferencia da idade adulta, e a identidade (individual e coletiva) relacionada com a diversidade das diferentes crianças (Sarmiento, 2005; Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018).

Em sintonia com o mencionado, a cidadania na infância, à semelhança da cidadania entendida de modo mais amplo, terá, impreterivelmente, de se relacionar, ainda, com o sentido de

pertença a uma determinada comunidade (Lister, 2007a). Como refere Cockburn (2013) «a cidadania das crianças deve afastar-se do individualismo em direção a novas formas de cidadania que acomodem as identidades de grupo e a interseccionalidade entre grupos» (p. 200).

Deste modo, a cidadania na infância precisa de se assumir como heterogénea (Prout, 2005), diversificada (Stearns, 2017) e multicultural. A identidade e pertença, por sua vez, poderão construir-se a partir de um processo dialógico e relacional entre o conceito de infância, as características e contextos individuais de cada criança (Sarmiento, 2005) e o modo como esta se relaciona com a sua comunidade (Lister, 2007a). A par disso, a cidadania na infância implica reconhecer-se que aquela última está, efetivamente, incluída na sociedade e que a integração plena das crianças, no seio da sua comunidade, não é condicionada pela idade (Qvortrup, 2009).

Complementando as perspetivas apresentadas, de acordo Koshier (2018) e Milne (2013), os direitos das crianças são fundamentais para a afirmação de uma efetiva cidadania na infância e a já aludida *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989) instituiu-se como um documento basilar nesse sentido.

A sua aprovação é percecionada, tradicionalmente, como o real reconhecimento da importância dos direitos humanos e, em simultâneo, da infância (Reynaert, Bie, & Vandeveld, 2012).

Destaco, porém, que o entendimento subscrito pelo texto dessa convenção parece mais associado à ideia das *crianças como cidadãos e cidadãs em construção* do que como efetivos membros da sociedade, nomeadamente quando é defendida uma educação com o objetivo de «preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre» (artigo 29.º, alínea d).

Alerto, ainda, que a conceptualização do conceito de criança é, ali, tendencialmente ambígua. Como referem Baraldi e Cockburn (2018) e Cockburn (2013), por exemplo, ao reconhecerem-se um conjunto de direitos próprios da criança, a infância tende a ser excluída da universalidade dos direitos humanos consagrados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). A esse respeito, Reynaert, Bie e Vandeveld (2012) perspetivam que tal dicotomia potencia o isolamento e a sectorização da infância na sociedade.

Essa separação é compreendida a partir de interpretações mais conservadoras que valorizam as dimensões de provisão e proteção (Kosher, 2018), numa posição *paternalista* em relação à infância e à sua relação com a sociedade (Reynaert, Bie, & Vandevelde, 2012) e *hierarquizada* entre os adultos e as crianças (Cordero Arce, 2015).

Na linha de pensamento oposto, Lister (2007a) apresenta duras críticas a esse argumento. As autoras comparam a relação de dependência da infância com a relação de dependência vivenciada pelo sexo feminino, muitas vezes associada à dicotomia vida privada-vida pública e criticam a limitação da infância ao espaço (simbólico e político) infantil. Neste sentido, defendem o reconhecimento dos direitos da infância, independentemente de qualquer relação (de dependência econômica, por exemplo) que possa existir. Uma das autoras conclui aquela alerta-nos, contudo, que

os defensores da cidadania activa das crianças precisam de ter cuidado em subordinar o direito das crianças a serem crianças (tal como entendido em contextos culturais particulares) ao apelo superior das exigências da cidadania no aqui e agora de uma forma instrumental que espelhe a construção dominante das crianças como cidadãos do futuro. (Lister, 2007a, p. 716)

Assim, necessitamos de garantir o direito das crianças a serem crianças não deverá menosprezar a possibilidade de se afirmarem como cidadãos e de participarem ativamente na sociedade (Starkey, et. al, 2014), nem que o reconhecimento da sua cidadania nega a possibilidade de agirem e serem entendidas como crianças. Precisamos, predominantemente, de assumir as crianças são efetivas detentoras de direitos (individuais e coletivos): direitos civis, como liberdade de expressão; direitos sociais, como a educação e a saúde e direitos políticos, como a participação (Bacon & Frankel, 2014; Quennerstedt, 2010).

Desta forma, reconhece-se que as dimensões de *provisão* e *proteção* da infância não caracterizam todo o espectro dos seus direitos, sendo necessário sublinhar a *participação* e assim perfazer os três conceitos que ficaram conhecidos como os três *P's* da categorização dos direitos das crianças (Baraldi & Cockburn, 2018; Osler & Solhaug, 2018; Quennerstedt, 2010). De modo inequívoco, «todas as crianças nascem com direitos civis, políticos, sociais e económicos» (Sierra-Cedillo et al., 2017, p. 1). E só esta posição sobre os direitos das crianças

possibilita responder ao alerta de Baraldi e Cockburn (2018) sobre o modo como a *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989) poderia limitar os direitos humanos na infância.

Essa dimensão associada aos direitos das crianças e sua relação com a cidadania na infância pode ser sumariada pelo seguinte excerto:

Os direitos das crianças devem estar essencialmente ligados aos direitos humanos e devem ser considerados como uma responsabilidade partilhada entre crianças e adultos e não como uma responsabilidade dividida. Isto requer um envolvimento e diálogo conjuntos para soluções de problemas sociais no mundo da vida das crianças, que devem ser considerados como "espaços partilhados" onde crianças e adultos se podem encontrar. As crianças são então vistas, tal como os adultos, como co-cidadãos, ou seja, como criadores do contexto em que cresceram e em que se envolvem com outras pessoas. (Reynaert, Bie, & Vandevelde, 2012, p. 163)

Talvez por isso, como alertam Sierra-Cedillo e colaboradores (2017), aquela convenção, nos anos mais recentes, começou a ser interpretada como promotora da participação das crianças e, como tal, da sua cidadania.

De facto, o reconhecimento dos direitos da infância implica, pois, a valorização das crianças como agentes

participativos, assumindo as inter-relações e interdependências com os restantes membros da sociedade.

Contudo, sobre a participação e compromisso social é pertinente indicar que, junto das opiniões do senso comum, vai sendo difícil, mesmo na contemporaneidade, atenuar a noção da criança como um ser passivo, apático, sem intervenção social (Cockburn, 2013). Por esse motivo, é de suma importância retomar a posição de diferentes autores (Cordero Arce, 2015; Prout, 2000; Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018) que criticaram explicitamente a ideia de que as crianças são seres meramente instigados pela sociedade. Na sua opinião, as mesmas são, na realidade, agentes que influenciam as comunidades onde participam.

A participação das crianças na comunidade tem, então, sido, desde o século XX, cada vez mais defendida (Prout, 2005). Esta defesa relaciona-se com a transição da conceção de infância, inicialmente associada à vulnerabilidade e, por isso, com necessidade de proteção, para o reconhecimento das crianças como pertencentes, de modo similar aos adultos, a uma determinada sociedade e, como tal, detentoras do seu direito de participação (Kosher, 2018).

Numa primeira fase, vinculou-se a ideia à participação das crianças na família e nas instituições/organizações frequentadas (escola, equipas de desporto, ...), para, paulatinamente, ser ampliada até uma dimensão local e mesmo planetária (Baraldi & Cockburn, 2018). Essa participação, em linha com o que é defendido por Lister (2007a), implica que as crianças intervenham nos diferentes processos de decisão que influenciam as suas vidas e, não só, através do sufrágio.

Porém, como é salientado por Prout (2000) e Sarmiento (2005), verificam-se dificuldades associadas a este processo. A par da limitação no direito ao voto, já referida, as crianças têm, tendencialmente, pouca influência nas decisões políticas, mesmo em regimes democráticos, sendo as suas intervenções confinadas ao *espaço escolar*.

Ainda assim, a participação (das crianças) é de extrema relevância para a aproximação dos cidadãos à prática democrática e, por inerência, para o fortalecimento dos processos democráticos, promovendo o desenvolvimento, na comunidade, de valores como a solidariedade, a justiça, a conciliação e a inclusão (Cockburn, 2013; Sierra-Cedillo et al.

2017). Esta participação comprometida pressupõe que as crianças ultrapassem um entendimento egocêntrico da realidade social, que tende a ter maior impacto nos primeiros anos de vida, e consiga integrar e coordenar percepções e pontos de vista distintos dos seus (Piaget, 1999).

A este respeito, torna-se importante referir que a participação, também no que concerne às crianças e jovens, não se circunscreve à dimensão formal, associando-se, ainda, às dinâmicas relacionais e de influência no quotidiano. Como alerta Prout (2005), essa participação pode ter profundos impactos na vida das crianças, por exemplo no que se refere às atividades que desenvolve, aos recursos que utiliza ou, no caso de famílias divorciadas, aos locais que frequenta. Esta *cidadania vivida* permite que as crianças, informalmente (na família, em organizações escolares, clubes ou organizações não-governamentais), se envolvam em tomadas de decisões (Baraldi & Cockburn, 2018; Lister, 2007a) e, desse modo, influenciem os seus contextos (Jans, 2004).

Mas, para a assunção de uma efetiva cidadania na infância, como reconhece Milne (2013), é essencial que as crianças possam fazer uso da sua liberdade de expressão e, em

consonância com os princípios democráticos, ser incluídas em processos políticos que as reconheçam como efetivos membros da sociedade, embora com características próprias (Lister, 2007b). Torna-se necessário, portanto, promover estruturas de diálogo inter-geracional que se afastem das concepções hierarquizantes/hierarquizadas (Baraldi & Cockburn, 2018) e dos modelos *adultocêntricos* de participação (Bacon & Frankel, 2014) e se sustentem em processos inclusivos, de aceitação e de partilha de poderes (Baraldi & Cockburn, 2018).

A participação implica, simultaneamente, o reconhecimento do compromisso social, associado às diferentes atuações possíveis na sociedade. As crianças são seres conscientes e, como tal, são sensíveis a diferentes temáticas e problemas sociais e ambientais, como aqueles que se relacionam com a paz e a poluição (Cockburn, 2013; Jans, 2004). A par do mencionado, é relevante indicar que, na atualidade, as crianças assumem diferentes responsabilidades, quer na esfera pública, quer na esfera privada (Bacon & Frankel, 2014), protagonizando exemplos de ativismo em diferentes âmbitos, pertencendo a movimentos juvenis ou

desenvolvendo projetos em orçamentos participativos. Este será, de alguma forma, um indício da noção de compromisso social que, em larga medida, ultrapassa o mínimo estabelecido: o respeito pela lei (Lister, 2007a). Com um pensamento similar, e em jeito de conclusão, Cockburn (2013, p.10) afirma que:

As crianças na sociedade atual cuidam de si próprias, cuidam dos outros, são responsáveis pela aprendizagem que alcançam na escola, contribuem para a produção de alimentos, e trabalham na manutenção dos lares familiares. As responsabilidades não são da exclusiva responsabilidade dos pais; as crianças também têm responsabilidades positivas que não são apenas o oposto dos termos negativos para as crianças indigentes ou errantes. O reconhecimento das responsabilidades das crianças é importante; se as crianças cuidam dos outros, então isto deve ser reconhecido e as decisões de recursos devem ser tomadas à luz da plena participação do jovem cuidador.

Decorrente da citação, retomo as perspectivas de Kosher (2018) e Quennerstedt (2010), segundo as quais os direitos das crianças, nomeadamente no que concerne à sua participação, isto é, os direitos civis e políticos, surgem intimamente relacionados com a autonomia e autodeterminação na infância.

De acordo com Prout (2005), à semelhança da lógica apresentada para as questões anteriores, as opiniões que integram a autonomia como uma dimensão da infância são relativamente recentes. Até ao século XX, como não se conceptualizavam as crianças como agentes sociais, a ideia de considerar a sua autonomia não era ponderada, associando-se a infância somente a dinâmicas de proteção: «a infância foi construída como um estado "casulo", uma vez que as crianças eram envoltas em camadas de proteção, incluindo a família, o lar, a escola e as instituições de assistência social» (p. 123). Ainda hoje, a aceitação da autonomia e autodeterminação das crianças tem pouca expressão social (Milne, 2013; Quennerstedt, 2010). Desta forma, há uma tensão latente entre dinâmicas de dependência face aos adultos e o processo de construção da sua autonomia (Baraldi & Cockburn, 2018).

De modo complementar, é importante distinguir autossustentação de autonomia. O primeiro conceito refere-se à independência de alguém, direta, para se sustentar, sem recorrer ao apoio de outrem. Por sua vez, a autonomia está relacionada com a possibilidade de cada um agir de acordo com as suas decisões. É o reconhecimento de tal ideia de

autonomia e emancipação das crianças que subjaz à cidadania na infância (Lister, 2007a).

Faço, ainda, menção à importância de se valorizar a possibilidade de os mais novos tomarem decisões sobre si mesmos, enquanto processo de autodeterminação. Este aparece implicitamente relacionado com a forma como as crianças percebem e refletem sobre os seus próprios direitos, tendo maior impacto à medida que as mesmas envelhecem (Kosher, 2018). Face ao referido, torna-se necessário que as crianças possam tomar decisões (de modo individual e coletivo) sobre as questões que afetam a sua vida, nomeadamente pela valorização da dimensão política associada à cidadania da infância (Baraldi & Cockburn, 2018) e da liberdade individual de cada criança (Cockburn, 2013).

De modo complementar, na já referida *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989), a autodeterminação é um direito que reconhece que as crianças, à semelhança dos adultos, têm competências que lhes permitem desenvolver ideias próprias, expressá-las livremente e agir em consonância com as mesmas (Reynaert, Bie, & Vandeveldde, 2012).

O que até aqui discuti, permite-nos reconhecer que existiram, ao longo do tempo, múltiplas concepções de infância, marcadas pela história e cultura (Stearns, 2017), que, durante séculos, impediram o reconhecimento de uma efetiva cidadania associada às crianças (Bacon & Frankel, 2014; Baraldi & Cockburn, 2018; Cordero Arce, 2015; Lister, 2007a; 2007b).

Porém, as perspectivas mais recentes integram na infância dimensões inerentes à influência das crianças na sociedade (Qvortrup, 2009; Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018), afastando-se de interpretações incapacitantes e vulnerabilizantes (Prout, 2005). Estas concepções encaram as crianças como agentes sociais, detentores de estatuto, identidade e direitos, com possibilidade de participar, de modo comprometido, na sociedade e de se auto-determinarem.

Por outras palavras, procurei, ao longo das páginas anteriores, argumentar que as crianças são cidadãs, ainda que se notem especificidades próprias na sua cidadania (que não é hierarquicamente superior ou inferior à cidadania dos adultos), como a transversal impossibilidade de votarem (Lister, 2007a; 2007b). Em suma, destaco como, na contemporaneidade, «a cidadania das crianças já não se

apresenta como uma utopia, mas como um facto » (Jans, 2004, p. 40).

Síntese

A cidadania é um conceito complexo, passível de múltiplas e variadas interpretações, sendo, por isso, difícil de definir tanto numa dimensão meramente conceptual, como na sua relação com o quotidiano de cada pessoa. Procurando sintetizar o discutido, destaco:

- O conceito de cidadania, e a sua interpretação, são influenciados por diferentes correntes e pensamentos filosóficos e políticos inerentes a um determinado contexto histórico e social (Heater, 2004a). A contemporaneidade é fortemente marcada por um conceito de cidadania progressivamente mais inclusivo e menos discriminatório, por exemplo pelo reconhecimento do estatuto de cidadania a mulheres e a membros de grupos étnicos minoritários (Román, 2010). Destaco os inegáveis contributos da *Declaração*

Universal dos Direitos Humanos (1948), como os princípios da igualdade e da dignidade humana (Moyn, 2010).

- A cidadania, na contemporaneidade, é também uma cidadania transnacional - cosmopolita/global e europeia -, que tende a reforçar a importância da salvaguarda dos direitos individuais, assim como a ideia de um sentido de pertença mais alargado (Osler, 2015);

- É ainda possível conceptualizar o conceito de cidadania como multidimensional, porque enformado em quatro dimensões distintas e complementares:
 - *identidade e estatuto*: nas sociedades democráticas, um estatuto inclusivo, que valoriza e respeita a identidade (individual e coletiva) dos diferentes cidadãos (Lister & Pia, 2008);

- *direitos individuais e coletivos*: reconhecimento dos direitos inalienáveis do ser humano, assim como a perspectiva de que todos os indivíduos têm *direito a ter direitos* (Balibar, 2015; Bellamy, 2008);
 - *compromisso e participação social*: dimensão relacionada com a participação (individual e/ou coletiva) numa lógica de ação cidadã social e eticamente comprometida (Heater, 1996);
 - *autodeterminação e emancipação*: processos que reafirmam que todos os cidadãos são indivíduos livres e autónomos e, como tal, são capazes de tomar decisões relacionadas consigo próprios (Balibar, 2015), desde que assentes nos princípios e valores democráticos.
- Atualmente, também a cidadania da infância, de modo mais particular, é reconhecida. A *Convecção sobre os Direitos das Crianças* (1989) emerge como

o documento fundamental para a consagração dos direitos das crianças, nomeadamente a participação enquanto efetivos agentes sociais (Quennerstedt, 2010).

EDUCAR PARA E EM CIDADANIA: DIFERENTES INFLUÊNCIAS

Apesar do enquadramento conceptual que partilhei nas páginas anteriores, é fundamental reconhecermos que os processos de educação cidadã não se encontram dissociados de dimensões políticas e organizacionais mais amplas (Giroux, 2018). Efetivamente, necessitamos de ter em atenção que as opções educativas enquadram num sistema – social e institucional – que, direta ou indiretamente, formal ou informalmente, condicionam as práticas educativas desenvolvidas em cada uma das escolas.

Nas próximas páginas, discutirei três níveis de influência distintos. As influências nacionais, tomando como opções relacionadas com a ordenação do sistema, as suas finalidades e as opções institucionais focadas nas estruturas curriculares. No domínio europeu, discutirei alguns pareceres e orientações provenientes de organizações da União Europeia. Já no âmbito mundial, salientarei um conjunto de documentos que – pese embora não apresentem valor jurídico – procuram influenciar as decisões políticas nacionais.

Influências nacionais: Portugal

Pelo menos desde a década de 1990, em Portugal, têm-se articulado, no âmbito educativo, e com progressiva expressão, conceitos que parecem conceptualmente distintos e, até, antagónicos, como *competitividade* e *cidadania* (Afonso, 1999). No entanto, segundo Barroso e Leite (2011), os professores portugueses «revelam preocupação no papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos» (p. 106).

Na verdade, no contexto normativo português, a relação entre cidadania e educação encontra-se explicitada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Desde a sua aprovação, em 1986, e apesar das três revisões que sofreu desde 1997, este documento estabelece que o sistema educativo nacional deverá auxiliar cada estudante no «desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (artigo 3.º, alínea b, sublinhados próprios).

Contudo, é preciso termos em atenção que as dinâmicas educativas relativas à cidadania, no país, têm sido bastante oscilantes, notando-se uma amplitude significativa de orientações curriculares, projetos e experiências pedagógicas (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Como explica Menezes (2003), após a Revolução de 1974, as indicações pedagógicas relativas à educação para a cidadania foram, num momento inicial, recebidas com alguma desconfiança pelos diferentes agentes educativos, uma vez que o regime ditatorial anterior (1933-1974) foi altamente doutrinário neste sentido, com o intuito de formar cidadãos ideologicamente próximos da tríade – *Deus, Pátria, Família*.

Pese embora essa herança histórica, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou, no seu artigo 47.º, uma área curricular denominada *formação pessoal e social*, que deveria ser incluída em todos os planos do Ensino Básico, associada a diferentes componentes educativas, como a educação para a saúde, a educação ecológica, a educação familiar e, também, a educação cívica. Esse artigo viu-se reformado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, no seu artigo 7.º, que estabeleceu formalmente uma disciplina – *Desenvolvimento Pessoal e Social* – de

frequência optativa (podia ser substituída por uma disciplina de cariz religioso), ao encargo de docentes com formação específica e com o propósito de «contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (alínea 1).

Nesse sentido, constatamos que entre a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o início da década de 1990, as orientações políticas pareceram querer introduzir uma dinâmica educativa que não ficasse limitada à transmissão de conteúdos e integrasse a educação para a cidadania. Todavia, essa experiência inicial não teve grande impacto na realidade escolar, porventura por razão de dois fatores distintos, mas complementares. Por um lado, a diminuta formação de professores neste âmbito, o que dificultou uma efetiva consequência nos contextos escolares. Por outro lado, a ausência de consenso político (e social), que potenciou uma real oscilação de diretrizes, fazendo com que esta área fosse conceptualizada, até ao fim do período da *Reforma Curricular*,

como transdisciplinar ou multidisciplinar ou complemento curricular ou, ainda, disciplinar (Menezes, 2003; Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, 2010; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014).

Já depois, com a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, (re)surge a valorização da educação para a cidadania no contexto educativo português (Menezes, 2003; Ribeiro, 2010; Roldão & Almeida, 2018a). Como indicado no capítulo 2, este período foi, em parte, marcado pela introdução da *Formação Cívica* como uma das três áreas curriculares não disciplinares (Diogo, 2008).

Todavia, as mudanças neste âmbito foram mais abrangentes. Retomando um dos normativos mais influentes, à época, verifica-se que, de modo muito evidente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 fazia uma alusão clara à valorização da educação para a cidadania nas dinâmicas pedagógicas, nomeadamente

sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos. (Preâmbulo)

A citação anterior explicita a linha de pensamento que norteou o normativo transcrito, assim como a orientação que, de modo transversal, pareceu marcar tal período de políticas educativas – a valorização da escola enquanto espaço de construção de cidadania e o envolvimento dos estudantes na articulação curricular. Como é referido na alínea c, do n.º 3 do artigo 5.º daquele decreto-Lei, assumiu-se a Formação Cívica como um enquadramento curricular adequado para a formação cidadã, valorizando-se o desenvolvimento «da consciência cívica dos alunos», enquanto dimensão essencial para a sua formação. Nesse sentido, a mesma alínea refere que deverão ser privilegiadas práticas pedagógicas que incentivem «ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade», de modo a que estes se afirmem como agentes sociais ativos e dotados de um pensamento crítico e responsável.

A par do normativo indicado, é necessário considerar o texto institucional que, na altura, foi o documento curricular nacional de referência – o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Este texto curricular teve especial

importância para a educação para a cidadania por dois motivos distintos. Em primeiro, porque ficou patente o modo como as diferentes áreas curriculares disciplinares assumiam, de modo explícito, a sua preocupação com a educação para a cidadania, enquanto componente transversal. Em segundo, porque aquele documento também estabeleceu os princípios gerais subjacentes a todas as áreas curriculares e, à partida, a todas as dinâmicas educativas, que, no seu geral, haviam de ter uma relação muito próxima com a educação para a cidadania. A este respeito, leiam-se os princípios que a seguir se enunciam (de uma totalidade de 8):

- A construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções (...);
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Departamento da Educação Básica, 2001, p. 15

Considerando-se o excerto, verifica-se como os princípios educativos gerais, subjacentes àquele período da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, vão ao encontro das conceções apresentadas no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente a valorização de processos que promovam a consciencialização da identidade individual e social (Rosales López, 2009a), que enfatizem a participação dos estudantes, sem esquecer a convivência pacífica (Puig & Martínez, 1989) inerente à valorização da diversidade (Torres Santomé, 1998), e, ainda, que facilitem o desenvolvimento de atitudes éticas e socialmente comprometidas (Guedes & Santos Rego, 2012). Essa matriz foi reforçada com a publicação de um texto de orientação curricular - *Educação para a Cidadania: proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário (2011)* - que, entre outros aspetos, salvaguardava a necessidade de se reconhecerem os estudantes como efetivos cidadãos e do espaço escolar se assumir, de modo real, como um espaço de vivência de cidadania e democracia, no qual aqueles seriam incentivados a participar democraticamente no processo de decisão. Sustentava, assim, um ambiente de convivência pacífica e solidária e conducente

com os princípios subjacentes aos direitos humanos e, em particular, consagrados na *Convenção Sobre os Direitos da Criança*.

Porém esses princípios parecem ter sido abandonados durante *Recontextualização normativa do currículo* (Duarte, 2021), iniciada em 2012. De acordo com a perspetiva de Ribeiro, Neves e Menezes (2014), as políticas educativas desse período conferiram à educação para a cidadania «um carácter *quasi-fantasmagórico* (...) [acentua-se porém] uma preocupação evidente com a educação financeira, com a educação para o consumo, com a educação para o empreendedorismo» (p. 25, destaque no original), numa lógica de substituição da educação para a cidadania por uma educação mercantilista.

Essa influência de cariz mais económico transpareceu, por exemplo, nos normativos desse período, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 139/2012. Este documento, no seu artigo 15.º referente aos princípios orientadores relativos à organização curricular no âmbito da formação pessoal e social não fazia qualquer referência direta à cidadania, associando este domínio educativo a aprendizagens em sete áreas distintas:

cívica, financeira, rodoviária, para os media, para o consumo e para o empreendedorismo¹¹. Relativamente à educação para a cidadania, em particular, o normativo definia-a como «área transversal (...) passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória» (Preâmbulo) e, no artigo 20.º, associava-a a atividades e projetos de «complemento das atividades curriculares». Pelo que parece ficar patente que a *Reforma Curricular Parcial* evidenciou reduzida preocupação relativamente à dimensão da educação para a cidadania, no contexto educativo português entre 2012 e 2017.

Em contraciclo, o período de *Flexibilidade Curricular*, que ainda se encontra em implementação nas escolas portuguesas, desde a sua génese parece ter recuperado as preocupações formativas, no âmbito da cidadania (Duarte, 2021), uma vez que, mesmo no período piloto, iniciado em 2017, o documento

¹¹ É adequado indicar que, neste âmbito, e tal como se encontra explicitado em *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (2013), foram elaborados [e continuam a ser desenvolvidos] documentos facultativos de orientação pedagógica para outros domínios, nomeadamente: educação para o desenvolvimento; educação para a igualdade de género; educação para os direitos humanos; educação para a segurança e defesa nacional; educação intercultural; educação para a saúde e a sexualidade; promoção do voluntariado; dimensão europeia.

normativo enquadrador consagrava que a prática pedagógica deveria ter como princípio orientador a «promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade obrigatória» (artigo 3.º, alínea n). Esse mesmo princípio é retomado no Decreto-Lei n.º 55/2018, que generaliza a *Autonomia e Flexibilidade Curricular* a todas instituições educativas portuguesas. A par dessa orientação, esse normativo veicula a importância da vivência escolar como «exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade» (Preâmbulo). Nesse sentido, sublinha a relevância de uma nova componente curricular - Cidadania e Desenvolvimento - que, como aludido, tanto surge como componente transversal (1.º Ciclo do Ensino Básico), como uma disciplina autónoma (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) ou, ainda, como uma dimensão global do processo formativo (Ensino Secundário), mas que deverá ser desenvolvida com todos os estudantes do 1.º ao 12.º ano.

A este propósito, as políticas educativas atuais parecem firmar, uma vez mais, a importância da formação cidadã no

percurso escolar dos estudantes. Por um lado, com a publicação de um documento curricular autónomo e oficial – *Ensino Básico e Ensino Secundário: Cidadania e Desenvolvimento (2018)*- que pode ser interpretado como o currículo oficial atual no âmbito da educação para a cidadania. Por outro lado, com a adoção de um outro documento curricular específico – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018)* – no qual se especifica aquilo que tradicionalmente se denomina como *core curriculum* (Roldão, 2010; Roldão & Almeida, 2018b) e é referido que as aprendizagens deverão estar centradas no «exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos» (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018, p. 10).

É, portanto, possível reconhecermos que, no atual contexto educativo português, parece investir-se, cada vez mais, na afirmação dos estabelecimentos escolares como espaços de vivência de cidadania democrática. A par do mencionado, emerge como inegável a importância de não se esquecer que as políticas portuguesas, no âmbito da educação para a cidadania, são, também elas, muito influenciadas pelas

orientações e regulações europeias (Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves & Menezes, 2014), que, por sua vez, serão analisadas a seguir.

Influências europeias

Tendo como base os contributos de Keating (2014; 2015), Keating, Ortloff e Philippou (2009), Heater (2004b), Osler e Starkey (2006), Rosales López (2009a; 2010; 2015) e Starkey (2018), por exemplo, é inevitável termos em consideração que a existência de uma política europeia que tem influenciado as dinâmicas de educação para a cidadania nos diferentes países-membros da União Europeia. Partindo dos trabalhos referidos, constatamos, de modo sumário, que as influências das políticas europeias no âmbito da educação para a cidadania se relacionam com dois aspetos distintos. Por um lado, e sendo convergente com algumas perspetivas já referidas em 5.1, a União Europeia tem privilegiado um entendimento de educação para a cidadania que promova o convívio e a valorização da diversidade e da diferença nas sociedades europeias, que se desejam democráticas e plurais. Por outro

lado, os diferentes documentos europeus têm desenhado uma educação para a cidadania que não se circunscreva à participação e ação cidadãos ao espaço local e nacional, mas que as integre na sua dimensão europeia.

Tal como é proposto por Keating (2014), Keating, Ortloff e Philippou (2009) e por Rosales López (2009b), podem perceber-se as dinâmicas da política europeia, no âmbito da educação para a cidadania, de acordo com diferentes momentos, assumindo-se, porém, que não é simples precisar a distribuição desses períodos distintos. A este propósito, Keating (2014) destaca um primeiro momento de política educativa da União Europeia centrado na aprendizagem de línguas estrangeiras e na *dimensão europeia da educação*. Como preconizado pela Comissão Europeia (1974), era importante, à época, que se desenvolvessem «iniciativas destinadas a incluir nos currículos estudos da Europa no sentido mais lato, incluindo as relações entre a Europa e o resto do mundo» (p. 12), numa abordagem pedagógica que deveria sustentar-se na reflexão sobre a Comunidade Europeia e no modo como esta se desenvolvia e relacionava com os diferentes contextos políticos, sociais e geográficos.

Retomando as perspetivas de Keating (2014) e de Starkey e colaboradores (2014), é no final da década de 1980 que se iniciam os processos que visavam consolidar uma real política de educação influenciada pelas dinâmicas europeias. Nesse sentido, o Conselho e os Ministros da Educação (1988), num documento valorativo da dimensão europeia, consideraram que o reforço da mesma na dinâmica educativa se apresentava como um elemento fundamental ao desenvolvimento da Comunidade Europeia, definindo, entre outros, os seguintes objetivos: a defesa dos direitos humanos e dos princípios democráticos; a preparação para a participação na União Europeia; a reflexão sobre o espaço europeu, nas suas dimensões económicas, sociais, culturais e históricas; o desenvolvimento de uma identidade europeia.

Considerando as perspetivas de Keating, Orloff e Philippou (2009) e de Rosales López (2009b), o período acima descrito não teve tanto impacto no âmbito das dinâmicas de educação para a cidadania como o que se iniciou na década de 1990. A este propósito, Keating (2014) é taxativo ao indicar que, com o principiar dos anos 90 do século passado, começou uma nova era relativamente à educação para a cidadania no

espaço europeu, marcada pelo Tratado de Maastricht, de 1992, que formalizou o conceito de cidadania europeia. Para Keating (2014) e para Keating, Ortloff e Philippou (2009), essa dinâmica mais efusiva teve como ponto de partida, em 1993, a aprovação, pela Comissão das Comunidades Europeias (1993), do *Livro Verde sobre a dimensão europeia da educação*. Este documento anunciava que um dos seus focos de ação era contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania europeia através da educação. Face a esse objetivo, o *Livro Verde* salientava, na secção II-a, quatro elementos que parecem ser, ainda hoje, relevantes considerar no âmbito da educação para a cidadania:

i) os sistemas educativos não deverão limitar-se a processos de transmissão cultural, menos ainda de uma cultura circunscrita a cada nação;

ii) a educação, no seu todo, deve ter como finalidade e prática contínua o combate contra qualquer forma de chauvinismo ou xenofobia, promovendo o respeito e a valorização da diversidade e da diferença;

iii) os sistemas educativos deverão educar os jovens para a vivência democrática e para a cidadania;

iv) a dimensão europeia na educação não deverá substituir outras áreas, mas enriquecer os processos educativos com a valorização de conhecimentos e relações transnacionais que possibilitem aos estudantes reconhecer a sua cidadania europeia e, por isso, serem agentes participativos dentro da União Europeia.

Todavia, como é referido por Osler e Starkey (2005), em 1995, a formação cidadã, nos diferentes países-membros, ainda continuava a apresentar tensões entre uma educação para a cidadania limitada pela nacionalidade e uma educação para a cidadania que integrasse os pressupostos associados à cidadania europeia. Nessa mesma década, e na linha de pensamento que tinha possibilitado a publicação do *Livro Verde*, a Comissão das Comunidades Europeias (1995) publicou o *Livro Branco sobre o ensino e a aprendizagem: Rumo à sociedade de aprendizagem*, que tinha, entre outros, o intuito de revitalizar as dinâmicas de educação e de cidadania no contexto europeu. À semelhança do documento anterior, este relatório assentava no conceito de cidadania europeia, considerando que a educação, nos diferentes países-membros da UE, seria estrutural para que cada indivíduo se

consciencializasse sobre a cidadania europeia e a sua relação com este conceito. Ainda a este propósito, o documento era explícito, reconhecendo que:

O futuro da cultura europeia depende da sua capacidade de equipar os jovens para questionar constantemente e procurar novas respostas sem prejudicar os valores humanos. Este é o próprio fundamento da cidadania e é essencial para que a sociedade europeia possa ser aberta, multicultural e democrática. (p. 10)

Nota-se, com base na citação anterior, que as preocupações subjacentes às políticas europeias estavam ancoradas nos princípios e valores democráticos de respeito pelos direitos humanos, de defesa da justiça social e de comprometimento e responsabilização transnacional. Com base nesses elementos, as duas iniciativas anteriores possibilitaram a reestruturação de diferentes projetos e programas, um pouco por toda a União Europeia (Keating, 2014; Osler & Starkey, 2006), tendo esta dinâmica sido reforçada e intensificada a partir de 1997, com o relatório da Comissão Europeia (1997) – *Rumo a uma Europa do conhecimento*.

Este documento tinha como objetivo apresentar diretrizes para o período inicial do século XXI relativamente a temáticas relacionadas com a educação e formação, aprendizagem ao longo da vida, investigação e inovação. Teve especial relevância no âmbito da educação para a cidadania, uma vez que, explicitamente, definiu a cidadania como uma das três áreas fulcrais nos processos educativos europeus. Neste âmbito, e em consonância com a tradição dos documentos já referidos, este relatório recentrou o desenvolvimento cidadão em três elementos: i) uma cidadania não circunscrita ao espaço nacional, associada a um sentido de pertença mais alargado; ii) uma cidadania vinculada aos valores (sociais e culturais) comuns e partilhados pelos diferentes cidadãos europeus; iii) uma cidadania assente na aceitação e valorização da diversidade cultural, inerente à realidade europeia.

Constata-se, portanto, que até 1997, a União Europeia, no âmbito da política associada à educação para a cidadania, demonstrou uma efetiva preocupação com a delineação conceptual daquilo que seria a cidadania europeia e o modo como este conceito poderia relacionar-se e integrar-se nas dinâmicas educativas de cada país-membro (Keating, Ortloff, &

Philippou, 2009; Rosales López, 2009a). Talvez essa dimensão seja ainda mais explícita num documento publicado pela Comissão Europeia (1999), denominado *A caminho de um espaço europeu de educação e cidadania activa*. Este texto perspetivava a educação, associada à cidadania europeia, de um modo amplo, integrando processos de intercâmbio entre diferentes escolas e/ou organizações de educação de adultos (como os programas Leonardo ou Sócrates), práticas de formação de professores a nível europeu e, também, atividades culturais e artísticas como dinâmicas de participação cidadã e de (auto)formação. Os exemplos descritos ilustram a consolidação conceptual que, talvez de modo mais evidente do que os textos anteriores, possibilitou a convergência de três elementos: i) educação e formação; ii) participação social; iii) cidadania europeia. Como se encontra explicitado no próprio documento, a Comissão Europeia reconhecia a íntima relação entre educação (não limitada aos processos formais) e cidadania, valorizando a «promoção da aprendizagem da cidadania activa, cuja dimensão europeia reconhecida exprime a convicção de que todos os que vivem na Europa merecem ter o sentimento de que participam de

forma positiva na sociedade e na comunidade em que vivem» (p. 17).

Após este período que, de acordo com o mencionado, foi tendencialmente marcado pela clarificação do conceito de cidadania democrática, e a forma como se poderiam conceptualizar as dinâmicas educativas subjacentes aos princípios que lhe estão associados, a viragem do século marcou uma crescente preocupação com o modo de mobilizar esses entendimentos nas diferentes realidades educativas dos vários países-membros (Rosales López, 2009a). Keating, Ortloff Philippou (2009) consideram que é a partir do início do século XXI que se começam a desenvolver projetos europeus com maior relação com as especificidades quotidianas locais, nomeadamente através de políticas mais concretas que, por exemplo, previam ações de formação docente.

No entender de Keating (2014), a *Estratégia de Lisboa* é um documento essencial para se compreender esta transição, uma vez que, segundo o autor, tal texto providenciou, à União Europeia, os meios para intervir nas agendas educativas nacionais e, simultaneamente, previu maior envolvimento e implicação de cada um dos estados-membros neste domínio.

Nesse sentido, o Conselho Europeu (2000), com a aprovação da estratégia suprarreferida, comprometeu-se a agir, entre 2000 e 2010, de modo a que « cada cidadão deve estar equipado com as competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação» (artigo 9.º). Dois anos mais tarde, com base na *Agenda de Lisboa*, e retomando os pressupostos conceptuais desenvolvidos ao longo da década de 1990, o Conselho Europeu (2002) consagrou, como uma das questões-chave para a primeira década do século XXI, «a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa» (p. 13). Face ao referido, constata-se que, uma vez mais, o Conselho Europeu reforçava a relação existente entre educação e cidadania, relação essa que será, depois, consolidada pelo Conselho de Educação, em 2004 (Keating, Ortloff, & Philippou, 2009). Através deste relatório, o Conselho de Educação (2004) vinculou os processos educativos (num entendimento de educação ao longo da vida) a dinâmicas de promoção da coesão e justiça social, evidenciando a sua importância no contexto europeu, explicando ainda a

multiplicidade de experiências educativas nos diferentes países-membros.

A par disso, o relatório consagrou cinco eixos de ação prioritária, com diferentes objetivos, dos quais se destacam: i) integrar a cidadania participativa nos processos de ensino e de aprendizagem; ii) reconhecer uma dimensão cultural e inter-relacional nos processos de desenvolvimento da cidadania; iii) estabelecer competências de cidadania, a serem consideradas por todos os países da União Europeia; iv) procurar integrar a educação para a cidadania no âmbito da formação de professores; vi) desenvolver iniciativas de melhoria dos processos de educação para a cidadania; vii) aprofundar a investigação sobre a educação para a cidadania; viii) estabelecer um ano - 2005, denominado *ano europeu de cidadania através da educação* -, específico para « proporcionar amplas oportunidades para voltar a colocar a educação para a cidadania no centro das atenções» (Conselho para a Educação, 2004, p. 13).

Para Keating, Ortloff e Philippou (2009) e Rosales López (2009a), aquele ano de 2005 foi, de facto, especialmente relevante para as políticas europeias de educação para a

cidadania, pois possibilitou o desenvolvimento de um número substantivo de atividades e materiais pedagógicos de apoio, que potenciaram a consolidação e disseminação de práticas neste âmbito. Para os autores, a partir de 2006, as políticas europeias centralizaram a educação para a cidadania nas dinâmicas da educação e vivência democrática. No entender de Keating (2014), a cidadania e a educação continuaram na agenda europeia já na segunda década do século XXI (2010-2020), valorizando-se, com especial importância, as ações promotoras de uma educação para a cidadania em democracia e, de modo complementar, de uma educação estruturada em torno dos direitos humanos (Osler & Solhaug, 2018).

Na atualidade, cinco documentos recentes (Conselho da Europa, 2016; 2017; Conselho da União Europeia, 2018; Ministros da Educação, 2015; Eurydice, 2017), provenientes da União Europeia, parecem confirmar essa perspectiva, pois os textos enaltecem a importância de uma educação para a cidadania em conformidade com os valores democráticos, ou seja, os princípios da convivência e valorização da diversidade cultural e étnica. Como explicitaram os ministros da educação, os sistemas educativos são essenciais na salvaguarda (e

herança para as gerações mais novas) dos valores humanistas que promovem a liberdade e inclusão social e, por consequência, o combate à discriminação nas suas múltiplas expressões. Na mesma linha de pensamento, o relatório da Eurydice (2017) explicita que é fundamental que a educação para a cidadania (desenvolvida em contexto escolar ou em contextos mais informais) não seja alienada de uma ação democrática, associada a dinâmicas de participação social e política comprometida e responsável, e que se estruture como um elemento a considerar em vários campos, nomeadamente o currículo prescrito, a prática pedagógica e a formação docente.

Assim se entende que as influências europeias, no âmbito da educação para a cidadania, assentam na ideia de que os cidadãos europeus devem desenvolver um conjunto de competências baseadas em múltiplos valores, conhecimentos, atitudes e habilidades. E as crianças necessitam daquelas para se assumirem como «participantes ativos nos processos democráticos, no diálogo intercultural e na sociedade em geral» (Conselho da Europa, 2016, p. 16). Essa conceção pode ser visualizada na seguinte figura:

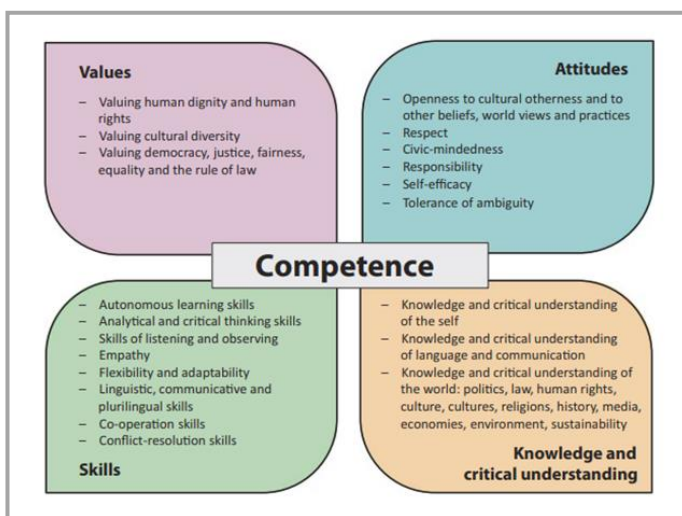


Figura 2. Modelo de competências (Conselho da Europa, 2016, p. 35).

Em sintonia com os pressupostos descritos, um ano mais tarde, o Conselho da Europa (2017) estabeleceu alguns princípios que, no seu essencial, sumariam as influências europeias no contexto da educação para a cidadania:

i) firmar a educação para a cidadania, num entendimento democrático e sustentado nos direitos humanos, como uma componente prioritária na educação de crianças e jovens;

ii) não circunscrever a educação para a cidadania ao ensino regular, reconhecendo a sua importância nos cursos profissionais e/ou vocacionais;

iii) evidenciar, nas dinâmicas curriculares, a importância da educação para a cidadania nos sistemas educativos europeus;

iv) promover uma educação para a cidadania que se envolva no quotidiano de cada um dos estudantes, valorizando a relação com a comunidade no processo educativo;

v) entender a cidadania e, por inerência, a educação para a cidadania numa lógica que não se restrinja aos limites nacionais, promovendo, até, a cooperação internacional.

Mais recentemente, o mesmo Conselho da União Europeia (2018) irá enfatizar a importância da educação, no âmbito europeu, para «ajudar os aprendentes a vivenciar a identidade

européia em toda a sua diversidade» (Preâmbulo, n.º 18), o alertando para a importância de, entre outros elementos, os sistemas educativos se orientarem para:

i) reiterar as dinâmicas escolares e pedagógicas que têm como propósito consolidar os valores europeus, promovendo, em simultâneo, a compreensão dos mesmos e um sentido de pertença a múltiplos níveis; comunitário, nacional e europeu;

ii) reforçar práticas educativas que promovam «atitudes tolerantes e democráticas e competências sociais, interculturais e de cidadania» (n.º 2, alínea a);

iii) consolidar projetos e ações escolares que proporcionem a participação e o comprometimento democrático de todos os agentes (alunos, professores, encarregados de educação) no contexto escolar e comunitário;

iv) valorizar a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que vise a integração e o sucesso de todos;

v) promover práticas que tenham como propósito o reconhecimento de uma cidadania europeia, como a participação em projetos transnacionais de intercâmbio (por exemplo, o ERASMUS+), a consolidação dos valores que

subjazem ao projeto europeu, assim como uma maior consciencialização sobre a sua história, cultura e dimensão social.

Influências mundiais

De acordo com o indicado por Ross e Davies (2018), parece existir algum consenso, em diferentes organizações e organismos internacionais, relativamente à importância da educação para a cidadania. A este respeito, e tal como referido por Davies e colaboradores (2018) e Mannion e restantes autores (2011), constata-se influências internacionais que evidenciam a relevância da educação para a cidadania nos diferentes contextos locais, com especial foco na divulgação e compreensão dos direitos humanos e no entendimento transnacional do conceito de cidadania. Nesse sentido, e mobilizando livremente as propostas da UNESCO (2016), as mesmas parecem ter como base a ideia de que a educação pode afirmar-se como «um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes

que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico» (p. 15).

Tal como apontado por Rosales López (2009a; 2010; 2015), desde a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em particular, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) têm mobilizado esforços para a promoção de uma educação assente em pilares como a convivência pacífica, a igualdade de género, o compromisso ambiental e social, que visam a afirmação de agentes sociais conhecedores dos seus direitos e comprometidos democraticamente. Para Struthers (2015), o contributo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no âmbito da educação para a cidadania, fica sobretudo associado à construção da ideia de que a educação, em *latu sensu*, tem de promover os valores e princípios subjacentes aos direitos humanos. Pelo que, no entender de Zajda e Ozdowski (2017), em 1948, com a aprovação do documento referido, iniciou-se um contínuo trabalho de investigação e intervenção no âmbito da educação em direitos humanos, particularmente por parte

da UNESCO, o que contribuiu para consolidar o campo, assim como para promover diferentes dinâmicas curriculares e pedagógicas tanto em projetos de âmbito nacional e/ou local, como em projetos de cariz internacional.

Complementando o indicado, e em consonância com o que é apresentado por diferentes autores (Phillips, Ritchie & Adair, 2018; Osler, Solhaug, 2018; Starkey, 2018), é essencial reconhecer-se que a aprovação, em 1989, da *Convenção sobre os Direitos das Crianças* foi estrutural para a promoção de efetivas mudanças nas múltiplas realidades educativas internacionais. Como sumariza Struthers (2015), «a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC), considerada por muitos como representando o mais importante instrumento juridicamente vinculativo em matéria de direitos humanos que aborda o HRE, inclui obrigações mais explícitas e detalhadas em matéria de educação para os direitos humanos» (p. 59).

De acordo com Osler e Starkey (2006), esse documento orientava-se, desde logo, para processos pedagógicos que haviam de se estruturar em torno do respeito pela liberdade individual de cada sujeito, assim como da sua identidade,

herança cultural e direitos alienáveis, da promoção dos valores associados à Organização das Nações Unidas, nomeadamente a tolerância, a igualdade e a paz e, ainda, da convivência pacífica e respeitadora entre culturas distintas. Mesmo na contemporaneidade, existem distintos modos como se procura que o contexto escolar, nos diferentes níveis de ensino, assente nos princípios norteadores da *Convenção sobre os Direitos da Crianças*, tanto no âmbito das opções curriculares, como na vivência de sala de aula, considerando-se que as organizações educativas devem, no seu todo, estar imbuídas dos valores e orientações subjacentes aos direitos da criança (Starkey, 2018).

Na realidade, e partindo dos retratos efetuados por diferentes autores, como Ross e Davies (2018), Struthers (2015), sabemos que, pelo menos desde a década de 1990, as organizações acima indicadas têm desenvolvido diferentes esforços para promover uma educação para a cidadania que, entre outros aspetos, integre o conhecimento sobre os direitos humanos, a sua vivência em contexto educativo e a sua promoção e generalização. Essas iniciativas foram muito

variadas, podendo salientar-se a *Declaração de Viena (1993)*, na qual, muito claramente, se estabelecia que:

A educação deve promover a compreensão, tolerância, paz e relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e encorajar o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos. Assim, a educação sobre direitos humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e respeito dos direitos humanos em relação a todos os indivíduos sem distinção de qualquer tipo, como raça, sexo, língua ou religião, e isto deve ser integrado nas políticas de educação a nível nacional e internacional. (artigo 33)

Em 1995, esta perspetiva foi reafirmada, com o início da *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos*, que durou até 2005. Ainda a este propósito, é importante relembrar que a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011)* promoveu a reafirmação dessas conceções, sendo, ainda hoje, um texto de referência na sua dimensão pedagógica.

Porém, seria redutor limitar as influências internacionais, no âmbito da educação para a cidadania, à educação em direitos humanos, entendida em sentido lato. Recuando ao

início do milénio, é possível identificarem-se dois documentos relevantes, ambos publicados pela UNESCO. No primeiro texto (UNESCO, 2001), esta organização concluiu, com base na análise dos contributos de programas e projetos desenvolvidos na década de 1990, que:

i) se desenvolveu um trabalho de consciencialização da importância da educação, no seu todo, e da sua relação com a promoção dos valores dos direitos humanos (da paz, convivência e dignidade humana), sendo importante mobilizá-los nos processos de educação para a cidadania, nos diferentes níveis educativos;

ii) se evidenciou a importância do ensino formal neste âmbito, mas, e com especial pertinência, se reconheceu o valor da educação não formal para a educação para a cidadania;

iii) se consolidou a necessidade de uma formação específica para os diferentes agentes educativos que trabalham neste domínio;

iv) se reconheceu a efetiva influência da aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou minoritárias na promoção de um maior entendimento e respeito pelas diferentes culturas nacionais e internacionais;

v) se constatou que o enquadramento curricular dos diferentes países-membros pareceu ter integrado aspetos relacionados com a discriminação de género; todavia temáticas relacionadas com a discriminação cultural, religiosa e étnica, assim como de comprometimento ambiental, precisavam de ser mais evidentes no currículo dos vários sistemas educativos.

O indicado anteriormente evidencia que a UNESCO tem privilegiado, no seu discurso, processos educativos que, independentemente do nível de ensino, promovam uma ação social pacífica entre os diferentes cidadãos, numa lógica de respeito e valorização da diferença e do diálogo multicultural. A este propósito, ainda no início do século XXI, a UNESCO (2005) reafirmou que a educação para a cidadania, associada a dinâmicas de promoção de justiça, equidade e paz social, é uma das quatro componentes basilares para se refletir sobre o funcionamento dos sistemas educativos, numa era de maior globalização e de luta por uma sociedade convergente com os princípios subjacentes aos direitos humanos.

Complementando o referido no parágrafo anterior, é importante salientar, também, que a mesma organização

internacional (2005) sublinhou, ainda, que a educação, aqui entendida em sentido amplo, é um processo essencial para a consolidação de realidades sociais que contrariem as dinâmicas discriminatórias, segregadoras e injustas, tradicionalmente prejudiciais para as minorias étnicas e culturais, as mulheres e os grupos sociais economicamente mais vulneráveis. Nesse sentido, o documento referido aponta para a necessidade de a escola promover nos estudantes uma *cidadania responsável*, reconhecendo que, para tal, é necessário:

assegurar que todos os jovens adquiram as competências necessárias à autonomia pessoal e à cidadania, para entrar no mundo do trabalho e da vida social, com vista a respeitar a sua identidade, abertura ao mundo e diversidade social e cultural [e] reforçar, através da educação para uma cidadania activa e responsável, a vontade e a capacidade de viver em conjunto e de construir a paz num mundo caracterizado por conflitos armados inter-estatais e internos e pela emergência de todas as formas de violência e de Guerra. (UNESCO, 2005, p. 127)

Face ao exposto, e de acordo com o entendimento de Starkey (2018), constata-se que a Organização das Nações Unidas tem procurado promover, na realidade escolar, «narrativas múltiplas e cosmopolitas» (p. 9), enfatizando um

entendimento globalizado da ação de cada cidadão, pois cada indivíduo não fica circunscrito a uma cidadania nacional ou a uma ação social limitada às fronteiras de cada país, mas é, também, um membro de uma comunidade à escala planetária. Em consonância, e partindo da conceção de que a educação para a cidadania pressupõe, ainda, o desenvolvimento de um *sentido de pertença* (Osler & Starkey, 2006), os processos educativos, implicitamente, tenderão a destacar aquilo que é partilhado por todos os indivíduos, a sua *humanidade comum* (Osler, 2015), numa lógica de educação para a cidadania cosmopolita, integradora daquilo que é a identidade e a participação cidadã local com a sua dimensão transnacional (Hodgon, 2016; Osler, 2011; Osler & Starkey, 2006). A este propósito, a UNESCO tem publicado, com alguma recorrência, diferentes trabalhos, como *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015) e *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016). O elemento comum destes textos está relacionado com a perspetiva de uma educação para a cidadania global que se assemelha aos pressupostos de educação para a cidadania cosmopolita.

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO (2015) advoga que a educação deverá desenvolver práticas educativas conducentes com a promoção de dinâmicas de autodeterminação dos estudantes, para que estes se possam afirmar como agentes sociais participativos, conscientes e comprometidos à escala planetária.

Síntese

Sintetizando o identificado nas páginas anteriores, podemos reconhecer a existência de diferentes influências nacionais e internacionais que têm condicionado as estruturas e práticas associadas à educação cidadã:

- em Portugal, um percurso oscilante e, por vezes, contraditório, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) induza processos formativos neste âmbito (Menezes 2003; Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Atualmente, as orientações normativas e curriculares parecem promover práticas pedagógicas conducentes com um

entendimento amplo do processo formativo e em sintonia com as concepções de educação para a cidadania acima descritas;

- pela União Europeia, o foco atual na valorização dos processos de educação para a cidadania que não se circunscrevem à educação formal e ao ensino regular (Conselho da Europa, 2017), que têm por base a valorização dos direitos humanos e dos princípios democráticos (Osler & Solhaug, 2018) e que integram uma dimensão europeia nos processos formativos (Keating, 2014);
- da ONU e da UNESCO, o impulsionar de processos educativos associados à educação para os direitos humanos, assim como os alertas para a importância da educação para a paz (UNESCO, 2001; 2004). Atualmente, destacam-se as propostas relacionadas com a educação para a cidadania global (UNESCO, 2016), que enfatizam um entendimento de cidadania não restrito às fronteiras nacionais (Starkey, 2018).

EDUCAÇÃO PARA E EM CIDADANIA: PENSAR E AGIR

De acordo com Harari (2017), já há 2,5 milhões de anos era necessário um empenho coletivo para a formação de uma criança. Nas suas palavras, nesse período era «preciso uma tribo para criar um ser humano» (p. 21). Se refletirmos sobre a atualidade, podemos concordar com o modo singular como Gambôa (2004) associa, e relaciona, a democracia, a cidadania e a educação:

A democracia é um regime de moralidade; a cidadania a expressão social, integral, do exercício da consciência ética; a escola, modernamente pensada, o lugar da sua aprendizagem. (p. 12)

Esse entendimento aproxima-nos de Cockburn (2013) e de Heater (2004b), uma vez que estes autores defendem que a história da educação para a/em cidadania é bastante antiga e varia consoante os significados atribuídos àquele último conceito e as características sociais das diferentes gerações. De acordo com Ayste González e colaboradores (2008), Lamas (2019) e Rosales López (2010), as características da sociedade

atual, nomeadamente os aspetos relacionados com a diversidade cultural e étnica e a globalização, transformaram a educação para a cidadania numa necessidade.

Compreensivelmente, a mesma é mais relevante nos estados democráticos (Sérgio, 1984), uma vez que é esperado que aí os cidadãos desenvolvam um pensamento não-dogmático, que possibilite a crítica ao autoritarismo e potencie a participação e compromisso social, numa lógica de benefício comum e de valorização e defesa dos seus direitos (Giroux, 2018; Kymlicka, 2002; Sorial & Peterson, 2019; Torres Santomé, 1998).

É pertinente indicar que já Dewey (2004) sustentava a existência dos sistemas educativos e as finalidades da educação no sentido da promoção e desenvolvimento da democracia nas diferentes sociedades. A este propósito, Gambôa (2004) alerta que a educação tem como objetivo «a formação do homem para uma dada humanidade» (p. 7) que pode ser entendida em relação à finalidade central dos diferentes sistemas educativos: a formação cidadã.

Tais ideias dialogam com as posturas de Aristóteles (1998), quando defendeu que a educação pública, e moral, se

relacionava implicitamente com o regime político e com a ação dos diferentes cidadãos nesse regime. De facto, e de acordo com o que é apresentado por Milher (2012), o filósofo clássico não dissociava a moralidade e a virtude da cidadania, uma vez que todos os cidadãos deveriam possuir uma virtude moral que lhes permitisse uma ação política em conformidade com esses valores. As *virtudes* que tornavam os *humanos excelentes* eram «a harmonia vital e a bondade moral» (Aristóteles, 1998, p. 94). Assim, é possível concluir que a educação aludida por Aristóteles é, também, uma educação eminentemente implicada na cidadania:

ninguém questiona que a educação dos jovens deva constituir preocupação premente do legislador. Efetivamente, nas cidades onde a educação não tem lugar, isso redundaria em prejuízo dos regimes. A educação deve ser exercida de acordo com cada regime, pois importa defender o carácter próprio de cada um, tal como foi estabelecido desde o começo. (p. 561)

Atente-se, porém, que esta ideia não surge com Aristóteles. Já os sofistas, entre os séculos V e IV a.C., com o desenvolvimento da *Paideia*, assumiram, concretamente, a importância da educação e da cultura dos jovens como preparação para a participação cívica na cidade (Araújo, 2008).

De modo complementar, é relevante lembrar que Rousseau, no século XVIII, e aquando do início da sua obra, revelava o dever de se educar para a ação cidadã, como é possível constatar pelo seguinte excerto:

Nascido cidadão de um Estado livre e membro do Soberano, por frágil que seja a influência de minha opinião nos negócios públicos, o direito de votar basta para impor-me o dever de instruir-me a esse respeito. (Rousseau, 2010, p. 7)

De acordo com o referido, o filósofo suíço considerava que a educação era condição necessária para a ação cidadã e livre, uma vez que «o povo livre é aquele que é moralmente capaz de ser livre, que é educado para a liberdade» (Bachofen, 2011, p. 24). Nesta linha de pensamento, a educação surge como condição necessária, mesmo que não suficiente, para a consciencialização da liberdade e a sua vivência, enquanto prática social.

Recordando-se a relação, acima citada, entre educação e liberdade, é possível compreender a correlação apresentada por Perrenoud (2002), e existente a nível internacional, entre a percentagem de educação/instrução de cada país e a democraticidade de cada Estado. Mais ainda, e de acordo com Banks (1990), os diferentes conflitos sociais, marcados por

ideias racistas, xenófobas ou sexistas, assim como os diferentes problemas sociais, como a desigualdade e a pobreza, não podem passar ao lado da escolarização, assumindo a educação cidadã, face a tais circunstâncias, um papel preponderante.

De corrente do indicado, ousou sintetizar que a educação para a cidadania surge como essencial ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças e jovens, favorecendo posturas de valorização e vivência democrática (Biesta, 2013; 2014; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Bolívar, 2016).

Por esse motivo, mesmo que a escola não seja a única instituição social com responsabilidade nesse âmbito, afirma-se como organização essencial na construção da cidadania individual e coletiva (Menezes, 2005), que se associa, em parte, à formação de um pensamento justo, autónomo e social/democraticamente comprometido (Puig & Martínez, 1989), orientado para a solidariedade, a participação, a criticidade e o compromisso social (Ayste González, et al., 2008; Bolívar, 2016; Kymlicka, 2002). Por outras palavras, advogo a necessidade de a escola contemplar, «de forma intencional e organizacionalmente assumida, um investimento

na qualidade da cidadania, que se quer mais participada, solidária e, sobretudo, mais comprometida com o seu tempo» (Guedes & Santos Rego, 2012, p. 1).

Face ao exposto, reconhece-se que educação em cidadania vivencia um período de crescente reconhecimento e discussão (Ayste González, et al., 2008; Sorial & Peterson, 2019; Wanders, et al., 2019), com reflexos em diferentes reformas/alterações curriculares (Rosales López, 2010) nos vários contextos nacionais, europeus e globais (Heater, 2004b), que, conseqüentemente, promoveram a introdução de temáticas como educação democrática, educação cívica, educação política, entre outras, nos conteúdos e/ou disciplinas (Johnson & Morris, 2010; Mannion, Biesta, Priestley, & Ross, 2011).

Como exemplo de tais reformas pode aludir-se à emergência de diferentes diretrizes internacionais que vão consolidando a importância da educação para a cidadania nos múltiplos contextos nacionais e locais. Como explicita Rosales López (2015), a respeito da realidade espanhola, diferentes documentos oficiais, como a *Recomendação (2002)*¹², orientações do Conselho da Europa e do Parlamento Europeu

e outras de carácter mais global, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), têm sido particularmente considerados nos normativos internos para a educação para a cidadania.

Por sua vez, em Portugal, recordo que com o período de Flexibilidade Curricular, iniciado em 2017 e generalizado em 2018 se consubstanciou, nas atuais diretrizes nacionais, a existência de componente curricular autónoma: Cidadania e Desenvolvimento (Duarte, 2021). Esta componente, em particular na definição dos temas a serem trabalhados e na partilha do documento de apoio, evidencia um conjunto de influências nacionais e transacionais. Sobre as marcas internacionais, este componente curricular retoma, por exemplo, os contributos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), da UNESCO (2015), da Declaração de Paris (2015) e, também, do Conselho da Europa (2016). Mas, no âmbito nacional, salientam-se outros, vários, planos sociais em torno, por exemplo, da igualdade de género, cidadania e não discriminação (2014-2017), das migrações (2015-2020) ou, ainda, da integração das comunidades ciganas (2013-2020). Estas temáticas evidenciam uma convergência social, e não

exclusivamente pedagógica, com os valores inerentes às sociedades democráticas. Desta forma, torna-se evidente que pensar a educação cidadã, no contexto português, implica o reconhecimento de múltiplas influências que ultrapassam as fronteiras nacionais, e que serão explicitadas nas páginas seguintes.

A educação para a cidadania: um entendimento multidimensional

Recordando o apresentado nos parágrafos anteriores, e recorrendo ao pensamento de Freire (2015), saliento, uma outra vez, que «uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da e para a cidadania» (p. 122). Neste sentido, mais do que entender-se a relação entre educação e cidadania, torna-se importante perceber de que modo a escola pode, ou não, afirmar-se como um espaço de respeito, valorização e construção da cidadania de cada um dos estudantes. É, pois, essencial, e como enfatiza Banks (2009), que a escola seja o lugar que «empoderá-las [as

crianças] como cidadãos na escola e na sociedade em geral» (p. 101). Nesta linha de pensamento, a escola não assume uma tarefa de educar as crianças para, depois, elas vierem a ser cidadãs ou cidadãos, antes assume a responsabilidade – e acrescente o compromisso ético e político – de as educar em cidadania, isto é, através da vivência cidadã quotidiana.

Por esse motivo, parece-me ser completamente contraditório refletirmos sobre a educação cidadã – em contexto escolar – sem o efetivo reconhecimento da cidadania dos estudantes (Ferrière, 2015; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016; Starkey et. al, 2014). Como alertam Biesta (2011) e Ribeiro, Neves e Menezes (2014), não é mais possível conceptualizar-se uma educação na qual os estudantes aparecem apenas como *cidadãos em construção*. Critico, portanto, um entendimento educativo pelo qual os estudantes não são tidos como agentes políticos, mas sim como garantia da democracia futura (Biesta, 2013).

Num outro sentido, advogo por uma educação que reconhece a cidadania das crianças e, através desse reconhecimento, possibilita uma (re)construção da sua cidadania. É, então, uma educação cidadã multidimensional

(Heater, 2004a), que à semelhança do que se defendeu para o conceito de cidadania, em sentido lato, se evidencia em quatro dimensões distintas e complementares: i) associada ao estatuto e identidade de cada estudante; ii) vinculada ao respeito pelos seus direitos; iii) relacionada com a sua participação e compromisso social; iv) ligada ao respeito pela autodeterminação das crianças e dos jovens.

Antes de se explorar, com maior detalhe, cada uma das dimensões acima referidas, é necessário ter-se em atenção que existe um conjunto de saberes, atitudes e capacidades, no âmbito da educação para a cidadania, e, em simultâneo, para o próprio exercício da cidadania, que devem ser desenvolvidos de modo interdisciplinar (Ayste González, et al., 2008). A educação para a cidadania não pode, portanto, limitar-se a um entendimento disciplinar, como se existisse, em exclusivo, uma disciplina com a totalidade da responsabilidade nesse sentido (Bolívar, 2016). Assente num outro olhar, deve ser considerada de modo transversal, porque, «tanto pelo seu alcance como pela sua transcendência, deve ser uma tarefa partilhada por todo o pessoal docente de cada escola, em estreita

colaboração com as famílias e a comunidade» (Rosales López, 2015, p. 14).

Esta transversalidade poderá ser operacionalizada pela abordagem de temas particularmente relevantes (direitos humanos, igualdade de género, violência, entre outros) e também a partir de práticas educativas associadas, por exemplo, à convivência social e vivência democrática.

É, então, uma aprendizagem que contempla e agrega diferentes agentes educativos, que partilham o mesmo objetivo (Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016). Tem, ainda, que ser um processo de aprendizagem que rompa com as práticas e estruturas tradicionais de ensino, assumindo-se aquela função educativa como um processo de valorização contextualizada da dimensão cidadã dos estudantes, enquanto esforço coletivo da escola para a ação e consciencialização crítica, comprometida, autónoma e democrática (Lima, 2005; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014).

Deste modo, e como explicita Banks (1990), é imprescindível reconhecermos que a educação para a cidadania é um fenómeno extremamente complexo, que envolve vários desafios sociais e, com especial relevância, de

cariz pedagógico e organizacional. Esta complexidade surge porque educação para a cidadania vincula-se, implicitamente, a uma dinâmica pedagógico-curricular de interação entre o 'eu' e o 'outro', entre o indivíduo e a sociedade, como relembram Connell e Ross (2015).

Por sua vez, Rosales López (2009a) justificar tal complexidade pelo facto desta temática lidar com a identidade individual – a que fica intimamente associada à primeira dimensão antes aludida – nas suas múltiplas dimensões: culturais, éticas, de género, etc. A identidade de cada um dos jovens tem especial interesse no âmbito deste trabalho, uma vez que a convivência entre diferentes pessoas pressupõe, a montante, a aceitação, reconhecimento e valorização da individualidade humana (Gimeno Sacristán, 2003; Rosales López, 2015; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016; Torres Santomé, 1998), recusando-se, contudo, a glorificação do individualismo (Sandel, 2020).

Este aspeto tem particular interesse no caso português, devido à sua recente herança ditatorial. O Estado Novo, fiel à sua ideologia, promovia uma educação para a cidadania, centralmente definida e administrada, em contexto escolar,

associada às disciplinas de Educação Moral e Cívica ou Instrução Moral e Cívica, pelas quais a identidade se pretendida uniformizada e marcada pelos ideais assumidamente católicos e conservadores (Ribeiro, 2010). Se tomarmos como referência os contributos de Connell e Ross (2015), podemos associar estas características à ideia de *boa cidadania*, ou seja, cidadãos passivos, obedientes à lei, cumpridores das suas obrigações e sem uma postura social crítica e, efetivamente, participativa. De acordo com as propostas de Biesta (2011; 2014) e Gimeno Sacristán (2003), pode entender-se esse tipo de cidadania como vinculada a uma identidade social assente, quase em exclusivo, nas dimensões ligadas aos valores comuns, aos comportamentos cívicos e à ajuda ao próximo. Porém, os mesmos autores defendem que, de outra forma, a educação para a cidadania pressupõe uma identidade política e democrática, que valoriza a diferença e a pluralidade e pela qual se criticam os valores antidemocráticos e autoritários.

Nessa linha de raciocínio, recupero o pensamento de Smith (2016) que alerta para a necessidade de, pelo menos no âmbito da educação para a cidadania, se pensar aquela como

um conceito integrador e múltiplo em detrimento de um processo de *transmissão de cidadania*, estruturado em torno da promoção de uma identidade individual e coletiva única e hegemónica. Aquele entendimento mais amplo, como explicam Heater (2004a) e Ross (2007), não limita a identidade dos estudantes à relação de cada um com um determinado território ou cultura, mas apresenta-a como uma dimensão abrangente, complexa e que cada aluno deverá ter a possibilidade de explorar e desenvolver em contexto escolar.

Deste modo, e sem se negar a existência de dimensões locais e nacionais associadas à cidadania, procura-se «reconhecer uma humanidade comum partilhada e um compromisso para com a comunidade global mais vasta» (Osler, 2011, p. 1). A par disso, esse foco na humanidade partilhada por todos é um motivo de inclusão, procurando-se afastar as tendências de interpretação dos grupos sociais diferentes como os ‘outros’ e, em casos mais extremos, os ‘inimigos’, antes se estabelecendo dinâmicas de confiança e solidariedade (Alonso Geta, 2008).

Assim, quando se ultrapassam os limites locais e se pensa a uma escala planetária, possibilitar-se-á o desenvolvimento

de um clima social propenso ao diálogo intercultural e à convivência em sociedade (Nussbaum, 2006; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018; Rosales López, 2009a, 2015), característico das práticas democráticas (Bolívar, 2016; Puig & Martínez, 1989). Sustenta-se, portanto, a necessidade de se tomar a educação como um processo inter e multicultural, que se assume, perentoriamente, anti-racista e anti-sexista, que se afasta de um entendimento monocultural do processo educativo (Stoer, 2008) e que reconhece o direito à diferença (Freire, 2015) e à rebeldia (Monteiro, 2022).

Como referem Davies e colaboradores (2018) e Osler e Solhoug (2018), é pertinente ter em consideração a dificuldade (e, até, a impossibilidade) de se promover uma educação assente nos princípios de valorização da amizade, igualdade, paz e tolerância entre todos – independentemente do sexo, herança cultural e/ou étnica, religião professada, etc. – se não se promover, na escola, um clima diverso e pluralista, pelo qual os estudantes contactam com diferentes experiências e testemunhos.

Ayste González e colaboradores (2008), Alonso Geta (2008), Bolívar (2016) e Heater (2004a; 2004b) apresentam

uma perspetiva complementar, indicando que os processos de educação para a cidadania deverão acontecer em ambientes (e através de práticas pedagógicas) propícios ao desenvolvimento da tolerância, da aceitação e da convivência com o outro que também detém direitos individuais. Partindo do entendimento de Gimeno Sacristán (2003), esta tolerância não deverá ficar circunscrita à *aceitação* ou *compreensão* do outro e da diversidade, sendo relevante procurar-se desenvolver o *interesse* pela diferença, que ultrapassa o mero respeito pela liberdade do que é diferente.

Neste sentido, o reconhecimento da identidade de cada uma das crianças encontra-se, obrigatoriamente, integrado na valorização e respeito pelos seus direitos, numa lógica de universalidade dos mesmos (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017). Tal ideia define aquela segunda dimensão (direitos individuais e coletivos), elencada no capítulo anterior, para a reflexão sobre a educação para a cidadania.

De facto, a escola é uma organização seminal na proteção e promoção dos direitos humanos, por um lado, porque se reconhece que a educação é um direito (das crianças) e, por outro, porque tal instituição permite o acesso, usufruto,

reconhecimento e a defesa de todos os outros direitos (Onuora-Oguno, 2019; Struthers, 2015), além de dever assegurar a vivência dos mesmos (Jares, 1999).

Complementando o que já foi abordado, e pensando a educação para os direitos humanos integrada na educação para a cidadania, a mesma pode, por via de ações organizacionais e pedagógico-curriculares várias, auxiliar na luta contra os movimentos populistas, xenófobos (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017) e similares, a favor de uma ação e pensamento sustentados na universalidade dos direitos humanos, e também na sua proteção, independentemente das origens de cada cidadão (Osler & Solhaug, 2018).

Esse enquadramento conceptual é partilhado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (2011) quando, ao aprovar a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*, reafirmou que «todos os órgãos da sociedade devem esforçar-se, através do ensino e da educação, por promover o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais» (p. 3). Essa declaração é, tendencialmente, consensual (Keet, 2012) e estabeleceu

algumas linhas orientadoras no que concerne à educação sobre os direitos humanos, das quais se salientam cinco:

i) o processo educativo e as organizações onde ele acontece têm que, obrigatoriamente, se desenvolver com base no respeito e salvaguarda dos direitos humanos dos educadores e dos educandos;

ii) a educação sobre e para os direitos humanos tem que ser um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, não se circunscrevendo a nenhuma idade ou ciclo de ensino;

iii) a educação para os direitos humanos tem que ser entendida numa lógica transversal, integrando todos os processos de ensino e de aprendizagem que, direta ou indiretamente, promovem a salvaguarda dos direitos humanos e potenciam a aprendizagem de conhecimentos e capacidades;

iv) a aprendizagem sobre direitos humanos, à semelhança do que já foi realçado em parágrafos anteriores, tem que se desenvolver num ambiente multicultural e multiétnico, numa lógica de respeito universal, nomeadamente pelo compromisso de cada um na contribuição para uma sociedade mais inclusiva, pacífica e pluralista;

v) a educação para os direitos humanos tem que assumir-se como uma prática comprometida com a valorização, respeito, promoção e defesa daqueles direitos num espaço que ultrapassa a sala de aula.

Estes cinco elementos emergem, com clareza, em torno de um pensamento educativo-pedagógico inerente a uma lógica de educação sobre, através e para os direitos humanos, que a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* estruturou a nível internacional e que pretendia que tivesse impactos reais nos diferentes países e contextos educativos (Osler & Solhaug, 2018; Struthers, 2015).

Esta conceção ultrapassa dois movimentos que, segundo Zembylas (2015), têm sido aqueles com maior expressão e influência nas dinâmicas pedagógicas: i) uma educação para os direitos humanos centrada, quase em exclusivo, no enquadramento legislativo/normativo/judicial daquilo que são os direitos (e deveres) dos diferentes cidadãos; ii) uma prática didático-pedagógica de *sentimentalismo barato* (expressão proposta pelo autor), na qual se enfatizam cenários e/ou narrativas de desrespeito pelos direitos humanos com o intuito de promover uma reação emocional.

É pertinente indicar que, de acordo com Keet (2012), tais práticas pedagógicas decorrem do facto de, por vezes, se conceptualizarem os direitos humanos como interpretação única e acrítica. E, para o autor, essa circunstância promove uma conceção *declaracionista* sobre a educação para os direitos humanos. Partindo de uma linha de pensamento similar, apresentada por Borwnlee e colaboradores (2017), Cabral Pinto (2004) e Puig e Martinez (1989), reconhecem-se oposições aos entendimentos transmissivos e/ou impositivos de valores (ou elementos similares), decorrentes da necessidade de, numa sociedade plural, cada estudante refletir, autónoma e criticamente, sobre os direitos humanos, num processo de construção de uma visão própria sobre os mesmos.

Com efeito, a educação para os direitos humanos ultrapassa, em larga medida, uma aproximação ao enquadramento judicial dos mesmos. Como perspectiva Osanloo (2009), a componente dos direitos humanos relaciona-se, também e de modo relevante, com o compromisso da escola e dos estudantes com a justiça social, a dignidade humana e os restantes valores já mencionados,

pelo que implica envolver os aprendentes em processos de deliberação, reflexão e participação informada e democraticamente orientada. Além disso, requer que aqueles assumam, ainda, o compromisso de contrariar práticas, como a violência, a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, entre outras (Jares, 1999).

Percebe-se, portanto, por que motivo, progressivamente, e sobretudo a partir da declaração acima referida (Struthers, 2015), a educação associada aos direitos humanos foi incorporada por diferentes países (pertencentes à União Europeia), ora como um espaço curricular/disciplinar autónomo, ora sob a forma de elementos curriculares vinculados à educação para a cidadania num sentido mais amplo (Rosales López, 2012). Mais ainda, esses países também começaram a conferir-lhe especial relevância enquanto experiência transdisciplinar e transversal a toda a realidade/prática educativa (Jares, 1999; Davies, et al., 2018; Rosales López, 2015).

A educação para a cidadania deverá, então, promover a aprendizagem sobre os direitos humanos, não como algo externo ao processo educativo e a cada um dos estudantes,

mas sim como um processo de autoconhecimento e autoafirmação (Ribeiro, 2010; Rosales López, 2009b). Para tal, é necessário que os educandos experienciem, efetivamente, a vivência e a defesa dos direitos humanos na sua realidade escolar (Jares, 1999), de acordo com a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (2011). Na mesma se clarifica, no artigo 2.º, n.º 2., a) a necessidade de uma educação que forme no âmbito dos direitos humanos, de modo que os educandos os conheçam e projetem e b) a relevância de uma educação que envolva «empoderando as pessoas para gozar e exercer os seus direitos e para respeitar e defender os direitos dos outros».

Ainda assim, reconhece-se que a educação para a cidadania não pode restringir-se à aprendizagem dos direitos, mas tem que, também, notar-se intimamente relacionada com a aprendizagem dos deveres e compromissos sociais, aos quais se associam valores como o altruísmo, a justiça, o respeito e a solidariedade (Alonso Geta, 2008; Heater, 2004b; Jares, 1999; Onuora-Oguno, 2019; Zajda & Ozdowski, 2017). Estes valores afastam-se, de modo evidente, de algumas conceções de (educação para a) cidadania pelas quais os agentes sociais são

entendidos como meros consumidores e/ou centrados, em exclusivo, nas suas necessidades e interesses, perfilhando uma assunção egoísta e egocêntrica da realidade social (Ayste González, et al., 2008; Giroux, 2009; Lima, 2005)¹². Tais perspetivas parecem ter-se desenvolvido sobretudo nas últimas décadas, enquadradas nas conceções neoliberais do funcionamento da sociedade e do próprio conceito de cidadania (Sorral & Peterson, 2019). Em oposição às mesmas, todavia, crê-se que, mais do que saber sobre direitos humanos, é fundamental que a educação para a cidadania os integre e promova, uma vez que:

a importância da HRE [Human Rights Education] na paisagem política mais vasta reside na sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania crítica como pré-requisito para democracias sustentáveis. A HRE precisa de considerar as funções ideológicas, económicas, culturais e sociais dos direitos humanos. (Keet, 2012, p. 4)

Face ao citado, melhor compreendemos a relação entre a educação em direitos humanos e a terceira dimensão de

¹² O seguinte excerto de Giroux (2018) clarifica essa perspetiva: «Palavras como amor, confiança, liberdade, responsabilidade e escolha foram deformadas por uma lógica de mercado que restringe o seu significado a uma relação com uma mercadoria ou a uma noção redutora de interesse próprio» (p. 77).

educação para a cidadania considerada – o compromisso e a participação.

A este propósito será insuficiente pensar a educação para a cidadania como centrada em informações sobre/para a cidadania (Sandström Kjellin, Stier, Einarson, Davies, & Asunta, 2010) ou no desenvolvimento copulativo de competências de cidadania (Manion, et. al, 2011). É preciso pensar este processo como uma prática educativa, íntima e obrigatoriamente, associada a dinâmicas de participação democrática, em contexto escolar (Bolívar, 2016; Jares, 1999), o que, como já foi apresentado, é um dos princípios transversais à *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Baraldi & Cockburn, 2018; Osler & Solhaug, 2018; Quennerstedt, 2010).

Recordando a investigação de Akar (2014), reconhecem-se indícios claros de que os próprios estudantes consideram que a memorização de informações sobre cidadania é insuficiente na sua educação e, por vezes, emerge como uma ação contraditória face ao que se pretende, uma vez que tende a simplificar algo que é complexo. De acordo com Keating, Ortloff e Philippou (2009), essa percepção deriva sobretudo do

facto de as práticas de educação cidadã recorrentemente surgirem, no seu essencial, como processos de legitimação política e/ou estatal vinculados a um conjunto específico de conhecimentos estipulados no currículo nacional. E, desta forma, menos se considera a dimensão local e mais transparece a preocupação com, por exemplo, o modo de funcionamento das instituições nacionais.

Para Mccowan (2009), essa aprendizagem mais se associa a uma educação cívica do que a uma efetiva educação para a cidadania, que deverá ter outros intuitos relacionados com os direitos, a participação e a sustentabilidade. Já na perspetiva de Mannion e restantes autores (2011), aqueles processos podem ser entendidos como a apropriação de modelos pedagógicos essencialmente transmissivos que, mesmo no âmbito da educação para a cidadania, apenas favorecerão o perpetuar de aprendizagens centradas no respeito pela hierarquia e pela autoridade, numa lógica de cidadão obediente e complacente.

Assim, será essencial que a educação (para a cidadania) possibilite o desenvolvimento de um espírito crítico e das literacias dos estudantes e, não menos importante, que

potencie a empatia para com os restantes membros das diferentes comunidades e que instigue a ação cidadã, humana e associada aos valores de democracia e justiça (Banks, 1990; Heater, 2004a; Lipman, 2003; Nussbaum, 2006; Puig & Martínez, 1989; Zajda & Ozdowski, 2017).

Estes propósitos têm de estar vinculados a dinâmicas que entendem a cidadania enquanto prática (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Bolívar, 2016) ou processo (Mannion, et al., 2011; Menezes & Ferreira, 2014) afastados da retórica limitada aos conteúdos curriculares/disciplinares (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014) e capazes de envolver as crianças e os jovens na tomada de decisões no seio da comunidade escolar (Akar, 2014; Ribeiro, 2010; Vasconcellos, 2015). Valorizam-se, assim, as dinâmicas de interação contextualizadas como promotoras de atitudes cidadãs (Menezes, 2005; Wanders, et al., 2019) e de valores éticos e morais (Jares, 1999; Puig & Martínez, 1989; Puig, Garcia, Teixeira, & Càmara, 2003; Sandström Kjellin et al., 2010), que não devem ser desenvolvidos «de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual» (Ferrière, 2015, p. 15).

Neste sentido, recorda-se a perspectiva de Rosales López (2009b; 2015), segundo a qual os processos de participação e convivência, em sentido lato, no contexto escolar, poderão ocasionar o desenvolvimento de organizações educativas mais inclusivas, onde os estudantes vivenciam um contexto social não segregador e não exclusivista, que promove a sua intervenção, independente do género, cultura, meio socioeconómico, entre outros.

Em sintonia, reconhece-se que a educação para a cidadania, implicitamente, pressupõe a vivência de cidadania e processos democráticos (Biesta, 2010; 2011; 2014; Dewey, 2004; Gambôa, 2004; Jares, 1999), porque, pensar que a cidadania democrática é exclusivo resultado da súmula de um conjunto de competências é não compreender que:

a participação democrática representa (...) não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico. (Lima, 2005, p. 76)

Por isso, será através de estratégias como a eleição de representantes (Rosales López, 2009b), as assembleias de

turma (Puig, et al., 2003) ou os conselhos de estudantes, sem menosprezar a importância do currículo oficial, que os alunos poderão consolidar as suas capacidades de modo a conseguirem agir sobre aquilo que os rodeia (Cockburn, 2013).

Outro exemplo a considerar-se, com especial relevância no movimento da Escola Nova (e similares), é a proposta de Ferrière (2015) de *república escolar*, ilustrativa da forma como os estudantes podem, efetivamente, integrar-se nos processos de participação e administração da escola, através de uma real convivência democrática, assente numa autoridade autoimposta, na autonomia, na liberdade e no pensamento crítico. Numa linha de pensamento próxima, Philips, Ritchie e Adair (2018) defendem que o espaço escolar pode ser definido como a primeira *polis* à qual as crianças pertencem, onde interagem e participam, e que possibilita o desenvolvimento de capacidades, por exemplo, de colaboração, resolução de problemas e reflexão, que são essenciais para uma ação cidadã comprometida. Partindo das palavras de Alarcão (2001), a escola deverá afirmar-se como uma organização que possibilita «conviver e intervir em interação com os outros cidadãos» (p. 11).

Deste modo, valoriza-se e defende-se a existência de uma escola democrática, sustentada em processos e valores democráticos, que se afasta, significativamente, das práticas vinculadas a um entendimento autoritário da prática pedagógica e da organização educativa (Puig, et. al., 2003; Stoer, 2008). No entender de Wanders e colaboradores (2019), este pressuposto implica o desenvolvimento de um clima relacional (docente-estudantes e estudantes-estudantes) positivo, dialógico e que é estrutural na construção da cidadania e das capacidades que lhe estão associadas.

É essencial, então, que se evite qualquer tipo de imposição, ao nível da violência física, mental ou simbólica e evidenciada, por exemplo, por práticas de pressão sobre os estudantes (Rosales López, 2009b). A este propósito, recorro a perspetiva de Johnson e Morris (2010), que defendem que a educação para a cidadania, num enquadramento conceptual crítico, deverá privilegiar a ação educativa dialógica, que possibilite a consciencialização dos estudantes, num ambiente não autoritário e propício à reflexão sobre os desafios comunitários e sociais. Porém, e como explicam Giroux e Penna (1997), é importante ter-se em atenção que tradicionalmente «supõe-

se erroneamente que a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se o conteúdo e a metodologia do currículo oficial» (p. 57)

No entender de Giroux (2009; 2018), atualmente, as crianças e os jovens estão a crescer inseridos numa cultura de autoritarismo, da qual a escola não se consegue desconectar, verificando-se, ainda hoje, a valorização de estruturas hierárquicas (aluno-docente) nas diferentes salas de aulas. Paraskeva (2000), numa linha de pensamento próxima, assume a aceitação da autoridade, na realidade educativa, como algo acrítico e universalizado, associado, por exemplo, à obediência, e intrínseco a todos os níveis, iniciando-se, por isso, na educação pré-escolar. Paulo Freire (2015) explicita a mesma ideia, retomando, à semelhança do parágrafo anterior, a análise das relações e do diálogo entre os agentes educativos:

se a professora é coerentemente autoritária ela é sempre o sujeito da fala enquanto os alunos são continuamente a *incidência* de seu discurso. Ela fala *a, para* e *sobre* os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de

sua verdade. E até quando fala *com* o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz. Esta não é a forma como a educadora democrática fala *com* o educando, nem sequer quando fala *a* ele. Sua preocupação é *avaliar* o aluno, é constatar se ele a segue ou não. A formação do educando, enquanto sujeito crítico que deve lutar constantemente pela liberdade, jamais move a educadora autoritária. Se a educadora é espontaneísta, na posição do “deixa como está para ver como fica”, abandona os educandos a si mesmos e termina por nem falar *a* nem falar *com* os educandos. (pp. 58-59, destaques no original)

Este entendimento não é, então, articulável com as perspectivas que têm, transversalmente, marcado o presente texto. Ao considerar-se que a educação privilegia a participação como um processo de *conscientização*, é incoerente pensar-se o cotidiano escolar como uma realidade adocrática, que valoriza o silêncio e a aceitação em detrimento de uma ação dialógica, consciente, política e socialmente responsável (Freire, 1967). É imperioso, assim, reconhecer-se que a prática educativa não pode, de modo algum, estruturar-se em torno de uma concepção de aluno como um sujeito passivo e alienado e de uma concepção autoritária da figura do professor, num entendimento paternalista e assistencialista que tende a caracterizar a já referida *educação bancária* (Freire, 1970). É imprescindível,

portanto, que a escola seja, inequivocamente, um espaço-tempo contra os autoritarismos, valorizando, por isso, a participação dos estudantes, legitimada como processo de crescimento pessoal, de desenvolvimento do sentido crítico e de afirmação de agentes sociais detentores de um capital cultural próprio (Freire, 2011).

Contudo, parece-me fundamental reconhecer que esta participação não tem de circunscrever-se à comunidade escolar, em sentido estrito. É de extrema importância que a escola possibilite, e promova, processos/momentos de participação e intervenção social nas comunidades locais (Cabral Pinto, 2004; Menezes & Ferreira, 2014), porque são aquelas onde, tradicionalmente, se inicia a participação cidadã. Ainda assim, é necessário não limitar a cidadania à dimensão local (Ayste González, et al., 2008; Biesta, 2011; Mannion, et. al, 2011; Osler, 2011; Rosales López, 2009b), pelo que é essencial que a escola seja capaz de potenciar uma reflexão mais profunda sobre diferentes realidades sociais (Ross, 2007) e ambientais (Davies, et. al, 2018; Mannion, et. al, 2011; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018). Porventura, assim se pode promover um efetivo compromisso com as desigualdades, as

injustiças, os condicionamentos económicos e políticos, que favoreça a compreensão e a ação na sociedade (Freire, 1970; Giroux, 2011; 2018), assumindo-se uma dimensão crítica e/ou transformadora da prática de cidadania (Ayste González, et al., 2008; Sorial & Peterson, 2019).

De modo complementar, e como preconizam Guedes e Santos Rego (2012), a educação comprometida com o desenvolvimento da cidadania dos estudantes deverá valorizar as dinâmicas de questionamento, individual e/ou grupal, e de reflexão, numa prática com significado para (e sobre) a vida dos educandos. No entendimento de Apple e Beane (1997), tal pode evitar perspetivas que defendem a naturalidade e inevitabilidade dos problemas sociais e antes possibilita uma compreensão integrada do mundo. Uma ideia que se aproxima do que Correia (1999) definiu como *ideologia democratizante*, que se sustenta no pressuposto de que a escola deve ser promotora da construção da democracia e da transformação social. De modo similar, Lima (2005) defende que a participação, democrática e multicultural, nos processos/tempos educativos é estrutural na *democratização*

da democracia, valorizando, para tal, a reflexão, a colaboração e o diálogo democrático.

Nesse sentido, é importante que a educação, no seu todo, e a educação para a cidadania, em particular, não ocorram à parte dos problemas éticos, humanos e sociais que marcam a contemporaneidade (Apple & Beane, 1997; Biesta, 2011; Gimeno Sacristán, 2003; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2009b; Starkey et. al, 2014; Torres Santomé, 1998). Nesse sentido, é fundamental que se incentive os estudantes a refletir e a debater sobre diferentes assuntos do quotidiano, nomeadamente sobre política (em *latu sensu*), de modo a envolvê-los em práticas de cidadania (Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Menezes & Ferreira, 2014) e a promover a sua afirmação como agentes sociais que procuram combater as injustiças e garantir que «as vozes dos grupos marginalizados dentro da sociedade são ouvidas» (Sorral & Peterson, 2019, p. 4). Este envolvimento deve estar subjacente a um exercício de cidadania que sustenta, implicitamente, um entendimento esclarecido da sociedade e uma ação responsável de cada um dos indivíduos (Guedes & Santos Rego, 2012; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016).

Esses processos integram pedagogias e práticas que visam desenvolver competências de deliberação (democrática), nomeadamente a capacidade de reflexão, racionalização, (auto-)crítica e interação com os outros, valorizando as tomadas de decisão sustentadas na colaboração, no interesse do coletivo (Sorial & Peterson, 2019; Torres Santomé, 1998), no bem-comum (Biesta, 2010; 2011). Numa linha de pensamento similar, Sharp (1986) sustenta a ideia de que as escolas, nos regimes democráticos, são essenciais para o desenvolvimento do *poder de julgamento*, em cada uma das crianças, uma vez que essa capacidade é estrutural para a convivência democrática e, não menos importante, para a consolidação das próprias democracias.

As ideias acima apresentadas, porém, não devem ser interpretadas como desconsideração dos saberes deste domínio (Banks, 1990; Gimeno Sacristán, 2003), até porque a impossibilidade de aceder ao conhecimento, em oposição clara aos direitos humanos, é, ainda hoje, um elemento promotor de graves e significativas desigualdades sociais (Onuora-Oguno, 2019). As sociedades democráticas necessitam de cidadãos que burilem o seu sentido crítico, que

sejam capazes de pensar por si próprios, de deliberar, de decidir e de se oporem aos pensamentos dogmáticos e autoritários (Giroux, 2018; Guedes & Santos Rego, 2012; Nussbaum, 2006; Sorial & Peterson, 2019; Starkey et. al, 2014). Como revelam Ruiz-Corbella e García-Blanco (2016), a ação cidadã

implica a aprendizagem de diferentes conteúdos como o conhecimento e compreensão de leis, regulamentos administrativos, as competências necessárias em qualquer processo democrático, desenvolvimento sustentável, o mundo como comunidade global, conhecer conceitos de democracia, justiça, igualdade, liberdade, Estado de direito... Implica também necessariamente o desenvolvimento de competências e aptidões relacionadas com o pensamento crítico, a expressão de opiniões, a aprendizagem da audição, a abertura de espírito, a tolerância, etc. (pp. 184-185)

Explicando de outro modo, é necessário reconhecer-se que os conhecimentos aprendidos na escola, em diversas áreas, são mais relevantes se mais esclarecerem os estudantes sobre o modo como cada um pode, conscientemente, afirmar-se como um cidadão, nas suas múltiplas dimensões, que é capaz de decidir e agir nas diferentes realidades sociais (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Gimeno Sacristán, 2015). Ainda a este propósito, considerando a realidade contemporânea é também relevante

que, no contexto escolar, se permita a tomada de consciência de que muitas das ações individuais e coletivas, de cada um ou de cada grupo social, não podem, atualmente, ser entendidas de modo isolado e circunscrito à realidade nacional, sendo necessário perceber as relações com a dimensão globalizada de cada questão em estudo (Davies, et. al, 2018).

Face ao exposto, seria um erro negar que o (acesso ao) conhecimento é essencial para a ação de cada um no mundo, emergindo, por isso, como um meio de transformação da realidade, mas, também, de poder e autodeterminação. Por inerência, relembro que o desconhecimento é motivo de exclusão, condicionador dos processos de emancipação e, por isso, limitador da cidadania de cada indivíduo. A este propósito, Giroux (2018) estabelece paralelismos entre a desvalorização (que, em alguns contextos, poderá ser considerada repressão) da cultura e do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência social, partilhada, assente em opiniões, e não nos factos, o que, para o autor, legitima a ignorância e, conseqüentemente, contribui, em larga medida, para o enfraquecimento das democracias e para a ascensão de ideias autoritárias.

É pertinente, então, corroborar o pensamento de Banks (1990), assumindo que é através do conhecimento, aqui entendido em sentido lato, que se pode equacionar uma sociedade mais justa e democrática, em que todos os cidadãos, independentemente da sua herança cultural ou étnica, têm a possibilidade de agir, intervir e transformar as instituições e a realidade no seu todo. Esse conhecimento deverá promover, como tal, um diálogo democrático mais enriquecedor, que se encontre ancorado em valores éticos e possibilite a procura de um futuro sustentável (Sandström Kjellin et al., 2010). Neste âmbito, pode considerar-se que todo o conhecimento escolar, de modo implícito ou explícito, se encontra associado à educação para a cidadania (McCowan, 2009). Nesse sentido, e reconhecendo-se a importância da numeracia, literacia (entendida em sentido estrito), e educação científica e tecnológica, que têm marcado a agenda política contemporânea, não se pode pensar uma efetiva educação para a cidadania se se privarem as crianças do acesso às humanidades, às ciências sociais e às artes, uma vez que estas áreas de conhecimento são cruciais na formação cidadã (Nussbaum, 2006) ao «favorecer[em] uma atitude crítica,

criativa e eticamente cuidada» (Guedes & Santos Rego, 2012, p. 10).

Esta perspetiva não pressupõe um entendimento enciclopédico do saber e do modo como a educação o promove. Antes se valoriza um conhecimento global e integrado, como modo de desenvolvimento integral do estudante, com especial preocupação no que concerne ao sentido crítico de cada um deles (Ferrière, 2015). Deverá, então, potenciar-se uma *prática pedagógica problematizadora*, pela qual o conhecimento se constrói dialeticamente com a realidade social e o saber individual, sendo potenciador de reflexão e crítica sobre a sociedade, enquanto ato/saber libertador e emancipador (Freire, 1970) que contribui para a (re)formulação da *leitura do mundo* pelos educandos (Freire, 2011; 2013).

Esta conceção relaciona-se, implicitamente, com a quarta e última dimensão considerada no âmbito da educação para a cidadania – o desenvolvimento da autodeterminação dos educandos.

A partir dos contributos de Gimeno Sacristán (2003), Puig, Garcia, Tejeira e Càmara (2003), de Ruiz-Corbella e García-

Blanco (2016) e de Sorial e Peterson (2019), faço menção como a dimensão vinculada ao desenvolvimento da autoderminação surge implicitamente associada à anterior – relacionada com os processos de participação e compromisso social. De facto, só através de uma participação consciente, pela qual os educandos podem desenvolver/exprimir as suas opiniões e interagir com perspetivas distintas das suas, é que serão capazes de estruturar os seus próprios princípios de atuação social, num desenvolvimento que integra um processo pessoal e intrínseco de autonomização e autorresponsabilização. Alonso Geta (2008) apresenta um entendimento similar, considerando que a educação para a cidadania deverá possibilitar, aos educandos, compreender a democracia «como forma de compreender a vida e a organização social que permite aos seus membros, autónomos e livres, considerarem-se iguais, agirem com critérios universais e terem as capacidades e recursos necessários para o autogoverno» (p. 12).

No entanto, para tal, é essencial que as crianças se integrem em contextos onde têm a possibilidade de construir a sua autonomia intelectual, associada, em parte, a uma

efetiva liberdade de pensamento, já que esta capacidade é condição necessária para a participação democrática (Sharp, 1986). Nesse sentido, parece ser importante subscrever a proposta de Biesta (2013), que defende que as crianças devem ser educadas em interação com a liberdade: « educamo-los *em* liberdade e *para* a liberdade» (p. 134). Como explicam Ayste González e restantes colaboradores (2008), a condição de liberdade – convergente com noções de independência, autonomia, não dominação/opressão e participação – tem especial relevância neste domínio da educação para a cidadania, mas não implica um pensamento isolacionista e/ou individualista, pelo que, mais uma vez, emergem paralelismos com a dimensão anterior.

Evidencia-se, portanto, uma relação muito estreita entre as duas últimas dimensões, no âmbito da educação para a cidadania. A dimensão da participação, acima explorada, remete para a promoção de processos de convivência, compromisso e ação, associados aos princípios democráticos e aos valores que se encontram na base dos direitos humanos, que a escola deverá garantir e promover, tanto no espaço educativo, como na comunidade mais alargada. A dimensão

associada à autodeterminação não pode ser afastada da anterior, uma vez que, também esta, se vincula à democracia e aos processos democráticos, no entanto confere maior importância às dinâmicas de promoção da autonomia e autogovernança. Ficam vinculadas, assim, as práticas que visam a emancipação dos aprendentes, de outra a cada estudante, ou coletivo de alunos, seja capaz de autónoma e responsabilmente tomar decisões sobre questões que dizem respeito à sua vida.

Na sequência do apresentado no parágrafo anterior, é de suma importância que se reconheça que as crianças, enquanto agentes sociais e cidadãos, são confrontadas, no seu dia a dia, com situações em relação às quais têm que tomar decisões (Sorial & Peterson, 2019). Esta perspectiva pressupõe, como foi já aludido, reconhecer as crianças e os jovens como agentes políticos que têm a possibilidade de decidir e agir, porque, de outro modo, perpetuam-se processos educativos que não favorecem o desenvolvimento da autonomia, responsável, social e ambientalmente comprometida, deixando os estudantes mais vulneráveis a diferentes influências e pressões sociais (Phillips, Ritchie, & Adair, 2018). De acordo com este

enquadramento, fica patente a necessidade de as escolas se transformarem em espaços de ação e intervenção política, através dos quais se desenvolve o pensamento crítico, a aceitação do outro e da diferença e, não menos importante, a responsabilidade e compromisso social de cada estudante (Giroux, 2009).

Este entendimento afasta-se, de modo evidente, de toda e qualquer perspetiva que potencia a despolitização dos cidadãos, e das suas ações, procurando uma sociedade mais complacente com a autoridade, que se deixa governar ao invés de aprimorar processos, mecanismos e estruturas de autogoverno e autodeterminação (Giroux, 2018). É preciso, pois, que a escola auxilie as crianças e os jovens a serem autónomos, não obrigatoriamente como agentes isolados, mas como cidadãos que são capazes de ajuizar, ética e racionalmente, e, após isso, tomarem as suas decisões (Lipman, 2003).

Tal visão é aprofundada por Lima (2005), quando, de modo perentório e acutilante, critica as perspetivas que: i) direta ou indiretamente, limitam a participação democrática; ii) circunscrevem a democracia a um grupo restrito de *líderes*; iii)

entendem a democracia como um algo que se encontra ao serviço da legitimação da ação política das elites; iv) tentam instrumentalizar o conceito e os processos democráticos; v) procuram mitigar os processos de autogovernança e/ou autodeterminação popular. Orientando a sua análise para as especificidades da educação para a cidadania, o autor defende a necessidade de a escola romper com qualquer perspetiva restritiva da cidadania, valorizando, quase por oposição, dinâmicas marcadamente influenciadas por uma visão emancipatória da educação, que se interconecta com a inevitabilidade daquela se balizar por uma conceção de cidadania democrática, ativa e crítica.

A este propósito, parece-me importante perceber que qualquer análise sobre a relação entre educação, pedagogia e autodeterminação parece ficar incompleta se da mesma se excluírem os pensamentos freireanos sobre a temática. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire evidencia, com clareza, a intrínseca relação entre os temas apontados, indicando que «para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua

emancipação» (p. 86). Deste modo, para o autor (1967), a educação deve possibilitar aprendizagens, individual e coletivamente, no âmbito da democracia e do autogoverno, para ser humanizadora e permitir que cada aprendente ultrapasse certa acomodação social, auto-superando-se e, por isso, libertando-se. Posto de outro modo, a educação deve proporcionar aos educandos a construção da sua própria libertação, deixando de estar reféns de uma realidade (política, social, cultural e geográfica) externa e hetero-construída e podendo decidir e intervir sobre essa mesma realidade. Isto porque é «criando, recriando e decidindo que o homem deve participar» (*idem*, p. 43) e não através de uma ação pré-definida e/ou prescrita por outros agentes/grupos sociais.

Fica patente que, para Freire (2011), o respeito e a valorização daquela autonomia e decisão se relacionam implicitamente com a sua dignidade e identidade, pelo que a prática pedagógica deve estruturar-se em dinâmicas distantes da decisão arrogante e unilateral dos professores. Ainda que o pedagogo brasileiro critique, de modo evidente, a licenciosidade pedagógica (2015), o autor (1970) considera que autonomia e liberdade são resultado de ações de

implicação e conquista social que, por conseguinte, emergem em confronto direto com todo e qualquer tipo de opressão. De modo sumário, Freire (2010) defende que o processo educativo deverá desenvolver-se num «clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autenticando o caráter formador do espaço pedagógico» (p. 68).

Assim, crê-se que só com base nos princípios enunciados os processos pedagógicos poderão, efetivamente, promover a afirmação, o respeito e a valorização da liberdade das crianças e dos jovens (Giroux & Penna, 1997). Ou seja, é dessa forma que a educação possibilitará:

a conciliação dos valores da liberdade e da autodeterminação com uma ética da responsabilidade, capaz de levar o indivíduo (todos os indivíduos) a responder pelos seus atos e a empenhar-se, de forma preocupada, pelos outros e pelo universo dos seres e das coisas a que está (e se deve sentir) intimamente ligado. (Amado, 2014, pp. 20-21)

A educação para a cidadania em contexto escolar: possíveis práticas

Tendo em consideração o que foi já apresentado ao longo do presente texto, e recuperando as conceções de, por exemplo, Connell e Ross (2015) e Kymlicka (2002), as dinâmicas pedagógicas assentes, em exclusivo, na promoção de conhecimentos de conteúdo são insuficientes para um processo pedagógico comprometido com o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa dos estudantes.

Num outro olhar, destaco algumas possíveis práticas a desenvolver, em contexto escolar. É importante ter em atenção que as estratégias ou dinâmicas educativas que a seguir elenco não correspondem à totalidade de práticas possíveis no domínio da educação cidadã, mas deverão ser entendidas como exemplos ilustrativos, que permitem integrar, parcial ou globalmente, os princípios que se expuseram anteriormente.

Discussão filosófica/ética: no entender de Puig e García (2015) uma das formas de desenvolver uma melhor consciencialização daquilo que é a dimensão moral da prática

cidadã é a reflexão sobre dilemas morais em contexto escolar. Sobre a presente temática, Campbell (2019) e Rosales López (2010) asseveram a importância de aí se introduzirem processos de análise e ponderação sobre experiências dos alunos, de forte carácter cívico e/ou social, ou, então, sobre situações conflituosas; isto para auxiliar os estudantes a posicionarem-se e a perspectivarem como agir.

A este propósito, retomam-se os contributos de Lipman (2003), quando o autor defende que as crianças tenham a possibilidade de pensar, argumentar e discutir «sobre assuntos de grande importância para as crianças: assuntos como verdade e amizade, identidade pessoal e justiça, bondade e liberdade» (p. 164). Este processo parece, pois, ser uma dinâmica estruturante para a cidadania, porque promove o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão sobre si mesmo, sobre os seus princípios éticos, o modo como se relaciona com os outros e, também, sobre aquilo que é a dinâmica social.

Processos de auto-consciencialização: na senda do indicado, e dialogando com aquilo que são as concepções de

Puig e García (2015), destaco a necessidade das crianças e dos jovens, no contexto escolar, terem a possibilidade de desenvolver uma compreensão crítica sobre si mesmos e a sua relação perante os outros e o mundo. Segundo os autores, uma das atividades pedagógicas particularmente relevante é, então, a escrita orientada, e posterior partilha não coerciva, de textos autobiográficos, através dos quais os estudantes refletem sobre si mesmos, sobre as suas experiências e dinâmicas de interação e vivência social.

A este propósito, recordo o pensamento de Freire (2015, p. 129), quando o autor recorda a importância de «crescer como totalidade que cada uma de nós e cada um de nós é», num processo que não está circunscrito à dimensão biológica e/ou psicológica, mas que envolve um crescimento equilibrado emocional e intelectualmente, de relação e interação com o mundo e com os outros. Este crescimento não deverá ser ignorado pela dinâmica escolar, reconhecendo-se, de forma complementar, a necessidade de entender a *autoconsciência* como base fundamental e inicial para o trabalho educativo e, também, para a ação social. Esta relação dual, estabelecia por

Freire (1970), esclarece a importância do autoconhecimento no domínio da educação para a cidadania.

Abordagem curricular multicultural: associada à ideia de identidade individual e interação social, importa atender à progressiva diversidade cultural das sociedades contemporâneas e, nesse sentido, conceber a escola como um espaço multicultural e que, por isso, incentiva um entendimento diverso do mundo (Banks, 1990). Dialogando com as concepções de, por exemplo, Torres Santomé (1998), Gimeno Sacristán (2003) e Diogo (2006), é importante que as organizações escolares e currículo não se circunscrevam a lógicas de culturas únicas ou puras, mas que evidenciem a existência tanto de pluralidade cultural, como do seu hibridismo.

Deste modo, não subscrevo o relativismo cultural ou epistemológico, mas advogo por um pluralismo curricular que auxilie a compreender (e valorizar) a diversidade cultural contemporânea e que também evidencie aquilo que é comum, como algo indispensável para aquilo que Gimeno Sacristán (2003) denomina de *tolerância radical*.

Abordagem curricular sobre a realidade social: numa linha de pensamento complementar, e dialogando com os entendimentos de Apple e Beane (1997), fica patente a importância de introduzir conteúdos que permitam analisar e compreender a realidade social, assim como os seus problemas. Como explicita Carr (1991), a educação para a cidadania «requer um currículo que fomente as formas de conhecimento crítico e explicativo que permitam aos alunos reavaliar as normas sociais existentes e reflectir criticamente sobre as instituições sociais, políticas e económicas dominantes da sociedade contemporânea» (p. 380).

Neste sentido, é particularmente importante que, no âmbito da educação cidadã cidadania, numa lógica disciplinar ou transdisciplinar, sejam abordados diferentes conteúdos de carácter social - numa dimensão conceptual e, também, da análise da própria comunidade local - como os direitos, as desigualdades sociais, culturais e de género, a saúde, os problemas ambientais, os conflitos na comunidade, entre outros (Rosales López, 2010). É preciso ter atenção que esta abordagem não deverá ficar limitada a questões meramente

contextuais, porque estas estratégias poderão ser entendidas de acordo com duas finalidades distintas. Por um lado, a necessidade de contribuir para que os estudantes, autonomamente, sejam capazes de fazer uma *leitura crítica do mundo* (Freire, 2015). Por outro lado, a relevância da promoção, junto de cada criança, de «uma profunda compreensão da necessidade de tomar medidas e tomar decisões que reforcem a democracia e promovam a justiça social e os direitos humanos nas suas comunidades culturais, nação, região e no mundo» (Banks, 2009, p. 74).

Participação e envolvimento na comunidade local: em conformidade com o anterior, e retomando, uma vez mais, as propostas de Vasconcellos (2015), destaco como relevante a possibilidade da experiência escolar de cada estudante permitir desenvolver «a sensação de que ao mesmo tempo que recebe influência do meio social, também age sobre esse meio, podendo contribuir para o modificar» (p. 198). Numa perspetiva convergente, defendo a importância de um trabalho escolar que possibilite a efetiva intervenção na comunidade local, numa lógica de bem-comum e coletivo,

associado ao que se poderia denominar ‘Aprendizagem-Serviço’ (Bolívar, 2016).

Como é explicado no trabalho de Akar (2014), as dinâmicas educativas que visam promover a consolidação de uma cidadania participativa nas crianças e nos jovens não poderão restringir-se à sala de aula ou ao espaço escolar. Nesse sentido, são de suma importância as abordagens pedagógicas que promovam a efetiva interação dos alunos com aquilo que é a realidade local, não só para melhor compreender esse contexto, mas também para o interpretar como uma realidade na qual poderão assumir a sua agência.

Deste modo, e partindo das sugestões de Puig e García (2015) e Rosales López (2010), são de valorizar atividades como o voluntariado, a dinamização de projetos de solidariedade e cooperação, o envolvimento nos meios de comunicação social, a realização de ações em defesa do património cultural ou natural, entre outros. Na linha de pensamento de Banks (1990) e Giroux (2011), estas ações não visam só auxiliar os estudantes a participar como efetivos cidadãos, mas, e não menos importante, visam mostrar àqueles como poderão contribuir para a sua transformação.

Trabalhos de participação e intervenção na escola: é importante ter em atenção que as dinâmicas de envolvimento comunitário não deverão negar aquilo que é a possibilidade de os alunos participarem democraticamente na realidade escolar. Neste sentido, e como explica Carr (1991), saliento como a educação cidadã «requer métodos de ensino participativos em vez de instrutivos» (p. 380). Num entendimento muito similar, Freire (2011), advoga por uma pedagogia «centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade» (p. 78).

Partindo do apresentado, e assumindo que a educação é, por definição, um processo social (Dewey, 2004), é importante que as suas dinâmicas se possam aproximar daquilo que são os processos de participação e intervenção democrática nos contextos sociais mais alargados (Apple &, Beane, 1997; Biesta, 2013; Sérgio, 1984). Em conformidade com o apresentado, é importante valorizarmos diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem a participação autónoma dos estudantes, com o intuito de a transformar: realização de campanhas de sensibilização; dinamização de projetos artísticos; realização

de sufrágios; construção de um jornal escolar; dinamização da rádio escolar; envolvimento na construção do *site* da escola, entre (muitas) outras possibilidades.

Assembleias de estudantes: aprofundando um pouco mais as dinâmicas de intervenção mais associadas aos processos de autodeterminação, é importante realçar os contributos das assembleias de estudantes. Para Puig e García (2015) as assembleias de estudantes e os debates entre pares são particularmente relevantes na sua dimensão deliberativa, uma vez que «partindo das diferentes singularidades e pontos de vista e interesses contrastantes, os jovens deliberam com a vontade de encontrar uma solução justa para a situação que se propuseram» (p. 14).

Importa analisar as assembleias de acordo com os princípios democráticos, isto é, como uma estrutura que contraria lógicas de autoridade externa e contribui para que, no coletivo e reconhecendo as diferenças dos seus pares, tomem decisões de acordo com lógicas de legitimidade e autoridade co-partilhada (Dewey, 2004). Como já bordei em páginas anteriores, a promoção de práticas democráticas, em

contexto escolar, tem especial pertinência na aprendizagem das características das sociedades democráticas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018), pelo que, uma vez mais, é fundamental retomar a ideia de *República Escolar*, segundo a qual os estudantes se envolvem nas tomadas de decisão na escola, intervindo diretamente nesta organização (Vasconcellos, 2015).

As assembleias de estudantes - que poderão ser assembleias de turma, assembleias de ano, assembleias de representantes, assembleias gerais de estudante, etc. - precisam de ter em atenção dois princípios. O primeiro é que deverão ser promovidas, organizadas e dirigidas pelos próprios estudantes, ainda que se assuma a possibilidade de os professores auxiliarem e orientarem a dinâmica, particularmente nos primeiros momentos e em idades mais jovens. O segundo é que deverão corresponder, efetivamente, a práticas deliberativas, nas quais as crianças e os jovens tomam reais decisões sobre a realidade escolar e o modo como interagem com ela.

Trabalhos de grupo, de projeto e/ou de investigação: convém reconhecer que os processos pedagógicos que envolvem dinâmicas de interação grupal são particularmente relevantes, uma vez que permitem o desenvolvimento de atitudes de colaboração e ajuda mútua (Rosales López, 2010), possibilitando que as crianças interajam, de forma próxima, com colegas com concepções, credos e etnias diferentes das suas (Kymlicka, 2002). Nesse sentido, e assumindo já os contributos dos trabalhos de grupo no âmbito da educação para a cidadania, parece ser ainda possível aprofundar um pouco mais esta estratégia, através de opções que, mantendo a dimensão grupal, se aproximam da metodologia de projeto ou, então, das dinâmicas de investigação.

Não aprofundando nenhum dos conceitos, mas tendo por base, por exemplo, a perspetiva de Rosales López (2015) e os relatos de Vasconcellos (2015)¹³, parece-me ser importante que, em grupo, as crianças e os jovens possam dinamizar pequenos projetos de aprendizagem; dinamização de uma peça de teatro, decoração do recreio, edição de um livro digital

¹³ O autor não faz referência direta às dinâmicas de projeto, mas explicita alguns dos seus contornos.

ou pequenas investigações, tanto associadas às Ciências Naturais e Físicas, como às Ciências Sociais e Humanas. Este processo tender a ser particularmente enriquecedor, porque atribui aos alunos um papel ativo na definição do que pretendem fazer e/ou investigar, na definição das etapas e tarefas, na distribuição dessas mesmas tarefas pelos diferentes elementos do grupo e, ainda, na avaliação do processo. Subscreevo, portanto, que estas estratégias convergem com a necessidade de se valorizar a agência das crianças na sua dimensão individual e coletiva.

Processos de avaliação específicos de educação para a cidadania: como explica Rosales López (2010), não é possível perspetivar as dinâmicas de avaliação, no âmbito da educação para a cidadania, de forma similar àquilo que são as tradicionais características do processo avaliativo das restantes componentes curriculares. Um marco particular deste domínio é a importância de se avaliar, particularmente, os comportamentos e as atitudes dos estudantes, nomeadamente na forma como eles participam na escola, interagem com os colegas e desenvolvem um pensamento

crítico (Keating, 2015). Nesse sentido, saliento a necessidade de se mobilizarem diferentes e variados instrumentos e técnicas de recolha de dados para a avaliação, como os portefólios formativos, as entrevistas, a observação direta, ... (Rosales López, 2010).

Síntese

Tomando como ponto de partida o que foi descrito nas páginas anteriores, é pertinente pensar as dinâmicas de educação para a cidadania de acordo com diferentes influências conceptuais que podem ser sumariadas do seguinte modo:

- Os processos de educação para a cidadania, no contexto escolar, devem ser entendidos e estudados sob múltiplas perspetivas e experiências, nomeadamente o currículo nacional, os processos de desenvolvimento curricular contextualizados, as práticas pedagógicas e as efetivas vivências escolares de cada um dos estudantes (Gimeno Sacristán, 2003);

- É um contrassenso pensar em processos pedagógicos de educação para a cidadania numa lógica de negação da cidadania da infância ou de conceptualização das crianças como «cidadãos em construção» (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Pelo que é estrutural pensar-se a formação para a cidadania como uma cidadania enquanto prática (Biesta, 2011) ou processo (Mannion, et al., 2011) vivenciado em contexto escolar;
- A dinâmica pedagógico-curricular no âmbito da educação para a cidadania não se limita a informações cívicas e/ou de cidadania, reconhecendo-se que «deve tornar-se um laboratório social no qual o estudante participa ativamente na organização e desenvolvimento das atividades» (Rosales López, 2009b, p. 83).
- A educação cidadã pressupõe o entendimento de que a realidade escolar integra diferentes identidades culturais, étnicas, de género, ..., que têm que ser respeitadas (Rosales López, 2009a). Nesse sentido, implica o reconhecimento da

individualidade de cada estudante (Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016) e a promoção da convivência pacífica e democrática (Nussbaum, 2006; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2009a);

- Os processos de educação para a cidadania, na contemporaneidade, não podem ser compreendidos de modo desconecto face a uma educação para os direitos humanos (nos quais se inserem os direitos da criança). Esta associa-se a práticas pedagógicas e educativas que promovam o seu conhecimento, valorização e a sua experiência em contexto educativo e, ainda, que potenciem a propagação dos mesmos em realidades sociais não circunscritas ao espaço escolar (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017);
- A educação em cidadania deverá, também, estar vinculada a processos de participação social e comprometida de cada estudante (Guedes & Santos Regos, 2012; Sandström Kjellin et al., 2010), numa lógica que não restrinja o compromisso social ao local, mas que o promova face a

diferentes realidades sociais mais alargadas (Davies, et al., 2018). Para tal, é essencial que os processos de educação para a cidadania se liguem à perspetiva de «educação como prática democrática, da liberdade e da participação, assente na responsabilidade» (Lima, 2005, p. 88);

- As dinâmicas de educação para a cidadania, em contexto escolar, não ficam circunscritas à ação dos professores, individualmente, valorizando-se a ação dos diretores nos processos de liderança pedagógica (e na consolidação de uma cultura democrática na organização (Lima, 2014a; 2014b);
- Os processos educativos que facilitam a autonomia e autodeterminação dos estudantes e a sua tomada de decisões têm especial relevância na educação para a cidadania, uma vez que se relacionam com a possibilidade de cada um se afirmar como agente social autónomo, consciente e comprometido, numa lógica contrária a dinâmicas autoritárias (Giroux, 2018) ou opressoras (Freire, 2017);

- Os jovens não são seres incapazes ou desprovidos intelectualmente (Milne, 2013), por isso a escola deverá desenvolver um clima de diálogo, de escuta e de envolvimento das crianças nas decisões (Cockburn, 2013), reconhecendo, assim, a sua cidadania (Lister, 2007a);
- São múltiplas as estratégias e ações pedagógicas de especial importância no domínio da educação para a cidadania, como: participação na comunidade local, intervenção na escola, dinamização de assembleias de estudantes, entre outros.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIAS: PISTAS PARA PENSAR A ATUAÇÃO ORGANIZACIONAL

Para iniciar este (pequeno) capítulo é particularmente pertinente retomar uma ideia de Gimeno Sacristán (2003), que se apresenta como pilar estruturante para a reflexão a seguir desenvolvida:

A escola e o currículo, enquanto ideias de instrução, podem fazer muito (...), tanto por permitirem dar um conhecimento mais preciso sobre quem nós somos e quem nos é próximo, como por noticiarem a existência dos que nos estão mais distantes. Esta é a forma que, por antonomásia, a educação tem de criar comunidade social para além das suas próprias paredes. Uma missão que não só abarca o mundo social presente, mas que também pode e deve procurar o conhecimento de quem nos precedeu, pois não existem redes sociais sem história. (p. 150)

A citação anterior, em grande medida, explicita a importância das dinâmicas escolares e curriculares, recuperando, ainda, a sua relação com a formação cidadã. Nesse sentido, o excerto mobilizado evidencia a necessidade

de a educação - e a investigação em educação - integrar, como finalidade formadora, a historicidade antropológica, numa conceção dual e complementar: a da humanidade do coletivo e a da individualidade humana de cada sujeito. Quer isto dizer que os processos curriculares têm de facilitar o desenvolvimento de uma identidade, individual e coletiva, que transcende os limites das organizações e se implica na sociedade (e humanidade) mais alargada.

Retomando, por exemplo, os trabalhos de Jackson (1975; 2011) e Rosales López (2015), percebe-se como a experiência escolar dos indivíduos tem profundas implicações no modo como cada um constrói a sua identidade. A este propósito, é inegável o contributo da escola na construção do autoconceito de cada cidadão, pois os seus impactos perpetuam-se no tempo e ultrapassam o período de vivência escolar. Porém, como foi já amplamente sustentado, essa não poderá ser a única função associada aos processos de formação cidadã, porque os propósitos que lhe estão subjacentes são substancialmente mais amplos.

Nesse sentido, Kymlicka e Normam (2014) explicitam, com clareza, algumas das questões mais relevantes para se pensar um currículo cidadão:

Como devem os governos garantir que os cidadãos sejam ativos e não passivos; críticos e não deferentes ou apáticos face à injustiça; responsáveis e não gananciosos ou míopes; tolerantes e não preconceituosos ou xenófobos? Como é que os governos devem assegurar isso? Os cidadãos sentem um sentimento de pertença e pertença à sua comunidade política, em vez de alienação e desinteresse? Como devem os governos garantir que os cidadãos se identifiquem e sintam solidários com os co-cidadãos, em vez de indiferença ou ódio aos outros? (pp. 205-206)

Na tentativa de responder a algumas das interrogações colocadas pela citação, opto, aqui, por problematizar os dados e reconstruir os resultados alcançados com a investigação de doutoramento.

Assim, nas linhas abaixo, apresento dez princípios essenciais para uma organização educativa comprometida com a educação cidadã, que não deixam de ter em conta o enquadramento conceptual integrado em capítulos anteriores.

1. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã deverá integrar-se numa política educativa e

curricular mais alargada, de democratização do sistema e de valorização da formação e ação cidadã dos estudantes.

As dinâmicas associadas à educação para a cidadania não podem ser entendidas de forma isolada, descontextualizadas face às estruturas políticas e legislativas que regulam os diferentes sistemas educativos. Por isso, reconhece-se a necessidade de se criarem estruturas legais (lei de bases do sistema educativo, regime de autonomia e gestão das escolas, indicações normativas referentes à inspeção, ...) que facilitem a consolidação, sistemática, de processos coesos de valorização da formação cidadã nas múltiplas realidades escolares.

Nesse sentido, é importante contrariar burocracias que limitam a ação docente e a sua disponibilidade de tempo, às vezes até emotiva, para se envolverem (mais) nos processos de educação para a cidadania, bem como diminuir o impacto de estruturas hetero-impostas e de mudanças constantes (como sucessivas alterações aos enquadramentos programáticos ou aos enquadramentos organizacionais de cada instituição) que perturbam dinâmicas de reflexão e atuação contextualizadas e colaborativas.

Os recentes normativos, em particular o Decreto-Lei n.º 55/2018, poderão convergir com tais propósitos, sendo, talvez, demasiado cedo para o avaliar. Fica evidente, porém, que para a cidadania ser uma prioridade nas diferentes escolas, não basta considerarem-se as dimensões curriculares e pedagógicas, em sentido estrito, porque são ainda precisas condições políticas e organizacionais que o permitam.

2. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã necessita de dialogar com decisões curriculares nacionais.

Atualmente, a inexistência de um documento curricular formal associado a Cidadania e Desenvolvimento, que defina os conhecimentos e competências a desenvolver pelas crianças e jovens, emerge como forma de garantir maior autonomia curricular e pedagógica aos docentes e às organizações escolares (Duarte, 2021). Como tal, as orientações curriculares, de carácter universal e obrigatório, limitam-se à apresentação de um conjunto de temáticas a serem abordadas.

Reconhecendo os potenciais legitimadores dos documentos curriculares formais, parece-me importante apontar a sua necessidade como estrutura enquadradora específica de conteúdos e de outros aspetos, como os valores, as experiências a vivenciar e as competências a desenvolver da componente curricular afeta à cidadania (atualmente, denominada *Cidadania e Desenvolvimento*).

Este documento, numa lógica próxima do conceito de *core curriculum*, poderá ser construído enquanto linha orientadora para a ação, esclarecendo, desde logo, que a mediação didática associada à educação cidadã não se restringe à abordagem, cíclica, de determinados temas/conteúdos, mas antes se liga a dinâmicas e finalidades mais amplas.

Será importante, no mesmo, destacarem-se diferentes aspetos, nomeadamente aqueles que facilitam a afirmação da agência de cada aluno: o reconhecimento da cidadania da infância; o conhecimento sobre e a vivência dos valores democráticos de pluralismo e compromisso social; o desenvolvimento do pensamento analítico, crítico e multiperspetivado sobre diversos elementos da realidade natural, social e política; a (aprendizagem sobre a) ação e

intervenção autónoma na organização escolar e na comunidade social mais alargada; o reconhecimento e experiência dos direitos humanos, em particular os direitos das crianças; a dimensão transnacional da cidadania.

Defendo, assim, a existência de um documento próprio para a totalidade do Ensino Básico, ou para cada ciclo de estudos, contrariando-se lógicas de secundarização da educação para a cidadania, seja na sua dimensão disciplinar, seja na sua organização transdisciplinar. Tal existência não deverá diminuir a importância da deliberação organizacional, bem pelo contrário. É no diálogo, esclarecido e crítico, com estes documentos que as diferentes instituições têm a possibilidade aprofundar determinados domínios, desenvolver estratégias próprias, promover outras aprendizagens não definidas, mas convergindo com um conjunto de princípios gerais, enriquecidos localmente.

3. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã reconhece o contributo, numa lógica de transdisciplinaridade, das várias componentes curriculares.

Sem negar a importância e as especificidades epistemológicas e didáticas de cada componente curricular, é importante não as circunscrever, meramente, a uma aprendizagem auto-justificativa. Para tal, defendo, que, em cada organização, se definam os (potenciais) contributos – associados à educação cidadã - de cada uma das componentes, favorecendo a possibilidade de fazer confluir as aprendizagens disciplinares ligadas à formação cidadã de cada aluno com as finalidades do sistema escolar.

É, pois, importante diversificar as interações entre cada área do saber e a educação para a cidadania, valorizando-se até outros aspetos que têm, atualmente, reduzida expressão nas orientações curriculares, como as cidadanias transnacionais, os direitos humanos e a identidade (individual e coletiva), permitindo a cada estabelecimento o reforço de tais dimensões, em cada uma das componentes curriculares.

Este princípio não implica uma completa reestruturação contextualizada das orientações existentes, mas sim uma mais clara aproximação das mesmas à cidadania. Considerem-se, assim, os exemplos seguintes, já com ligeiras alterações (assinaladas a sublinhado):

Caracterizar os estados de tempo típicos das estações do ano em Portugal e a sua variabilidade, relacionando-os com as atividades sociais e as tradições culturais [Estudo do Meio, 2.º ano];

Diferenciar modos de produção (artesanal, industrial), analisando os fatores de desenvolvimento tecnológico e discutindo as implicações sociais e ambientais dos mesmos [Educação Tecnológica, 2.º CEB];

Planificar autonomamente e montar circuitos elétricos simples, esquematizando-os e argumentando sobre a sua viabilidade no quotidiano [Físico-química, 9.º ano];

Demonstrar que a participação de Portugal na I Guerra Mundial se relacionou com a questão colonial e com a necessidade de reconhecimento do regime republicano, posicionando-se criticamente face ao colonialismo e a ações bélicas [História, 9.º ano].

Os exemplos mobilizados evidenciam que, com modificações simples, as diferentes áreas do saber podem, de

facto, contribuir, de forma contínua, para a formação cidadã dos estudantes.

De modo complementar, em detrimento de verbos como ‘aplicar’, ‘descrever’, ‘identificar’, ‘referir’ ou ‘relembrar’, terminologias como ‘argumentar’, ‘criticar’, ‘discutir’, ‘justificar’ ou ‘participar’ aproximam-se mais do que se pretende com a educação para a cidadania, ligada a processos pedagógicos mais dialógicos e, por consequência, favoráveis a um clima democrático, porque assente na pluralidade e convivência pacífica.

4. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã necessita de a enquadrar nos projetos educativos, e demais documentos orientadores e/ou curriculares elaborados, como um eixo estruturante e prioritário de intervenção pedagógica.

Os projetos educativos e outros textos institucionais de referência, resultantes do envolvimento comum dos diferentes profissionais, possibilitam uma orientação, para os docentes, construída a partir das especificidades do contexto, assim como a transparência dos processos, tornando públicos

os aspetos prioritários da intervenção pedagógica de cada agrupamento de escolas.

Integrando essas concepções com as especificidades da educação cidadã, aponto dois elementos fundamentais. Em primeiro, quando se assinala a importância da formação em cidadania nos diferentes textos dos agrupamentos, consolida-se, em cada instituição e em cada docente, a pertinência de uma abordagem contextualmente enquadrada naquele domínio. Em segundo, ao explicitar-se a educação para a cidadania como um eixo estruturante da intervenção pedagógico-curricular, formaliza-se o compromisso institucional de desenvolvimento de um trabalho estratégico e sistemático e de respetiva avaliação organizacional do mesmo.

Tais intenções podem, por exemplo, consubstanciar-se em indicações muito concretas: a introdução de componentes específicas na oferta complementar do agrupamento ² como Filosofia para Crianças; a definição de uma carga horária específica de direção de turma, para não confundir os seus propósitos e dinâmicas com aqueles que são próprios da *Cidadania e Desenvolvimento*; a consolidação de parcerias com

a comunidade e de projetos internos focados na formação cidadã; entre outros.

5. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã destaca as lideranças pedagógicas e curriculares que contribuam para a construção de uma estratégia localmente pensada no domínio da formação cidadã.

Uma vez que assumem um papel estruturante na liderança, pedagógica e curricular, de cada agrupamento, não é possível subscrever a ideia de que a ação dos diretores se encontra completamente desconectada daquilo que é a realidade e a atuação diária dos agentes escolares. Porém, é importante não limitar os processos de liderança ao topo, uma vez que, e convergindo novamente com os dados analisados, as lideranças intermédias (nomeadamente, coordenador de estabelecimento, coordenador de *Cidadania e Desenvolvimento* e, também, diretor de turma) são essenciais nas dinâmicas organizacionais da instituição, desde logo nas que remetem para a educação para a cidadania.

Nesse sentido, destaco a centralidade da liderança curricular daqueles elementos do agrupamento, nomeadamente ao implicarem-se na construção de uma estratégia colaborativa, que confira coesão e sentido às ações dinamizadas, auxiliando, assim, o trabalho desenvolvido. Deste modo, o papel das lideranças, no domínio da cidadania, complementa o referido em relação ao princípio 4, adotando um carácter mais informal e contínuo, pois assente na interação entre os diferentes profissionais.

De facto, os diretores e restantes agentes acima mencionados são membros que podem reforçar a importância da formação cidadã, incentivando, monitorizando e coordenando os processos desenvolvidos nos múltiplos contextos de cada agrupamento. Além disso, podem estabelecer momentos e estruturas que facilitem a discussão conjunta numa lógica de reflexão sobre e para a ação, na procura de constante adequação e/ou melhoria. Por isso, num clima democrático, devem tomar a iniciativa através de propostas associadas à formação cidadã; dinamizar a partilha de metodologias e materiais; ocasionar o diálogo conjunto; orientar a formação contínua de cada profissional.

6. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã pressupõe a possibilidade de os estudantes se assumirem como agentes escolares ativos, que têm a oportunidade de, autonomamente, participar nas dinâmicas de cada organização educativa e, também, intervir nas tomadas de decisão.

Tal concepção nega, de modo inequívoco, a perspectiva de que as instituições de educação formal prestam, de modo unidirecional, um serviço aos estudantes (e às suas famílias), substituindo-a por uma outra segundo a qual os alunos são, também eles, agentes efetivos de qualquer organização escolar.

Assim, advoga-se a necessidade de a escola se assumir como um espaço democrático, porque promotora da discussão plural sustentada no diálogo e da tomada de decisões por crianças e jovens. No sentido desta aprendizagem, é essencial que ali se assegure um clima de convivência inclusivo, bem distante da crispação ou da segregação. Por outras palavras, todos precisam de vivenciar um processo de integração de perspectivas múltiplas e de construção de propósitos e ações comuns, reconhecendo, portanto, uma interpretação

caleidoscópica associada à pluralidade de modos de intervenção na realidade (organizacional). Tal processo contraria um entendimento meramente formal da vida democrática, onde uma maioria, acriticamente, força a suas vontades.

Para isso, os processos de decisão não podem circunscrever-se à direção ou aos professores que constituem o corpo docente. É, pois, necessário dinamizarem-se espaços de reflexão sobre a escola e as suas especificidades, nos quais se incluam os estudantes e, também, os demais agentes da organização. De entre diferentes possibilidades, destacam-se as assembleias de turma, as assembleias de escola e as assembleias de estudantes, mas numa lógica capaz de ir além de aspetos meramente consultivos. A auscultação dos estudantes, se acontecida de forma sincera e transparente, é relevante, mas insuficiente. De facto, as estratégias adotadas têm de possibilitar realmente a tomada de decisões pelos alunos, podendo consubstanciar-se, por exemplo, na gestão dos recreios ou na existência de um orçamento próprio, pensado e definido por eles e para eles.

Numa nota, é fundamental reconhecermos que esta vivência democrática dos agentes escolares não se deverá reduzir aos dos estudantes, mas antes integrar toda a comunidade educativa – em particular os próprios docentes. Antes deverá permitir que cada escola se estabeleça como um espaço de participação democrática, de encontro e confronto de ideias, de criação de compromissos comuns.

7. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã destaca processos de desenvolvimento curricular contextualizados e co-partilhados por todos os agentes educativos, para uma co-responsabilização dos docentes e dos alunos.

O presente princípio, em grande medida, articula-se com o anterior, uma vez que partilha da conceção de que os estudantes, em particular no contexto escolar, não podem ser sujeitos passivos. A este propósito, assume-se que o desenvolvimento curricular contextual, numa lógica de flexibilidade curricular, não precisa de ser definido individualmente, por cada docente ou, então, por cada departamento. Assim, advoga-se uma abertura dos processos

de programação e planificação curricular e, por conseguinte, a inclusão dos estudantes nos mesmos.

Tal entendimento não pressupõe negar a ação (e, acrescenta-se, responsabilidade) dos professores neste domínio, mas de outra forma implica uma conceção de currículo localmente pensado, que integra o diálogo com os alunos e a valorização dos seus contributos.

Neste âmbito, as possibilidades são várias: questionar os discentes sobre o que alterariam numa lógica de avaliação final do processo; perguntar aos alunos, no início do ano letivo, quais os conteúdos que gostariam de aprofundar mais ou, então, que sequência de conteúdos poderia ser adotada; promover a decisão dos estudantes sobre as tarefas (por exemplo, entre 2 ou 3 exercícios laboratoriais sugeridos pelo docente, para finalidades similares, os alunos escolhem o que preferem); selecionar estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes a tomada de decisão (por exemplo, a aprendizagem por projeto, a resolução de problemas ou o trabalho experimental); construir estruturas interdisciplinares, para os conteúdos e temáticas considerados viáveis, nas quais

os alunos possam definir o seu ritmo de aprendizagem e/ou a sequencialidade do trabalho a desenvolver; entre outros.

8. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã necessita de se desenvolver em interação com (e na) comunidade local.

A par de se valorizarem os agentes internos à instituição, deve atender-se à especificidade da comunidade local, constatando-se como tais características poderão (ou deverão) interagir com os processos pedagógico-curriculares. Sugerem-se, a este propósito, quatro sentidos complementares.

O primeiro implica assumir, como ponto de partida para as decisões curriculares de cada instituição escolar, a análise das características, e potenciais necessidades, sociais, económicas e culturais, do contexto em causa. Esse diagnóstico não pressupõe uma lógica de resposta organizacional orientada em exclusivo para a realidade local, mas sim uma dinâmica curricular que reconhece as idiosincrasias da comunidade para melhor conseguir corresponder à sua função social: ensinar os membros mais jovens dessa mesma comunidade.

O segundo refere-se à possibilidade de se integrar alguns dos membros da comunidade no diálogo e nas decisões curriculares. Para isso, determinados representantes da comunidade (e os alunos) podem participar nos processos de definição da oferta complementar (disciplinas específicas do agrupamento) ou, de outra forma, pode promover-se a integração, na experiência escolar dos estudantes, de conteúdos culturais/tradicionais específicos da região, contanto, para tal, com o contributo de organizações locais.

O terceiro implica um envolvimento mais direto dos membros e organizações da comunidade, partilhando-se a responsabilidade dos processos pedagógicos. De modo mais concreto, quando os conteúdos curriculares assim o permitam, poder-se-ão procurar parcerias locais que também assumam o ensino. A título de exemplo, sugerem-se projetos de articulação com os centros de saúde locais, para a discussão de aspetos relacionados com a sexualidade e os primeiros socorros; os serviços sociais das autarquias, para a discussão sobre ações desenvolvidas/a desenvolver em torno da pobreza e da exclusão social; organizações ambientais da comunidade, para a abordagem de temáticas relacionadas com a

diversidade biológica e o modo como o comportamento humano a condiciona; organizações sociais de apoio à vítima, para abordar as questões relacionadas com a violência doméstica ou o abuso de menores.

O quarto ponto pressupõe pensar a ação didática, em particular no domínio da cidadania, como um processo de intervenção social. Se já se consolidou, em princípios anteriores, a participação democrática dos estudantes na organização escolar, será igualmente pertinente que a instituição educativa contribua para a sua participação na comunidade. Tal pode concretizar-se sob a forma de pequenas manifestações dos estudantes, campanhas de sensibilização nos jornais locais, dinamização de exposições ou produções artísticas abertas ao público, envolvimento em campanhas de solidariedade, participação nos orçamentos participativos da autarquia, entre outros.

9. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã destaca o currículo como uma construção dialética com os problemas sociais, locais e globais, e com a vida, real e concreta, de cada um dos alunos.

A construção contextualizada do currículo não pode ignorar os desafios afetos às diferentes comunidades – locais, nacionais e globais. Na realidade, é importante que a experiência escolar possibilite uma compreensão mais alargada e sustentada daquilo que são os problemas que caracterizam as sociedades contemporâneas, enquadrando-os historicamente e facilitando, também, a compreensão do futuro. Por conseguinte, é inegável o contributo da escola para a abordagem de aspetos atualmente prementes, como as alterações climáticas, a influência humana na diversidade biológica, a desigualdade social e económica, a persistência do tráfico humano, entre outros. Não só numa perspetiva de sociedade mais abrangente, mas também num sentido individual e próximo das experiências de cada um dentro e fora da escola, facilitando a construção de um compromisso local e global.

Para a promoção de uma mais sistemática reflexão cidadã sobre os assuntos apontados, bem como outros espontaneamente mobilizados pelos alunos, poder-se-ia apostar na introdução, em sala de aula, das temáticas que marcam a agenda jornalística e que fazem paralelismos com

certa realidade histórica em análise (por exemplo, pensar a escravidão contemporânea ao abordar a Antiguidade Clássica ou, então, o período da Expansão Marítima); na articulação entre o estudo dos aspectos biológicos e dos sociais (abordando, por exemplo, as questões das desigualdades étnicas, raciais e de gênero aquando da aprendizagem dos conteúdos de anatomia); na discussão a partir de textos literários que se debruçam sobre dimensões humanas várias, como o envolvimento de crianças na guerra ou as diferenças nos modos de vida entre países distantes.

Tais práticas proporcionam, também, uma maior relação com a vida de cada um dos estudantes, facilitando a interação entre o que é trabalhado formalmente com aquilo que são as suas experiências, dentro ou fora da escola. De ressaltar que a abordagem das questões sociais e individuais não tem de ser, apenas, conceptual. Partindo da análise empírica concretizada, professores e alunos podem procurar solucionar ativamente problemas identificados, nomeadamente por via de campanhas de sensibilização ou artísticas, de projetos de solidariedade social, de voluntariado ou, até, da criação de petições públicas.

10. Uma atuação organizacional comprometida com a educação cidadã deverá favorecer práticas pedagógicas humanistas e humanizantes de cada um dos agentes educativos nela envolvidos.

Toda a interação pedagógica é, por definição, uma interação humana. Negar esta dimensão, em detrimento de lógicas associadas a uma engenharia educativa/curricular ou física social, é ignorar a importância ontológica e axiológica do ato educativo e, inerentemente, das opções organizacionais e curriculares. Urge, portanto, assumir um compromisso sério com a humanidade de cada um dos agentes que constituem as diferentes escolas.

Implica, então, contrariar lógicas e valores que, direta ou indiretamente, instigam a normalização e a alienação dos agentes, que fomentam a individualização e a competição cega, que ignoram o facto de o processo educativo ter (profundos) impactos, na vida presente e futura, que ultrapassam o historial académico de cada um.

É, por isso, fundamental recuperar a noção de que a experiência escolar e os propósitos e práticas curriculares

visam a (re)descoberta individual e coletiva de cada um, em interação com a realidade social e ambiental. De modo complementar, é estruturante assumir-se que o processo pedagógico, para professores e alunos, não implica, apenas, um envolvimento intelectual nas múltiplas tarefas e relações estabelecidas, mas pressupõe, ainda, uma dimensão emocional, afetiva, que não pode ser ignorada quando se atenta na condição humana.

Assim, para que cada escola esteja verdadeiramente comprometida com a formação cidadã, deverá sustentar-se num entendimento integrado e holístico de estudantes e professores, reconhecendo que eles, enquanto cidadãos, são sempre exemplos individuais e únicos da humanidade e das suas tensões internas e interações/relações externas. Além disso, terá de ser humanizador, contribuindo para a consciencialização desta humanidade de todos e promovendo o debate e a reflexão ontológica.

Desta forma, crê-se que cada um poderá desenvolver um conhecimento individual mais profundo daquilo que são os seus valores, a sua identidade, os seus direitos, as implicações e motivações da sua ação cidadã na interação com o outro.

Não num conhecimento de contornos egocêntricos, mas sim uma conceção humanamente ecológica de si e das suas relações familiares e sociais. Em suma, cada escola deve então reconhecer a humanidade dos seus agentes e, em simultâneo, possibilitar que esses mesmos agentes melhor se consciencializem da sua humanidade, em constante interação com a humanidade dos restantes elementos da sociedade.

Os princípios acima anunciados não pretendem corresponder à totalidade de relações possíveis entre a educação para a cidadania e a consolidação de organizações escolares que convirjam com os seus propósitos. Ainda assim, poderão servir como pistas para continuarmos a alargar o debate sobre como pensar a organização escolar, destacando os aspetos iminentemente curriculares e pedagógicos que lhe estão subjacentes e como estes se podem implicar numa formação cidadã democraticamente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destas páginas, procurei discutir aspetos relacionados com a educação cidadã a partir de dois focos principais. Por um lado, o compromisso com a cidadania da infância como uma cidadania de facto, mas sem que tal desvirtue a importância de uma educação cidadã, promovida pelas instituições de ensino. Por outro lado, centrando a reflexão em torno das organizações escolares – isto é, com um foco nas dimensões institucionais que, embora se relacionem com os domínios pedagógicos e curriculares, requerem uma ponderação particular – como um espaço de construção de cidadania.

Relativamente ao primeiro aspeto, creio que o elemento fundamental se prende, exatamente, com a necessidade de reconhecermos que as crianças são cidadãs, em simultâneo, do presente e do futuro. Esta formulação permite-nos, de forma transparente, perceber o carácter dual da cidadania da infância, sem com isso a menosprezar ou diminuir. Quando pensamos sobre educação, inevitavelmente referimo-nos a processos de transformação (Amado, 2014), de mudança

interior, de um certo aperfeiçoamento – também moral – dos educandos e das educandas. Este é, inevitavelmente, um processo que se faz com outros, em interação, em diálogo intersubjetivo. Por esse motivo, é importante reconhecermos que as crianças – enquanto cidadãos do futuro – não estão subordinadas àquelas que são os seus conhecimentos e práticas de cidadania presentes. Os processos educativos, entre eles os escolares, podem ajudá-las a assumir um compromisso mais consciente em relação à sua cidadania – nas dimensões que fui discutindo, identidade, direitos, participação e autodeterminação. Por esse motivo, devemos, com esperança, assumir a possibilidade de a escola contribuir para que os estudantes aperfeiçoem a sua própria cidadania. E isto impele-nos a ponderar que conhecimentos, que valores e que práticas organizacionais deverão ser proporcionadas para contribuir para a construção de cidadanias múltiplas, mas com uma matriz democrática comum.

Além disso, as crianças são, também, cidadãos do presente, o que nos obriga a reponderar a própria estrutura e dinâmica das organizações escolares. Enquanto cidadãos, de facto, não podemos mais aceitar que a escola assuma, apenas, uma

postura de proteção (Sarmiento, Marchi & Trevisan, 2018), menos ainda quando caracterizada por feições moralistas ou paternalistas. Precisamos de reivindicar um sistema que legitime e promova a própria participação das crianças no contexto escolar, sem que essa seja uma dimensão periférica da experiência educativa das crianças, mas se estabeleça como o elemento matricial sobre o qual se alicerçam todas as suas vivências em contexto escolar. Tal pressupõe, inevitavelmente, certas reconfigurações sobre como se entende o ato pedagógico, os processos de deliberação curricular e, até, as próprias estruturas escolares.

Este último ponto é particularmente relevante, dado que nos conduz ao segundo eixo que destaquei. Temos de entender a reflexão sobre a organização escolar como um elemento estruturante da discussão em torno da educação cidadã (Lima, 2005). A educação em cidadania faz-se, precisamente, pela vivência da cidadania nos múltiplos contextos sociais. Nesse sentido, a escola – enquanto organização – necessita de recuperar as suas dimensões políticas, reconfigurando-se numa efetiva *pólis*, onde crianças e adultos participam ativamente e politicamente. A organização

escolar, por conseguinte, não pode apropriar-se livremente dos discursos mercantis e gestionários (Lima, 2014b) que de algum modo reduzem a sua função social à prestação de um qualquer serviço. Não é nem ética nem politicamente aceitável (Giroux, 2018) perpetuarmos tal conceção, pelo que necessitamos de revitalizar a própria instituição escolar. Mesmo que assumindo feições utópicas, o compromisso institucional de educarmos para e em cidadania obriga-nos e defender os estabelecimentos escolares como um efetivo baluarte de democracia, de compromisso comum para finalidades comuns, de discussão dialógica e sólida, de diversidade, de transformação interna como forma de transformar externamente.

Esta ideia traz-me ao último ponto que gostaria de sublinhar. A escola importa! A escola – enquanto sistema e enquanto organização – representa a aspiração de um melhor futuro, de um futuro que nos permite repensar, recriar e debater novas utopias. Esta marca identitária das organizações escolares – não raras vezes escondida entre estruturas burocráticas, relações formalizadas, sistemas de controlo heteronormativos, relações mecanizadas com a comunidade,

entre outros – confere-lhe uma importância singular. Tal importância vê-se na sua idiossincrasia de estar a ajudar a desenhar futuro(s). Por esse motivo, quando discutimos a educação em cidadania temos, imperiosamente, que assumir a centralidade de cada estabelecimento de ensino se desenhar como um espaço onde a cidadania que se educa se estabelece como uma cidadania marcada por novas esperanças que recuperam ideias de um bem-comum.

Para terminar, destacar apenas uma ideia. As escolas, todas elas, educam sempre para a cidadania. À entrada para a escola, a criança-cidadã vai estabelecendo e recriando os seus valores e o seu perfil de cidadã. A questão maior é perguntar que cidadania, em cada uma das escolas, estamos a incentivar? Esta resposta será essencial para continuarmos a poder afirmar que *Felizmente há Escola!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania – Dilemas e Perspetivas*. Porto: Edições Afrontamento
- Akar, B. (2014). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualisations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon,. *British Journal of Sociology of Education*, 1-25.
doi:10.1080/01425692.2014.916603
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alonso Geta, P. M. (2008). La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía. Em S. V. Gómez, & A. S. Aguiar (Edits.), *Educación y Ciudadanía* (pp. 9-18). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (2005). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle* (e-book ed.). London & New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1971). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. *Interchange*, 2(4), 24-40. doi:10.1007/BF02287080

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. Beane (orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1977). What Do Schools Teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358.
- Araújo, M. J., Alves, D., Diogo, F., Martins, F., Lopes, H., Cardoso, I., . . . Cardoso, V. (2016). O que as palavras querem dizer. Em M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Edits.), *E! Estudar, Investigar e Intervir* (pp. 22-44). Porto: Escola Superior Educação | IPP.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto-Comissários para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana* (10^o ed.). (R. Raposo, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. (R. Baldick, Trad.) New York: Alfred A. Knopf Publisher.
- Ariès, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educacion*, 281, 5-18.
- Aristóteles. (1998). *Política*. (A. Bacelar, Ed., A. C. Amaral, & C. d. Gomes, Trans.) Lisboa: Vega.
- Attreed, L. C. (1983). From Pearl maiden to tower princes: towards a new history of medieval childhood. *Journal of Medieval History*, 9(1), 43-58. doi:10.1016/0304-4181(83)90022-2

- Ayste González, A., Lorenzo Moledo, M. M., Payá Sánchez, M., & Trilla Bernet, J. (2008). Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. Em S. V. Gómez, & A. S. Aguiar (Edits.), *Educación y Ciudadanía* (pp. 125-186). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Bachofen, B. (2011). Why Rousseau Mistrusts Revolutions: Rousseau's Paradoxical Conservatism. Em H. R. Lauritsen, & M. Thorup (Edits.), *Rousseau and Revolution* (pp. 17-30). London: Continuum International Publishing Group.
- Bacon, K., & Frankel, S. (2014). Rethinking Children's Citizenship: Negotiating Structure, Shaping Meanings. *International Journal Of Children's Rights*, 22, 21-42.
doi:10.1163/15718182-55680003
- Balibar, E. (2015). *Citizenship*. (T. Scott-Railton, Trad.) Cambridge | Malden: Polit y Press.
- Banks, J. A. (1990). Citizenship Education for a Pluralistic Democratic Society. *The Social Studies*, 81(5), 210-124.
doi:10.1080/00377996.1990.9957526
- Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110.
doi:10.1080/00131720902739478
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation in Contemporary Europe. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Edits.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 1-28).

Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1

Barroso, M., & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), 95-108.

Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy*. Oxon: Routledge.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.

Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. Em G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Edits.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-14). London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7259-5

Blair, D. M. (2008). Shirley Anita St. Hill Chisholm, "For the Equal Rights Amendment" (10 August 1970). *Voices of Democracy*, 3, 50-62. Obtido de <http://voicesofdemocracy.umd.edu/wp-content/uploads/2010/07/blair-chisholm.pdf>

Bobbio, N. (2004). *Era dos Direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier.

- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política* (11ª ed.). (C. C. Varriale, G. L. Mônico, J. Ferreira, L. G. Cacaís, & R. Dini, Trans.) Brasília: Universidade de Brasília.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Cabral Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 1-16.
doi:10.1080/0161956X.2019.1553601
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385.
doi:10.1080/00071005.1991.9973898
- Carroll, M. (2018). *Infancy and Earliest Childhood in the Roman World: A Fragment of Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N., & Watersone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. (P. E. Duarte, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Churchill, W. S. (1909). *Liberalism and the Social Problem*. London: Hodder and Stoughton.

- Clapham, A. (2007). *Human Rights: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137292070
- Cordero Arce, M. (2015). Maturing Children's Rights Theory: From Children, With Children, Of Children. *International Journal Of Children's Rights*, 23, 283-331. doi:0.1163/15718182-02302006
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 81-110.
- Davies, I., Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). Editor's Introduction. Em I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Edits.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. xix-xxix). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-59733-5
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Dierenfield, B. J. (2013). *The Civil Rights Movement: (Revised edition ed.)*. New York: Routledge.
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reognização curricular do ensino*

básico. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.

- Domingues, J. M. (2017). From citizenship to social liberalism or beyond? Some theoretical and historical landmarks. *Citizenship Studies*, 21(2), 167-181.
doi:10.1080/13621025.2017.1279798
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Duarte, P. (2021). *Viagens pela escola: organização escolar e funcionamento da instituição escolar portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco.
- DuBois, E. C. (1998). *Woman Suffrage and Women's Rights*. New York | London: New York University Press.
- Emanuel, R. (2018). Dr. Martin Luther King, Jr., "How Long? Not Long" (25 march 1965). *Voices of Democracy*, 13, 13-23. Obtido de <http://voicesofdemocracy.umd.edu/wp-content/uploads/2018/04/Emanuel-Interpretive-Essay-PDF-4.4.18.pdf>
- Estes, S. (2018). *Charleston in black and white : Race and power in the south after the civil rights movement*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Ferraro, J. M. (2013). Childhood in medieval and early modern times. Em P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the western world* (pp. 61-77). London | New York: Routledge.

- Ferrière, A. (2015). Prefácio. Em A. F. Vasconsellos, *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, & L. Ferreira, Trads., pp. 7-20). Aveiro: UA Editora.
- Filho, C. d., & Neto, I. d. (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Revista Ciências Humanas*, 7(2), 4-6.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia*. Porto: Edições ASA.
- Garrison, E. P. (2004). Ancient Greece and Rome. Em P. S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. I, pp. 53-57). New York: Macmillan Reference | Thomson Learnin.
- Gavit, P. (2004). Medieval and Renaissance Europe. Em P. S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. II, pp. 589-593). New York: Macmillan Reference | Thomson Learnin.

- Giddens, A. (1990). *As Consequências da Modernidade*. (R. Fiker, Trad.) São Paulo: Fundações Editora da UNESP.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustentiva educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. Em J. Gimeno Sacristán (comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 17-27). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability*. New York: Palgrave.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997). Educação social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto. Em H. A. Giroux, *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 55-77). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guedes, A. J., & Santos Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12.

- Hanawalt, B. (1993). *Growing up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*. New York: Oxford University Press.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: De animais a deuses* (5ª ed.). (R. C. Guerra, Trad.) Amadora: Elsinore.
- Harrington, C. (2010). *Politicization of Sexual Violence: From Abolitionism to Peacekeeping*. London: Ashgate.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Heater, D. (2004a). *Citizenship: The civic ideal in World History, Politics and Education* (3ª ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Heywood, C. (2018a). *Childhood in Modern Europe*. Cambridge : Cambridge University Press. doi:10.1017/9781139046756
- Heywood, C. (2018b). *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Hohle, R. (2013). *Black citizenship and authenticity in the civil rights movement*. New York: Routledge.
- Howard, M. M. (2008). The Causes and Consequences of Germany's New Citizenship Law. *German Politics*, 17(1), 41-62. doi:10.1080/09644000701855127
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. (A. Gutiérrez, Trad.) Madrid: Ediciones Marova.

- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Em P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). New York: American Education Research Association.
- Jackson, P. W. (2011). *What is Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2ª ed.). London | New York: Routledge.
- Johnson, L. B. (2006). *Lyndon B. Johnson: 1968-1969 (in two books) : containing the public messages, speeches, and statements of the president*. (Vol. I). (A. Arbor, Ed.) Michigan: University of Michigan Library. Obtido de <http://name.umdl.umich.edu/4731573.1968.001>
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Joppke, C. (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48. doi:10.1080/13621020601099831
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's*

- Attitudes*. New York: Palgrave Macmillan.
doi:10.1057/9781137019578
- Keating, A. (2015). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play? *Foro de Educación*, 14(20), 35-47.
doi:10.14516/fde.2016.014.020.004
- Keating, A., Ortloff, D. H., & Philippou, S. (2009). Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158.
doi:10.1080/00220270802485063
- Keet, A. (2012). Discourse, betrayal, critique: The renewal of human rights education. Em C. Roux (Ed.), *Safe Spaces* (pp. 7-27). Rotterdam: SensePublishers.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum* (5ª ed.). London: SAGE Publications.
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer.
doi:10.1007/978-981-10-6433-3
- King, M. L. (2010a). *Where do we go from here? Chaos or Community?* Boston: Beacon Press.
- King, M. L. (2010b). *Stride Toward Freedom: The Montgomery Story*. Boston: Beacon Press.
- Kosher, H. (2018). What Children and Parents Think about Children's Right to Participation. *International Journal Of Children's Rights*, 26, 295-328. doi:10.1163/15718182-02602005

- Kruger, E. G. (1989). Ch.2 The roots of infant education in the Western World - Ch.6 Infant education in the twentieth century. Em T. L. Verster (Ed.), *A Historical Pedagogical Investigation of Infant Education* (pp. 32-206). University of South Africa: Pretoria.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2014). Citizenship in culturally diverse societies: issues, contexts, concepts. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Edits.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. II - Who is a Citizen? Feminism, Multiculturalism and Immigration, pp. 200-242). London; New York: Routledge.
- Leydet, D. (2014). Citizenship. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>
- Lima, L. C. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 71-90.
- Lima, L. C. (2014a). E depois do 25 de Abril de 1974: Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155.

- Lima, L. C. (2014b). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083.
- Lipman, M. (2003). *Education for Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lister, M., & Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2007a). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lister, R. (2007b). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
doi:10.1080/13621020601099856
- Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Bussemaker, J., Gerhard, U., Heinen, J., . . . Tobío, C. (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol: Policy Press.
- Mandela, N. R. (1995). *Long Walk to Freedom*. Boston | New York | London: Little, Brown and Company.
- Mann, M. (2014). Ruling class strategies and citizenship. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Edits.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. I - What is Citizenship? Theories of Citizenship: Classic and Contemporary Debates, pp. 116-135). London; New York: Routledge.

- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.
doi:10.1080/14767724.2011.605327
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education : a curriculum for participatory democracy*. Continuum International Publishing Group: London.
- Menezes, I. (2003). Civic Education in Portugal: Curricular Evolutions in Basic Education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13. doi:10.4119/jsse-289
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? Em C. Carvalho, F. d. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147.
- Milne, B. (2013). *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*. New York: Springer.
doi:10.1007/978-94-007-6521-4
- Monteiro, H. (2022). *Migrações e hospitalidades: crítica do cosmopolitismo nas fronteiras do século*. Ribeirão: Edições Humos.

Moyn, S. (2010). *The last utopia: Human rights in history*. Cambridge | London: Harvard University Press.

Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge | London: Harvard University Press.

Narodowski, M. (1993). *Infância e Poder: A conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Obtido de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253038>

Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (maio de 2013). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, 23(49), 47-63. doi:10.21527/2179-1309.2008.79.47-63

Nash, K. (2009). *The Cultural Politics of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nederman, C. (2014). Niccolò Machiavelli. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/machiavelli>

Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. doi:10.1080/14649880600815974

- Onuora-Oguno, A. C. (2019). *Development and the Right to Education in Africa*. Palgrave: Cham. doi:10.1007/978-3-319-90335-4
- Orme, N. (2009). Medieval Childhood: Challenge, Change and Achievement. *Childhood in the Past*, 1(1), 106-119. doi:10.1179/cip.2009.1.1.106
- Osanloo, A. F. (2009). Civic responsibility and human rights education: a pan-educational alliance for social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 151-159. doi:10.1080/14675980902922176
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. doi:10.1080/00220272.2010.503245
- Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274. doi:10.1080/00933104.2015.1034393
- Osler, A., & Solhaug, T. (2018). Children's human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13(2), 276-298. doi:10.1177/1745499918777289
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. doi:10.1080/02671520600942438

- Paraskeva, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. (L. Cabral, Trad.) Lisboa: ASA Editores.
- Phillips, L. G., Ritchie, J., & Adair, J. K. (2018). Young children's citizenship membership and participation: comparing discourses in early childhood curricula of Australia New Zealand and the United States, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 1-23.
doi:10.1080/03057925.2018.1543578
- Piaget, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge.
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. Em A. Prout (Ed.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London | New York: Palgrave Macmillan.
doi:10.1007/978-0-333-98363-8
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the interdisciplinary*. London | New York: Routledge Falmer.
- Puig, J. M., & Martínez, M. (1989). *Educación Moral Y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puig, J. M., Garcia, X. M., Tejeira, S. E., & Càmara, A. M. (2003). *Cómo fomentar la participación en la escuela* (2.ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

- Quennerstedt, A. (2010). Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the "3 p's". *International Journal Of Children's Rights*, 18, 619-635. doi:10.1163/157181810X490384
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. Em J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Edits.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-230-27468-6
- Rawson, B. (2003). *Children and Childhood in Roman Italy*. New York: Oxford University Press.
- Reynaert, D., Bie, M. B.-D., & Vandeveld, S. (2012). Between 'believers' and 'opponents': Critical discussions on children's rights. *International Journal Of Children's Rights*, 20, 155-168. doi:10.1163/157181812X626417
- Ribeiro, I. P. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018a). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento "relevante". Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto: Porto Editora.

Felizmente há Escola!

- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018b). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Román, E. (2010). *Citizenship and Its Exclusions*. New York and London: New York University Press.
- Rosales López, C. (2009a). Hacia una ciudadanía ¿Un reto a la complejidad educativa? *Revista Educaión Inclusiva*, 2(3), 97-110.
- Rosales López, C. (2009b). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rosales López, C. (2010). Educación para la Ciudadanía: Un reto a la innovación en la enseñanza. *Revista Qurrriculum*, 25-53.
- Rosales López, C. (2015). *Los temas transversalas en el aula: convivencia, salud e igualdad*. Santiago de Comspostela: Andavira Editora.
- Ross, A. (2007). Citizenship education and identity in Europe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 120-131.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio; ou, Da educação*. (S. Milliet, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rousseau, J.-J. (2010). *O Contrato Social*. (M. F. Sousa, Trad.) Oeiras: Editorial Presença.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de*

Educación, 14(20), 177-198.

doi:10.14516/fde.2016.014.020.010

- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: what's become of the common good?*. New York: Penguin Books
- Sandström Kjellin, M., Stier, J., Einarson, T., Davies, T., & Asunta, T. (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 201-2018. doi:10.1080/02619761003631823
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. doi:10.1590/S0101-73302005000200003
- Sarmiento, M. J., Marchi, R. d., & Trevisan, G. d. (2018). Beyond the Modern 'Norm of Childhood: Children at the Margins as a Challenge for the Sociology of Childhood. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Edits.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 239-262). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa | Ministério da Educação.
- Sharp, A. M. (1986). Is there an Essence of Education? *Journal of Education*, 15(3), 189-196. doi:10.1080/0305724860150302
- Sierra-Cedillo, A., Sánchez, C., Figueroa-Olea, M., Izazola-Ezquerro, S., & Rivera-González, R. (2017). Children's participative citizenship within the context of integral care and daily life.

Early Child Development and Care, 1-13.

doi:10.1080/03004430.2017.1345897

Smith, K. (2016). *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales: Investigations into the Curriculum Cymreig*. London: Palgrave. doi:10.1057/978-1-137-54443-8

Sorial, S., & Peterson, A. (2019). Australian schools as deliberative spaces: framing the goal of active and informed citizenship. *The Curriculum Journal*, 1-16.
doi:10.1080/09585176.2018.1553726

Starkey, H. (2018). British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 1-14.
doi:10.1080/04353684.2018.1434420

Starkey, H., Akar, B., Jerome, L., & Osler, A. (2014). Power, Pedagogy and Participation: ethics and pragmatics in research with young people. *Research in Comparative and International Education*, 9(4), 426-440. doi:10.2304/rcie.2014.9.4.426

Stearns, P. N. (2017). *Childhood in World History* (3^o ed.). New York | London: Routledge.

Steenbergen, B. v. (1994). The Condition of Citizenship: an Introduction. Em B. v. Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp. 1-9). London: SAGE Publications.

Stoer, S. R. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.

- Struthers, A. E. (2015). Human rights education: educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73.
doi:10.1080/13642987.2014.986652
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. Em M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. Oliveira (orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 51-72). Ramada | Santo Tirso: Edições Pedagogo | De Facto Editores.
- Touraine, A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. (G. Elliott, Trad.) Cambridge: Polity Press.
- Vasconcellos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. (C. Meireles-Coelho, A. Cotovia, & L. Ferreira, Trans.) Aveiro: UA Editora.
- Walzer, M. (2014). Citizenship. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Edits.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. I - What is Citizenship? Theories of Citizenship: Classic and Contemporary Debates, pp. 86-92). London; New York: Routledge.
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Veen, I. v. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 1-21.
doi:10.1080/02671522.2019.1568529

Felizmente há Escola!

Wolff, L. (2013). Childhood and de Enlightenment: The complications of innocence. Em P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the western world* (pp. 78-100). London | New York: Routledge.

Wollstonecraft, M. (2014). *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Political and Moral Subjects*. (E. H. Botting, Ed.) New Haven & London: Yale University.

Zembylas, M. (2015). Toward a Critical-Sentimental Orientation in Human Rights Education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-17. doi:10.1080/00131857.2015.1118612

FONTES INSTITUCIONAIS

Assembleia-Geral das Nações Unidas. (8 de Abril de 2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Obtido de <https://daccess-ods.un.org/TMP/8173900.84266663.html>

Assembleia-Geral nas Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Obtido de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Comission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. Brussels.

Comission of the European Communities. (1997). *Towards a Europe of Knowledge*. Brussels.

Comissão Europeia. (1999). *A caminho de um espaço europeu de educação e cidadania activa*. Luxemburgo.

Conselho da União Europeia. (22 de maio de 2018). Recomendação do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia no ensino. *Jornal Oficial da União Europeia*.

Conselho Europeu. (14 de junho de 2002). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg.

Council of Europe. (2017). *Learning to live together: Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg.

Eurydice. (2017). *Educação para a cidadania nas escolas da Europa - Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

European Communities Commission. (1974). *Education in the European Community*.

European Council. (2000). *Presidency conclusion - Lisbon European Council*.

Felizmente há Escola!

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

For the Education Council. (2004). *Education and citizenship: report on the broader role of education and its cultural aspects*. Brussels.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986 – Série I*. Lisboa: Assembleia da República.

Oliveira Martins (Coord.), C. M., Gomes, C. S., Gomes, C. S., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
Obtido de
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_A_utomonia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

UNESCO. (2001). *Synthesis of reports by member states in the context of the permanent system of reporting on Education for Peace, Human Rights and Democracy international*

understanding and tolerance, and report of the committee on convention and recommendation there on. Paris.

UNESCO. (2005). *Quality Education for all young people.* Geneva.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.* Brasília.

UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.* Brasília.

Viena Declaration and Programme of Action. (1993). Viena: World Conference on Human Rights.

