



Maria de La Salette Catarino

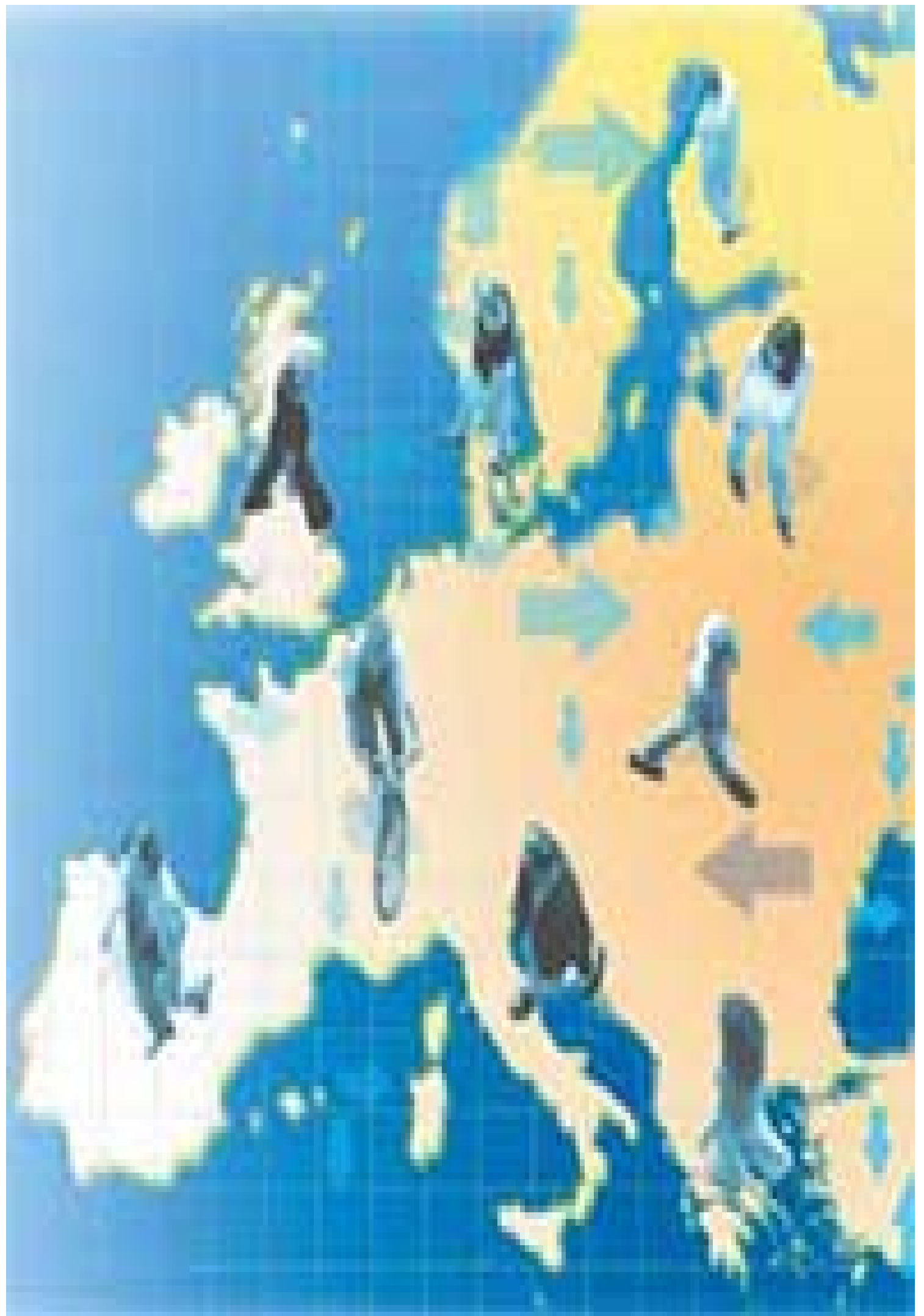
O Novo Currículo de Inglês do
Ensino Secundário na Educação
para a Cidadania Europeia

Mestrado em Relações Interculturais

Orientadora: Prof. Doutora Maria do Céu Marques

Co-orientadora: Prof. Doutora Maria Inês Magalhães

Universidade Aberta
Lisboa, 2006



AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria do Céu Marques, que orientou este trabalho e que me incentivou a aperfeiçoar constantemente o que é realizado. Agradeço igualmente à Professora Doutora Maria Inês Magalhães, por me haver sempre apresentado novos desafios para superar.

Agradeço o incentivo e a colaboração da minha colega e amiga Sara que esteve sempre presente desde que me lancei neste desafio.

O meu obrigado à minha família, em especial à minha Mãe, pelo apoio e paciência disponibilizados.

O meu muito obrigado aos amigos e colegas por todo o encorajamento para continuar a procurar superar este desafio.

Agradeço à Universidade Aberta de Lisboa, na pessoa do Director do Mestrado de Relações Interculturais Professor Doutor Hermano Carmo a disponibilidade de todos para a concretização desta dissertação.

A todos, um enorme bem haja.

RESUMO

Neste trabalho, analisa-se o contributo do currículo de Inglês do Ensino Secundário para a vivência plena da cidadania europeia, enquadrada numa perspectiva actancial. A autora analisa de que modo os domínios e subdomínios presentes no Programa de Inglês dos 10.º, 11.º e 12.º anos (Continuação) promovem a interculturalidade como forma de estabelecer contacto com o Outro numa conjuntura de cada vez maior globalização e, paradoxalmente, de uma desigualdade cada vez mais acentuada entre os privilegiados da Era da Informação e os destituídos de acesso ao conhecimento.

O presente trabalho tem como objectivo genérico analisar de que maneira o novo currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário contribui para veicular e promover as atitudes, as competências e os valores relativos a um exercício pleno da cidadania europeia. Os objectivos específicos são os seguintes: redescobrir os valores da cidadania europeia no currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário e apresentar a cidadania numa perspectiva transcurricular, enumerando modelos educativos, taxonomias educacionais, teorias educativas e métodos activos promotores dos valores e atitudes e competências da cidadania europeia.

Trata-se de um estudo exploratório baseado num paradigma qualitativo. Procede-se à análise de conteúdo temática e estrutural da dimensão sócio-cultural dos novos programas divulgados para a didáctica do Inglês (continuação) no Ensino Secundário após a reforma curricular.

Os resultados sugerem que a preocupação curricular não se centra nas competências, atitudes e valores que fomentem o contacto «intercultural» no mercado de trabalho e que o currículo apresentado não propõe uma verdadeira interculturalidade, continuando a veicular o «Outro», não como uma realidade incontornável, mas antes como uma «experiência» com a qual é desejável «contactar» para ampliar os horizontes individuais.

ABSTRACT

The present work analyzes the syllabus of English as a foreign language in the Portuguese Secondary School curriculum as a tool to live the European citizenship fully in terms of values.

The author studies the way in which topics and sub-topics of the current English curriculum (10th/ 11th/ 12th form- continuation) promote interculturality and make the connection with the Other in a more and more globalized context and, paradoxically of sharper inequality between the privileged of the Information Era and the underprivileged in terms of access to knowledge.

The main objective of this work is to study the way the new English curriculum L1 (continuation) of secondary school transmits and promotes attitudes, competences and values leading to exercise fully European citizenship in a full way. The main goals are the following: rediscover the values of European citizenship in the new English curriculum L1 (continuation) of secondary school and present European citizenship from a transcurricular perspective, enumerating educational models, educational taxonomies, educational theories and educational active methods which promote attitudes, competences and values of European citizenship.

It is an exploratory study based on a qualitative paradigm. We analyse the semantic and structural contents of the socio-cultural dimension of the new curriculum for the teaching of English at the secondary school after curricular reform.

The results suggest that the new English curriculum does not focus on the attitudes, competences and values which develop the “intercultural” contact in the work market and does not promote an effective interculturality. It continues to regard the Other not as a reality that we have to face, but rather as an “experience” with which is desirable “to contact” in order to broaden our individual limits.

RESUME

Cet essai analyse la contribution du curriculum de l'anglais de l'enseignement secondaire pour vivre pleinement la citoyenneté européenne, encadrée dans une perspective actancielle.

L'autre analyse de quelle manière les domaines et sousdomaines existants dans les programmes du 10^e, 11^e et 12^e années, (la seconde, la première et la terminale)-niveau "Continuation"- promouvent l'interculturalité de façon à établir le contact avec L'Autre, dans une conjuncture de plus en plus globale, paradoxalement, d'une inégalité chaque fois plus accentuée entre les privilégiés de l'Ère de l'Information et les destitués d'accès à la connaissance.

Cet essai a pour objectif générique d'analyser de quelle façon le nouveau curriculum d'anglais L1 (continuation) de l'enseignement secondaire contribue à véhiculer et promouvoir les attitudes, les compétences et les valeurs relatives à l'exercice complet de la citoyenneté européenne. Les objectifs spécifiques sont les suivants: redécouvrir les valeurs de la citoyenneté européenne dans le curriculum de l'anglais L1 (continuation) de l'enseignement secondaire et présenter la citoyenneté dans une perspective transcursculaire, présentant des modèles éducatifs, des taxonomies éducationnelles, théories éducatives et des méthodes actives mettant en évidence des valeurs et des attitudes et compétences de la citoyenneté européenne.

Il s'agit d'une étude exploratoire basée sur un paradigme qualitatif. On procède à l'analyse de contenu thématique et structurelle de la dimension socio-culturelle des nouveaux programmes divulgués pour la didactique de l'anglais (continuation) dans l'enseignement secondaire après la réforme curriculaire.

Les résultats suggèrent que la préoccupation curriculaire ne se focalisent pas sur les compétences, les attitudes et les valeurs qui créent le contact interculturel sur le marché de travail et que le curriculum présenté ne propose pas une vraie interculturalité, continuant à diriger l'Autre, non comme une réalité incontournable, mais comme une «expérience» qu'il faut vivre pour élargir les horizons individuels.

Índice

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS | 1 |
| RESUMO..... | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| RESUME | 4 |
| LISTA DOS QUADROS..... | 7 |
| INTRODUÇÃO | 8 |
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO I – OBJECTIVO DA INVESTIGAÇÃO | 14 |
| 1.1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO | 14 |
| 1.2. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO | 19 |
| 1.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 20 |
| 1.4. QUESTÕES OU HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO..... | 20 |
| 1.5. DEFINIÇÃO DE TERMOS | 21 |
| 1.5.1. Conceitos de currículo | 21 |
| 1.5.2. Conceitos de cidadania europeia..... | 22 |
| 1.5.3. Conceitos de cultura..... | 24 |
| 1.5.4. Conceitos de interculturalidade..... | 26 |
| CAPÍTULO II – O CURRÍCULO DE INGLÊS E A CIDADANIA EUROPEIA | 27 |
| 2.1. O CURRÍCULO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA..... | 27 |
| 2.1.1. Problematização da noção de currículo | 32 |
| 2.1.2. Evolução dos modelos curriculares | 36 |
| 2.1.3. O currículo na educação para a cidadania europeia..... | 40 |
| 2.1.3.1. Competências | 53 |
| 2.1.3.2. Atitudes..... | 64 |
| 2.1.4. A cidadania europeia no currículo de Inglês..... | 81 |
| 2.1.4.1. Aprender línguas estrangeiras num contexto europeu..... | 103 |
| 2.1.4.2. A Língua Inglesa e cidadania europeia..... | 124 |

| | |
|--|-----|
| 2.2. <i>A cidadania europeia</i> | 127 |
| 2.2.1. Conceitos de cidadania europeia..... | 144 |
| 2.2.2. Evolução dos modelos de cidadania europeia..... | 152 |
| 2.3. <i>A educação para a cidadania europeia</i> | 156 |
| 2.3.1. Evolução dos modelos de educação para a cidadania..... | 184 |
| 2.3.2. A educação para a cidadania europeia: projecto intercultural | 189 |
| 2.3.2.1. Conceitos de interculturalidade | 195 |
| 2.3.2.2. As relações interculturais na educação para a cidadania | 203 |
| 2.3.3. A cidadania europeia no sistema educativo português | 207 |
| 2.3.3.1. Conceitos de educação para a cidadania em Portugal | 218 |
| CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS | 225 |
| 3.1. DESCRIÇÃO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO | 225 |
| 3.2. EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO..... | 225 |
| 3.3. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS | 229 |
| 3.4. EXPLICAÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS | 230 |
| 3.5. DISCUSSÃO E JUSTIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS EFECTUADA..... | 231 |
| 3.6. RESULTADOS..... | 235 |
| 3.6.1. <i>Descrição dos resultados relativos às questões de investigação</i> | 235 |
| CONCLUSÃO | 242 |
| ANEXO | 248 |
| BIBLIOGRAFIA | 252 |

LISTA DOS QUADROS

- Quadro I: Modelo de análise do novo currículo de Inglês do Ensino Secundário – 10º, 11º e 12º anos (continuação) 14
- Quadro II : Relação entre as dimensões e competências propostas pelo novo currículo de Inglês do Ensino Secundário para os 10º, 11º e 12º anos (continuação) e a sua justificação em termos de planeamento curricular 18
- Quadro III: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 10.º ano 226
- Quadro IV: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 11.º ano 226
- Quadro V: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 12.º ano 227
- Quadro VI: Análise de conteúdo temática categorial da dimensão sócio-cultural do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário 235
- Quadro VII: Análise estrutural de co-ocorrência das categorias temáticas criadas para análise dos subdomínios de referência do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário 239

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da nossa história pessoal e profissional vivida ao longo de 18 anos ao nível do Ensino Secundário.

É ditado antigo que quem ensina todos os dias, tem de aprender. A nossa tomada de consciência relativamente às questões da educação para a cidadania europeia, nomeadamente no que diz respeito aos valores que permeiam o exercício dessa cidadania, determinou o rumo da nossa formação contínua e orientou-nos para a frequência de um curso de mestrado em Relações Interculturais.

Este Mestrado reforçou o interesse por nós manifestado na problemática da educação para a cidadania europeia. Nesse sentido, procurámos adquirir um melhor conhecimento e compreensão dos valores que sustentam a educação para o exercício da cidadania europeia no currículo de Inglês do Ensino Secundário, contribuir para um aumento e divulgação de trabalhos na área da educação para a cidadania europeia e, finalmente, procurámos participar no debate acerca da cidadania no contexto de uma Europa em permanente construção após a apresentação de propostas concretas que possam ajudar à transmissão dos valores da cidadania europeia.

Nas sociedades actuais, consideradas como sociedades do conhecimento por alguns autores, a diversidade social e cultural dos aprendentes é tão vasta que o currículo deixou de ser um conjunto mais ou menos homogéneo de matérias disciplinares, convertendo-se antes num conjunto de aprendizagens socialmente tidas como indispensáveis de natureza científica, humanista, cívica e interpessoal.

A nova realidade europeia exige da parte das instituições e dos cidadãos um conhecimento profundo dos seus deveres e direitos, bem como uma formação apta a responder às exigências de excelência da chamada sociedade do conhecimento que se caracteriza pela mudança permanente ao nível científico, tecnológico, industrial, financeiro e social.

Dos processos de aprendizagem necessários aos futuros cidadãos nacionais e europeus confrontados com as consequências práticas de uma conjuntura de globalização, podem destacar-se o domínio de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza; a activação e consolidação de processos autónomos de construção de saber; o domínio de diversos instrumentos de acesso ao conhecimento e, por fim, o desenvolvimento de atitudes e competências sociais.

A inovação, vista como um processo multidimensional, implica uma mudança nos currículos, programas ou materiais; nos comportamentos dos professores; de crenças e atitudes por parte dos professores.

Ao nível da educação, o foco da inovação deveria constituir-se em torno da articulação entre ciclos, profissionais docentes e não-docentes, Escolas e Escolas, comunidade educativa e família. O facto de essa articulação estar ainda dotada de um carácter de incipiência atrasa a introdução de aspectos inovadores nos discursos, práticas e representações de cidadania por parte de todos os intervenientes no processo educativo.

Nesse sentido, a aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se fulcral para que a informação seja constituída em conhecimento. No caso específico da sociedade portuguesa, cabe-lhe cumprir uma melhoria do nível de educação dos seus cidadãos devido à competição económica e à qualidade/melhoria da vida social que dependem cada vez mais do domínio das competências, isto é, competências para aprender, colaborar e conviver numa sociedade multicultural. Assim, a escola actual foi obrigada a reequacionar as questões clássicas do currículo. Tudo o que se quer fazer aprender é vasto e complexo e não pode confinar-se a um texto programático; o currículo já não pode ser entendido como a síntese programática dos saberes disponíveis e da sua estruturação didáctica.

Tendo em conta o enquadramento anterior, o objecto do nosso estudo é o novo currículo de Inglês do Ensino Secundário e o seu contributo para a educação em prol de uma cidadania europeia vivenciada plenamente.

Face ao objecto de estudo do nosso trabalho, pareceu-nos legítimo centrar este trabalho na consecução de objectivos concretos.

Um primeiro objectivo diz respeito à redescoberta dos valores da cidadania europeia no currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário. O segundo objectivo consiste em apresentar a cidadania numa perspectiva transcurricular, enumerando modelos educativos, taxonomias educacionais, teorias educativas e métodos activos promotores dos valores e atitudes e competências da cidadania europeia.

Para a observação desses objectivos desenvolvemos o estudo em torno da seguinte questão: de que forma o novo currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário contribui para veicular e promover as atitudes, as competências e os valores relativos a um exercício pleno da cidadania europeia?

A fim de cumprir os objectivos anteriores e de dar resposta à questão de partida acima enunciada dividimos o trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o problema em torno do qual foi efectuado este trabalho, a justificação do estudo, as limitações do estudo e as questões ou hipóteses de investigação, bem como uma definição de termos utilizados no decurso do trabalho (currículo, cidadania europeia, cultura e interculturalidade).

O segundo capítulo tem como objectivo o enquadramento teórico da investigação, abordando o currículo de Inglês na educação para a cidadania. As vertentes analisadas dizem respeito à problematização do conceito de currículo, à evolução dos modelos curriculares, à importância que o currículo assume na educação para a cidadania europeia e à forma como esta se encontra presente no currículo de Inglês do Ensino Secundário.

Procuramos ainda tratar a problemática da cidadania europeia e compreende uma revisão dos seus conceitos e da evolução dos diversos modelos de cidadania europeia.

Analisaremos a questão da educação para a cidadania europeia em termos de evolução dos modelos de educação para a cidadania, de educação para a cidadania

enquanto projecto intercultural e da maneira como a cidadania europeia surge no sistema educativo português.

No terceiro capítulo o enfoque recairá sobre os procedimentos levados a cabo: o plano de investigação, a explicitação do processo de categorização, a descrição dos instrumentos utilizados, a explicação das actividades desenvolvidas e uma discussão breve da análise dos dados efectuada.

A «Conclusão» apresenta as implicações dos resultados e o seu significado e sugere alguns eixos possíveis para futuros trabalhos de investigação.

Segue-se a apresentação de um anexo (a «Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia») e uma bibliografia selectiva.

Perante a relevância da análise das vertentes que estão presentes neste trabalho, pretendemos apurar até que ponto a Lei de Bases do Sistema Educativo Português para o Ensino Secundário na aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês) promove, no aprendente do Ensino Secundário, os valores que conseqüentemente se traduzirão em atitudes e em competências no exercício da cidadania europeia.

A União Europeia é constituída por 25 Estados-Membros, entre os quais Portugal, e a língua inglesa é, por excelência, o veículo de comunicação entre os Estados-Membros e também entre os países de outros continentes. Por isso, torna-se importante colocar questões sobre os efeitos benéficos deste veículo de comunicação na formação e educação dos aprendentes portugueses enquanto cidadãos europeus. Nesta interrogação surge também, de forma coerente, uma alusão às práticas e às

metodologias através das quais essa aquisição e aprendizagem são realizadas no espaço educacional que é a escola.

CAPÍTULO I – OBJECTIVO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho centra-se na consecução de objectivos concretos, tais como: a redescoberta dos valores da cidadania europeia no currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário e a análise da cidadania numa perspectiva transcurricular, enumerando modelos educativos, taxonomias educacionais, teorias educativas e métodos activos promotores dos valores e atitudes e competências da cidadania europeia.

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Como contributo para uma discussão científica do contributo do currículo de Inglês para a cidadania europeia, concebemos o seguinte modelo de análise:

Quadro I: Modelo de análise do novo currículo de Inglês do Ensino Secundário – 10º, 11º e 12º anos (continuação)

| Conceito | Dimensão | Componente | Indicadores | Competências (perspectiva actancial) | |
|-----------|-----------------------------------|------------------------|----------------|--------------------------------------|------------------------|
| Currículo | Interpretação e produção de texto | Interpretação de texto | Ouvir | Metalinguística | |
| | | | Ler | | |
| | | Produção | Falar | Linguística | |
| | | | Escrever | | |
| | Dimensão sócio-cultural | Atitudes | Afectiva | Estratégica | |
| | | | Cognitiva | | |
| | | | Comportamental | | |
| | Língua inglesa | Aprendizagem | Valores | Palavra | Estratégico/ funcional |
| | | | | Frase | |
| | | | | Prosódia | |
| | | | | | |

De acordo com o que está definido nos novos programas de Inglês (continuação) do Ensino Secundário, as finalidades e os objectivos estão formulados

por referência às competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) e às competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa: linguística, pragmática e sócio-linguística.

A competência sócio-cultural integra-se nas competências gerais a promover no aprendente, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo; sócio-culturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), capacidades e atitudes, que permitem ao aprendente interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas.

A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa – e que releva da consciência das convenções sociais que regem as interacções comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais (regras de convivência social, normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais, etc.) –, subjaz às componentes linguística e pragmática. Por sua vez, a competência linguística desdobra-se em competência lexical, competência gramatical, competência semântica e competência fonológica, reportando-se às funções da língua como sistema. A componente pragmática divide-se em competência discursiva e em competência funcional/ estratégica, associando-se à utilização de estratégias de interpretação e produção do discurso. Estas estratégias são susceptíveis de variar de acordo com os tipos de texto e com contextos específicos de interacção (Moreira *et al.*, 2001: 8-9).

O quadro que apresentamos difere desta explicação, uma vez que partimos de uma perspectiva actancial ou accional. Por razões de exclusividade das categorias criadas posteriormente, não foi possível adoptar a perspectiva sistémica preconizada por Moreira *et al.*

Assim, analisámos de que forma o actor social (neste caso, o aprendente) utiliza as competências estrategicamente no contexto de uma sociedade intercultural em que se torna necessário comunicar para sobreviver.

Ao nível curricular, podem distinguir-se três grandes dimensões relativamente ao ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira: a interpretação e produção de texto, a dimensão sócio-cultural e a língua em si (neste caso, a língua inglesa).

A interpretação e produção de texto dividem-se nas componentes que lhes estão inerentes: a de interpretação de texto, que pressupõe o ouvir e o ler correctamente em Inglês (o que, em termos actanciais, corresponde a uma estratégia de mobilização metalinguística); e a produção de texto, que se baseia na possibilidade de falar e escrever correctamente em Inglês (estratégia de mobilização linguística).

Ao nível da dimensão sócio-cultural, apresentam-se as componentes de atitudes e de valores. As atitudes possuem aspectos de afectividade (o sentir relativamente a uma dada situação, objecto ou pessoa), de cognição (o pensar ou saber relativamente a essa situação, objecto ou pessoa) e de comportamento (o reagir tendencialmente da mesma forma em relação à mesma situação, objecto ou pessoa). Os valores representam a componente axiológica e não podem ser aferidos directamente.

A dimensão sócio-cultural corresponde a uma competência estratégica, se encararmos a questão do currículo de Inglês numa perspectiva actancial. De facto, esta é a dimensão mais relevante para o nosso estudo, na medida em que é através dela que podem consolidar-se ou alterar-se as atitudes na sua vertente comportamental.

Por fim, a dimensão da língua (o Inglês) possui uma componente de aprendizagem ao nível do domínio da palavra, frase e/ou prosódia. Sob o ponto de vista actancial, esta dimensão desenvolve e promove competências de carácter estratégico/funcional.

A introdução de um outro nível de análise pode revelar-se útil na compreensão das finalidades que cada uma das componentes do currículo de Inglês tem no seio do próprio planeamento curricular. Assim, talvez seja oportuno apresentar um quadro-síntese da relação existente entre as diversas componentes e a sua justificação teórica em termos de planeamento curricular.

Quadro II : Relação entre as dimensões e competências propostas pelo novo currículo de Inglês do Ensino Secundário para os 10º, 11º e 12º anos (continuação) e a sua justificação em termos de planeamento curricular¹

| Conceito | Dimensão | Justificação | Competências | Aptidões |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------|-------------------------------------|
| Currículo | Interpretação e produção de texto | Diz respeito ao universo de saber e cultura a partir do qual se destaca o conhecimento a ensinar (pressupostos epistemológico-disciplinares) | Metalinguística | Ouvir |
| | | | | Ler |
| | | | Linguística | Falar |
| | Escrever | | | |
| | Dimensão sócio-cultural | Procura dar resposta à sociedade que se pretende valorizar ou servir (pressupostos sócio-culturais) | Estratégica | Comunicar em contexto intercultural |
| | Língua inglesa | Refere-se ao sujeito e ao respectivo processo formativo em que está envolvido (pressupostos psicopedagógicos) | Estratégico/funcional | Mobilizar competências prévias |
| Integrar novas competências | | | | |

Como verificámos, o novo programa de Inglês permite a distinção de três dimensões fundamentais: a de interpretação e produção de texto, a sócio-cultural e a de língua inglesa.

Mas de que forma se justifica a sua divisão em termos de planeamento curricular? Por que motivo se apresentam estas três dimensões e não outras? E de que forma são mobilizadas as competências através dos conhecimentos transmitidos por via do ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira?

Em termos de planeamento curricular, a dimensão de interpretação e produção de texto pressupõe considerações epistemológico-disciplinares na sua génese, ou seja, diz respeito ao universo do saber e cultura a partir do qual se destaca o

¹ Fontes: DES (<http://www.min-edu.pt>); Marques; Roldão, 1999: 102.

conhecimento a ensinar (Roldão; Marques, 1999: 102). De facto, a assumpção de que a validação e a verificação da aprendizagem realizada se processam através de competências metalinguísticas e linguísticas constitui uma revelação da abordagem epistemológica do ensino/ aprendizagem do Inglês. As aptidões (ou seja, o saber-ser que, em conjunto com os conhecimentos – saber e saber-fazer – forma a competência), nesta dimensão, são, sobretudo, as de ouvir, ler, falar e escrever.

Por sua vez, a dimensão sócio-cultural do currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário baseia-se em pressupostos sócio-culturais, isto é, pretende dar resposta à sociedade que se valoriza ou serve (neste caso, uma sociedade em que a competência estratégica e a aptidão para comunicar em contexto intercultural assumem uma importância fulcral).

Por fim, a dimensão respeitante à língua inglesa refere-se ao sujeito e ao respectivo processo formativo em que está envolvido e responde a pressupostos psicopedagógicos (Roldão; Marques, 1999: 102). Na verdade, as competências de teor estratégico/ funcional desta dimensão apontam para duas aptidões essenciais: a de, por um lado, mobilizar competências prévias e a de, por outro lado, integrar as novas competências decorrentes da componente de aprendizagem anteriormente identificada como processo desta dimensão específica.

1.2. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo apresenta-se como relevante na medida em que pode contribuir para: aumentar o número de trabalhos de investigação na área das didácticas de língua estrangeira; realçar a importância do ensino da língua como meio de educação

intercultural; clarificar a organização do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário, permitindo a consciência dessa utilização de uma forma clara; analisar de uma forma crítica os hábitos de perspectivar uma língua estrangeira.

1.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente trabalho tem algumas limitações decorrentes de condicionamentos espaço- institucionais e temporais.

Relativamente aos primeiros, do ponto de vista metodológico, optámos por não utilizar a nossa realidade pedagógica quotidiana por considerar que o seu julgamento relativo às implicações do currículo de Inglês na mesma estaria, de certo modo, turvado pela convivência excessiva com a mesma realidade. Por esse motivo, decidimos recorrer à análise de conteúdo e a uma pesquisa documental o mais selectiva possível. Relativamente aos segundos, a névoa inicial em que se desenrolou a definição de um plano de investigação obrigou a reformulações constantes do projecto, que só contribuíram para melhorá-lo.

1.4. QUESTÕES OU HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Toda a investigação foi empreendida em torno da seguinte questão: de que forma o novo currículo de Inglês L1 (continuação) do Ensino Secundário contribui para veicular e promover as atitudes, as competências e os valores relativos a um exercício pleno da cidadania europeia?

Para tentar arranjar uma resposta, tornou-se necessário questionar os valores que sustentam a educação para o exercício da cidadania europeia no currículo de

Inglês do Ensino Secundário, o aumento e divulgação de trabalhos na área da educação para a cidadania europeia e a participação no debate acerca da cidadania no contexto de uma Europa em permanente construção após a apresentação de propostas concretas que possam ajudar à transmissão dos valores da cidadania europeia.

1.5. DEFINIÇÃO DE TERMOS

1.5.1. Conceitos de currículo

Nos últimos anos, o termo currículo vulgarizou-se na linguagem educativa e foi utilizado com muitas e diferentes acepções. De facto, embora tenha adquirido uma relevância crescente na Educação, o currículo originou, também, uma imensa confusão terminológica que veio acentuar as divergências existentes ao nível do pensamento curricular.

Uma definição abrangente de currículo seria, por exemplo, a seguinte:

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. Há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc., e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa. (Zabalza, 1992: 12).

Ao analisarmos com alguma atenção os vários sentidos do excerto textual supracitado, é possível discernir vários aspectos.

Em primeiro lugar, o currículo segue um percurso que se inicia nos decisores políticos e administrativos e passa pelos professores até chegar aos alunos, seus destinatários directos.

Ao longo desse percurso o currículo sofre transformações e influências por parte dos respectivos agentes. Assim, para além do currículo concebido enquanto um conjunto de aprendizagens que, intencional e explicitamente, se deseja que os alunos façam, existem outras aprendizagens que se fazem na Escola que não são intencional e explicitamente desejadas, podendo até ser indesejadas (é o chamado currículo oculto).

Nesse sentido, pode constatar-se que o conjunto de experiências, saberes, valores, atitudes, hábitos e linguagens veiculados pelo currículo constituem uma escolha, uma vez que, por cada currículo, existe sempre outro currículo ausente da Escola (Pacheco, 2001: 69-71).

1.5.2. Conceitos de cidadania europeia

A cidadania e nacionalidade apareciam como noções distintas, sendo o cidadão o que se ligava racionalmente à cidade política e a nacionalidade o elo afectivo, étnico e cultural que unia à nação. Podemos dizer que Santo Agostinho é autor da 1ª grande síntese de filosofia política cristã (Monteiro, 2001: 17) e que contribui para o nascimento do conceito de cidadania.

Civilidade (e civil, na acepção de «direito civil»), civismo (e cívico), cidadão (e cidadania) têm uma mesma raiz, *civitas*, que nos transporta à época da república romana e da democracia grega e significa ao mesmo tempo «condição de cidadão» e

«direito de cidade». Por metonímia, aplicou-se ao conjunto dos cidadãos, designando assim a cidade enquanto corpo político, o Estado, traduzindo o grego *polis* (polícia, político) – Madec; Numa, 1998: 87-88.

A cidadania é uma forma de contrato entre o indivíduo e o Estado. Trata-se de um compromisso por se ter nascido dentro do próprio Estado, ou porque se herdou essa posição dos pais.

A cidadania e a identidade nacional são as filhas gémeas que a consciência individual e a consciência colectiva geraram. Originalmente elas nasceram da mesma língua, território, história, religião, tradições, leis, sentimentos e crenças, em suma, a sua perpetuação é representada pelos símbolos nacionais, bandeira e hino.

O vínculo da cidadania não se reporta exclusivamente à identidade nacional ou local, mas cada vez mais, a cidadania apresenta hoje novos contornos alargados a novos espaços que lhe são exteriores, a cidadania portuguesa passou a ser pertença de uma cidadania mais vasta que é a cidadania da União Europeia.

O estatuto de cidadão europeu é conferido a toda e qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro, sendo esta última definida com base na aplicação da legislação nacional desse Estado-Membro.

Com a criação da Comunidade Europeia, os cidadãos europeus começaram a tomar consciência das repercussões, quer na sua vida quotidiana, como nas suas perspectivas de realização pessoal. Os valores como a paz, a justiça, a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade num clima de diálogo e intercâmbio, são o mote para se desenvolverem projectos colectivos e individuais. Ou seja, não se pode defender a

ideia de cidadania como um facto objectivo isolado das suas manifestações concretas e dos constrangimentos que determinam estas manifestações (Madec; Numa, 1998: 87).

1.5.3. Conceitos de cultura

A cultura é um fenómeno universal que se manifesta em todas as sociedades humanas como forma de responder às necessidades dos seres humanos. A fome, a sede, o impulso sexual, a procriação e a comunicação são necessidades básicas cuja realização assume diferentes concretizações ao longo da história e ainda hoje se manifestam de diversas formas em diversos locais.

Míscha Titiev utiliza o termo cultura para: «Descrever a série completa de instrumentos não geneticamente adquiridos pelo ser humano, assim como todas as facetas do comportamento adquiridas após o nascimento.» (Titiev, 1985: 13)

A cultura deriva, para Titiev, de tudo o que é aprendido, adquirido, em oposição ao que já nasce com o ser humano e que está incluído no seu código genético.

Edgar Morin, por sua vez, considera que

A cultura não é um mero suplemento de que usufruem as sociedades humanas por contraste com as sociedades animais. É ela que institui as regras-normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos dos indivíduos; constitui o capital colectivo dos conhecimentos adquiridos, dos saberes práticos aprendidos, das experiências vividas, da memória histórico-mítica, da própria identidade de uma sociedade. (Morin, 1989: 19)

Pode constatar-se que não existe uniformidade nas respostas às várias situações e contextos com que as comunidades humanas se deparam, pelo que poderá considerar-se que existe uma relatividade cultural que pressupõe a necessidade de salvaguardar as suas manifestações ou padrões culturais.

O conceito de padrão cultural foi abordado por Ruth Benedict na perspectiva da compulsão social, ou seja, na perspectiva do carácter normativo inerente às culturas. A abordagem proposta por Ruth Benedict pressupõe que os valores subjacentes aos comportamentos comuns de uma cultura ou de um grupo social estarão condicionados pela cultura em que se está inserido (Benedict, s/d).

Numa perspectiva macro-económica, encontramos uma abordagem idêntica, se considerarmos a cultura como um produto em circulação e dotada de funcionalidade face ao mercado de informação actual:

Os indivíduos amplificam os seus próprios poderes e capacidades de, seguindo regras cooperativas que limitam a sua liberdade de escolha, lhes permitem comunicar com os outros e coordenar acções. As virtudes sociais como a honestidade, a reciprocidade e o respeito pelos compromissos assumidos não são dignas de escolha só por serem valores éticos: têm também um valor financeiro palpável e ajudam os grupos que as praticam a atingirem os seus objectivos partilhados. (Fukuyama, 2000: 33).

A cultura pode apresentar-se, então, sob a capa de interesses e valores partilhados que condicionam as práticas que têm em mente o benefício individual em prol de práticas (mais ou menos abnegadas) que promovem o bem-estar colectivo. Como foi referido, trata-se de uma abordagem estritamente funcional da cultura.

1.5.4. Conceitos de interculturalidade

A interculturalidade surge como distinta da multiculturalidade.

Falar de multiculturalismo, interculturalismo ou de multi/interculturalismo não é a mesma coisa do ponto de vista cultural. Com efeito, os conceitos multiculturalismo e interculturalismo estão associados, respectivamente, às literaturas de origem anglo-saxónica e francófona. Quando se emprega o conceito de multiculturalismo refere-se uma realidade social em que existem várias culturas diferentes, mas que apenas coexistem entre si sem, por isso, estabelecerem relações de interacção ou de diálogo.

O interculturalismo, por sua vez,

Introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les interrelations entre cultures le préfix «inter» inter/entre Qui, tantôt traduit la liaison, la réciprocité... et tantôt la séparation, la disjonction. Ce sont d'interpénétrations, d'interférences, d'interactions que sont faits les contacts de cultures, mais aussi d'interrogations, d'interprétations. Dynamiques paradoxales que peut signifier le terme interculturel. (Clanet, 1993: 21).

O conceito de multi/interculturalismo surge para reflectir o movimento em evolução das diversas culturas existentes na sociedade de forma nem sempre pacífica para um verdadeiro diálogo entre culturas.

A interculturalidade pretenderia a interacção, o que exclui tanto a separação como a assimilação (cf. Ferreira, 2003: 109-111, 117, 120).

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO DE INGLÊS E A CIDADANIA EUROPEIA

2.1. O CURRÍCULO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A escola e os docentes devem evoluir para níveis mais elaborados e focados de actuação, combinando a contextualização significativa das aprendizagens curriculares para cada aluno com a garantia de consecução de níveis mais elevados para todos. (Roldão; Marques, 2000: 126).

Roldão e Marques propõem, como podemos constatar, que o modelo de professor gestor e organizador especializado abarque também a possibilidade de um profissional que tome decisões acerca do que ensinar e como ensinar.

A escola não pode abster-se de intervir no processo de aprendizagem de todos para não perder a sua mais-valia enquanto prestadora de um serviço curricular comum. Quando a escola mantém a sua estrutura político-administrativa (quase poderíamos dizer *burocrática*), e a sua organização sem atender às exigências da sociedade, deixa os percursos individuais mais sujeitos à competitividade económica do mercado e das influências sociais e torna-se uma escola desajustada para todos os aprendentes, mesmo os mais talentosos (Roldão; Marques, 2000: 127). Nesse sentido, a Internet desempenha um papel importante, na medida em que, na nossa sociedade actual cada vez mais caracterizada por projectos individuais, a tecnologia permite gerar redes de afinidades (Castells, 2003: 90).

Em Portugal, a nível de docentes do Ensino Secundário, a conexão que Castells retrata existe nos variados projectos que trazem à luz os resultados da procura de um

sentido partilhado na prática pedagógica. É o caso do Netprof ou da Rede de Bibliotecas Escolares. Esses projectos partilhados permitem, entre outras possibilidades, reencontrar um sentido comum (que se partilha) nas práticas individuais que desabrocham a partir de princípios estabelecidos colectivamente.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – *A Educação: um tesouro a descobrir*, publicado em 1996, refere-se a necessidade que a escola tem de incentivar os talentos individuais.

Segundo Jacques Delors (Roldão; Marques, 2000: 127), a escola tem de descobrir, encorajar e alimentar os talentos, pois eles constituem o capital mais valioso e insubstituível das sociedades humanas, tanto numa perspectiva humanista como numa perspectiva economicista.

Há que tomar medidas em termos de políticas do plano curricular. Roldão e Marques (2000: 127) referem que os interesses políticos e económicos não devem também ser esquecidos, bem como os seus efeitos sobre as comunidades complexas, diferenciadas e multiculturais da actualidade.

Apesar de as teorias educativas terem contribuído para explicar, de alguma forma, a política educativa, esta tem-se caracterizado, a par com outros níveis da *praxis* social, pela orientação para a acção baseada na capacidade de prospecção e desconstrução tendo em conta o sentido histórico do devir social.

Algumas decisões de política educativa ao nível internacional patenteiam linhas de evolução identificáveis ao nível do discurso: o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e

rigidamente organizados; a necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; por fim, a necessidade de diferenciação curricular, quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino.

A identificação de tais linhas evolutivas, porém, surge apenas superficialmente. Os campos nucleares de concretização das políticas educativas não são abordados ou são-no de modo muito limitado. Que campos são esses? Roldão (2000: 128-130), identifica três campos de operacionalização futura das políticas educativas.

O primeiro plano é o da adequação do ensino à diversidade dos aprendentes – o currículo.

A diferenciação pedagógica e o conceito de flexibilização curricular, em termos do discurso «politicamente correcto», não acarretam alterações nas práticas pedagógicas.

Actualmente, a vasta teoria de que se dispõe sobre a massificação da escola, sobre o insucesso e a sua produção não têm sido analisados de forma sistemática. Torna-se necessário saber como se produz, à escala da construção do saber e da adesão ao trabalho da aprendizagem, a apropriação dos diferentes condicionamentos dos aprendentes na sua relação com o saber e com a escola.

Todas as questões relativas à apropriação surgem como pertinentes para iluminar o *modus operandi* do processo de aprendizagem, que se consubstanciam em: «situações díspares de sucesso escolar em contextos socioculturais idênticos e

situações idênticas de alunos com pertenças totalmente diversas». (Roldão; Marques, 2000: 128).

Emerge, assim, a importância do sentido e dos modos de atribuir significados às vivências intrínsecas do processo de ensino/aprendizagem. A Escola deve, assim, perspectivar uma acção diferente em relação ao currículo, assumindo-o como um conjunto de aprendizagens aceites como socialmente necessárias (Roldão, 2000: 128).

O currículo, apesar de se tratar de uma realidade em constante construção, deverá ter em conta a realidade da comunidade educativa. A sua construção ultrapassa o plano sócio-político e abarca o plano interpessoal da aprendizagem, estando dependente da acção que a escola torne efectiva para todos os aprendentes (Roldão; Marques, 2000: 129).

O segundo plano proposto por Roldão para a operacionalização futura das políticas educativas diz respeito à organização das escolas. Enquanto instituição, a Escola é especificamente talhada para ensinar, isto é, para fazer aprender o que precisa de ser transmitido – o currículo. Na Escola existe, assim, um campo de decisão e um campo organizacional de produção de aprendizagem.

A organização da escola permanece ainda sob a sua forma tradicional, herdada da sua história. No entanto, a massificação e a diversidade de situações em que os aprendentes se desenvolvem exige uma organização diferente, uma re-invenção da organização (Roldão; Marques, 2000: 129).

Como é possível alterar a escola na sua vertente de organização? Podem flexibilizar-se os modos de trabalho, podem transformar-se os ritmos e a acção; podem existir planificações estratégicas; pode desenvolver-se o impacto educativo. Apesar de existir um discurso político que advoga a gestão autónoma e estratégica das escolas, esse discurso raramente se traduz na prática (Roldão; Marques, 2000: 129).

O terceiro plano de operacionalização das futuras políticas educativas compreende a organização do trabalho dos docentes. O Ensino Secundário, como afirma Berger Filho (2001: 146) deve assegurar uma base comum a todos os que o frequentaram, favorecendo o futuro exercício da cidadania através de uma inserção social e da possibilidade de uma inserção económica. Por consequência, o Ensino Secundário deverá pressupor a igualdade de acesso aos bens económicos e culturais que tenha como premissa a preparação para a vida adulta com autonomia, embora considerando a diversidade.

Para que o aprendente aprenda, na escola, a relacionar os conhecimentos com os dados no quotidiano, o currículo deve perder o seu carácter excessivamente enciclopédico e congestionado de informações.

Os valores decorrentes de uma estética da sensibilidade, de uma política de igualdade e de uma ética da identidade devem articular-se com três conjuntos de objectos: as linguagens e os códigos; a ciência e a tecnologia; a contextualização sócio-cultural. Estes objectos deverão ser tratados de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e contextualizada (Berger Filho, 2001: 151).

Berger Filho acentua a importância da consciência de que mudar a escola não significa apenas substituir os quadros por computadores ou as salas de aula pelos laboratórios. Mudar a escola significa também mudar os currículos para encontrar uma nova identidade (2001: 145).

2.1.1. Problematização da noção de currículo

Sucedem que o currículo tenha de ser adaptado às necessidades de vários aprendentes, mesmo no decurso de uma aula regular. Nesse sentido, surgem uma série de taxonomias que visam ajudar o professor a planificar, para que exista uma verdadeira individualização, flexibilidade e inclusão de todos os alunos da turma (Collicot, 1991: 191).

Originalmente o termo taxonomia ou sistemática era entendido como a ciência da classificação das leis das formas de vida. Por extensão, a palavra taxonomia significa a ciência da classificação em geral e qualquer classificação específica no que respeita às suas leis, isto é, a taxonomia de objectivos educacionais. A taxonomia relacionada com as Ciências Sociais não pode competir com o rigor ou com a estrutura “perfeita” da taxonomia das Ciências Naturais.

O termo “taxonomia de objectivos educacionais” está ligado ao nome de B. S. Bloom que editou um trabalho com este nome, em 1956, que foi entusiasticamente recebido por professores, educadores e elaboradores de testes porque fornecia linhas de orientação para uma avaliação sistemática que cobria todo o processo cognitivo. Esta taxonomia teve grande influência no desenvolvimento de currículos e no ensino de métodos, pois enfatizava os processos mais do que os conteúdos e ajudava a

determinar um equilíbrio preciso entre os processos cognitivos inferiores e superiores.

A partir da taxonomia de Bloom de objectivos cognitivos, constituíram-se outras classificações para os domínios afectivo e psicomotor, o que originou, em duas décadas, um grande número de estudos filosóficos e empíricos.

Para além da taxonomia de Bloom existem outras que, no entanto, são conhecidas nos seus diferentes domínios: a Estrutura de Guilford de Modelo Intelectual, a taxonomia de Gagné-Merrill formulada originalmente para integrar os domínios afectivo, psicomotor e cognitivo, a taxonomia de Gerlach e Sullivan (obdecendo a um modelo mais empírico) e a taxonomia de Block que sugere um modelo de ensino por objectivos (Zabalza, 1992; 137-141). Pode ainda fazer-se referência à taxonomia de Simpson e à taxonomia de Harrow, mais conhecidas na avaliação do domínio psicomotor. Presentemente, o movimento da taxonomia na Educação ainda goza de alguma popularidade, uma vez que a interacção entre os domínios cognitivo, afectivo e psico-motor dão sustentabilidade ao processo ensino/aprendizagem do aprendente.

A taxonomia de Bloom relativa ao domínio cognitivo baseia-se em quatro princípios:

1. os princípios metodológicos - a maior distinção deve reflectir o modo como os professores afirmam os objectivos educacionais;
2. os princípios psicológicos - a taxonomia deve ser consistente com a nossa compreensão presente do fenómeno psicológico;

3. os princípios lógicos - a taxonomia deve ser desenvolvida logicamente e ser internamente consistente;

4. os princípios dos objectivos - a hierarquia de objectivos não corresponde a uma hierarquia de valores.

Esta taxonomia compreende seis níveis cognitivos:

1. Conhecimento – este nível permite o reconhecimento de elementos específicos numa determinada área. O conjunto de informação que um indivíduo detém, consiste em especificidades (terminologias ou factos), modo e meios de lidar com elas (convenções), e abstracções num determinado campo (princípios, generalizações, teorias e estruturas).

2. Compreensão, nível cognitivo que engloba:

a) Translação - o conceito conhecido ou mensagem é colocada em palavras diferentes ou mudados de uma espécie ou símbolo para outro,

b) Interpretação - um estudante pode ir para além do reconhecimento das partes separadas de uma comunicação e ver as interrelações entre elas,

c) Extrapolação - o receptor de uma comunicação pode ir para além de uma comunicação literal, e fazer as inferências acerca das consequências ou perceptibilidades nas dimensões de tempo, amostras ou tópicos.

3. Aplicação: uso de abstracções em particular e de situações em concreto. As abstracções podem ser de ideias generalizadas, regras de procedimento ou métodos. As abstracções podem também ser princípios técnicos, ideias e teorias que devem ser lembradas e aplicadas.

4. Análise: Quebra de uma comunicação nas suas partes ou elementos componentes de modo a que se possam estabelecer e organizar relações.

5. Síntese: unir elementos e partes para se compor um todo. Isto envolve combinar e agrupar os elementos de modo a que constituam uma estrutura ou padrão.

6. Avaliação: fazer julgamentos acerca dos valores e ideias, trabalhos, soluções, métodos e materiais. Os julgamentos podem ser feitos em termos de evidência interna (exactidão lógica e consistência) ou externa (comparação com padrões, regras...) (Collicot, 1991: 191-205).

A teoria de Bloom é formulada de um modo abstracto. O autor está consciente dos limites do instrumento da sua taxonomia, mas tomada como um todo, ela permite classificar todos os objectivos da Educação. O que realmente importa é que os educadores se questionem tanto quanto possível acerca da variedade de tarefas, dos exercícios e dos exames que surgem quase diariamente e que, ao longo da sua prática pedagógica, procurem estimular os seus aprendentes de um modo eficaz.

A taxonomia tem sido elaborada com propósitos de avaliação, e de desenvolvimento curricular. Ajuda a identificar e a formular objectivos, e, como consequência, a estruturar material e procedimentos.

Não é possível utilizar uma taxonomia sem referência aos antecedentes do indivíduo. Há uma diferença óbvia entre o indivíduo que resolve um dado problema pela primeira vez e o que já enfrentou o mesmo problema anteriormente. Em ambos os casos, no entanto, a resposta pode ser a mesma

2.1.2. Evolução dos modelos curriculares

Os modelos curriculares têm subjacentes as relações estabelecidas ao longo do tempo entre as práticas educativas e as concepções de Educação.

Diversas obras fazem a dicotomia entre Educação e Pedagogia. Potiguara Pereira foca esta distinção para caracterizar a Ciência da Educação (Roldão; Marques, 2000: 53).

Potiguara Pereira define a Ciência da Educação como uma pedagogia, embora esteja de acordo com a distinção entre Educação e Pedagogia. Contudo, essa distinção não assumiria um carácter dicotómico, uma vez que não existe qualquer dissociação entre teoria e prática: «Toda a prática traz embutida em si uma ou mais teorias e toda a teoria traz em si uma prática. O que frequentemente ocorre é que nem sempre se tem consciência disto.» (Roldão; Marques, 2000: 54).

Se existe uma correspondência entre a Pedagogia e a Ciência da Educação, o objecto da primeira será a própria Educação. Assim, torna-se necessário adoptar alguma prudência na utilização terminológica da expressão «Ciências da Educação», apesar de se tratar de uma expressão amplamente divulgada.

Esta expressão é por vezes atribuída às ciências que servem de base para alguma argumentação em termos pedagógicos no seio de áreas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, entre outras. Segundo Pereira (Roldão; Marques, 2000: 54), estas não constituem Ciências da Educação, pois estudam aspectos ligados à Educação sob a sua óptica.

Mialaret apresenta uma perspectiva convergente no que diz respeito às Ciências da Educação, que define enquanto: «Conjunto das disciplinas científicas que analisam, estudam e tentam explicar os factos e as situações da educação.» (Roldão; Marques, 2000: 54)

Torna-se necessário tratar de um modo científico a Educação, pois todos nós temos experiências enquanto aprendentes e enquanto professores. É preciso ter acesso às teorias, pois só é possível conhecer os problemas da Educação e as suas potenciais soluções através do conhecimento científico que promove a sua história e as suas discussões mais fundamentais (Roldão; Marques, 2000: 54).

Uma abordagem tradicional da Educação parte de uma concepção essencialista e dualista do Homem (oposição mente-corpo) e da consideração do espírito humano como tábua rasa no qual são impressas imagens e informações oriundas do exterior (Pacheco, 2001: 35).

Esta abordagem tem uma concepção estática do conhecimento e entende a actividade mental como a capacidade existente para armazenar informações, atribuindo ao sujeito um papel passivo na elaboração e aquisição do conhecimento.

A Escola reduz-se ao espaço dominado pela assimetria do eixo do saber e do poder: o aluno recebe do professor os ensinamentos. A Escola desempenha um papel de supersistema e de transmissora da cultura, ajustando socialmente os indivíduos.

Uma abordagem comportamentalista, por sua vez, perspectiva o currículo enquanto sistema tecnológico de produção e de pedagogia por objectivos. Fruto do cientismo, esta abordagem considera o Homem como produto do meio, ou seja,

como consequência das forças que, vindas do meio ambiente, sobre ele se exercem (Zabalza, 1992: 33).

Assim, à Escola competiria fazer a transmissão cultural: de conhecimentos, padrões de comportamento, práticas sociais e competências básicas para que o indivíduo manipule e controle o seu meio ambiente cultural, físico e social. A Escola, liberta da problemática essencial da Educação, preocupar-se-ia exclusivamente com a eficiência e a eficácia da sua acção, mediante um planeamento pormenorizado, uma definição precisa de metas e a utilização preferencial de medidas quantitativas.

A abordagem humanista propõe a análise do currículo enquanto um conjunto de experiências e promove o ensino centrado no aluno (Pacheco, 2001: 55). A tarefa da Educação consistiria, assim, em favorecer o desenvolvimento livre do aluno, cujas necessidades devem ser tomadas como propiciadoras para uma aprendizagem eficaz.

O desenvolvimento do aluno em termos de personalidade conduziria à vivência plena de processos de construção e organização pessoal da realidade, da emergência da capacidade de actuar, bem como ao respeito pela sua vida emocional, pelo seu auto-conceito e pela sua capacidade de relacionamento interpessoal. O professor assumiria um papel de facilitador da aprendizagem, mediante um método não-directivo.

A abordagem sócio-crítica da Educação promove o currículo como um conjunto de experiências de ensino centradas na cidadania esclarecida por parte dos alunos (o que Zabalza, 1992: 42 designa por “abertura”). Esta abordagem defende uma concepção do Homem enquanto realidade biopsicossocial, competindo à

Educação contribuir para que as novas gerações sejam constituídas por pessoas críticas, participativas e empenhadas na mudança social. O conhecimento educativo assume um carácter instrumental, servindo para resolver problemas e tendo as suas conclusões testadas pela prática.

Finalmente, a abordagem cognitivista pressupõe o currículo como reconstrução do conhecimento, por via de uma perspectiva interaccionista em que o Homem se adapta sucessivamente ao meio, acrescentando algo de novo ao conhecimento (Pacheco, 2001: 54-56). A Educação é considerada como uma condição necessária para o desenvolvimento do ser humano, não estando destinada à mera transmissão de modelos, mas antes ao desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

Os modelos curriculares não conduziram a uma definição única de currículo, uma vez que se trata de um campo permanente de debate e de investigação.

Apesar de toda a diversidade conceptual existente, o estudo do currículo tem obedecido aos modelos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, o que se reflecte na existência de duas tradições curriculares principais: a científica ou empírico-analítica e a humanista (Pacheco, 2001: 46).

A tradição empírico-analítica enquadra-se na adopção de um método hipotético-dedutivo e é permeado pela crença de que a Educação pode ser abordada mediante generalizações e questionada por via de hipóteses causais e estatisticamente mensuráveis.

Nesse sentido, é possível distinguir uma perspectiva behaviourista (programação e individualização do ensino e reforço da aprendizagem) e uma perspectiva estruturalista e cognitivista (com ênfase no papel desempenhado pela associação, repetição e reforço da aprendizagem, bem como na constituição de mapas cognitivos de orientação).

Na tradição científica, a investigação curricular teve em conta os seguintes aspectos: «motivação dos alunos; organização dos modelos e métodos de ensino; organização dos recursos e materiais didáticos; aferição de critérios e parâmetros de avaliação; estruturação dos conteúdos.» (Pacheco, 2001: 47).

Por sua vez, a tradição humanista aborda a questão do currículo de acordo com os parâmetros da interpretação e da hermenêutica, caracterizando-se pela descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, uma vez que ele constitui a base de toda a indagação.

Neste contexto situam-se os paradigmas pensamento do professor, mediacional centrado no aluno e ecológico. Predomina a perspectiva do processamento da informação, isto é, a valorização das estruturas cognitivas no processo de ensino-aprendizagem. (Pacheco, 2001: 47).

2.1.3. O currículo na educação para a cidadania europeia

Os métodos activos pedagógicos promotores de valores desenvolvem toda a sua actividade através do currículo centrado no aprendente. O planeamento deste tipo de currículo requer esforço cooperativo entre a equipa educativa para que se execute sobre linhas precisas nas quais estão incluídas a idade do aprendente.

As actividades envolvem indivíduos, grupos pequenos ou mesmo toda a turma, obedecendo a: identificação, planeamento, execução e avaliação do projecto. O papel do professor não apenas o de seleccionar, organizar e apresentar informação, mas também o de facilitar, conduzir e memorizar as actividades. Colocam-se problemas a investigar e a resolver, levando assim o aprendente a sentir-se agente activo no processo de aprendizagem.

Também é preciso ter em conta o novo papel desempenhado pelo professor, uma vez que este se encontra no contexto educativo do aprendente e conhece tanto os programas como os aprendentes. O professor terá de integrar, relacionar, hierarquizar, contextualizar e resumir os conhecimentos, já que: «“Literacia” significava tradicionalmente conhecimento sobre um assunto. Mas a sociedade do conhecimento necessita igualmente de *processos de conhecimento* – algo que as escolas raramente tentaram ensinar.» (Drucker, 2003: 209).

De facto, o professor não assume o papel de agente central como sucedia no ensino tradicional, antes assume o papel de mediador entre vários agentes. A Educação trabalha, fundamentalmente, o fenómeno humano e, neste sentido, cabe a cada professor questionar o seu papel social e profissional: «As relações sociais, as influências do meio, das condições de trabalho, dos media, da política fazem da educação, por ser educação, uma actividade humana *sui generis*.» (Roldão; Marques, 2000: 54).

Anteriormente, a relação pedagógica baseava-se na relação que assegurava a transmissão de saberes do professor para o aprendente, sob formas que ainda persistem:

Na escola tradicional não há alternativa. A sua primeira tarefa é dar a cada aluno a capacidade de desenvolver as aptidões fundamentais. Isto só pode ser conseguido – mesmo numa classe pequena – se nos focalizarmos nas fraquezas dos estudantes para as corrigir. (Drucker, 2003: 211).

Hoje, essa relação alterou-se. Os saberes são veiculados pelos livros, pela escola, pelo professor, pelos especialistas convidados pelos *media*, pelos suportes tecnológicos utilizados pela Internet, o que pode revelar-se favorável para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Castells, 2003: 83).

Segundo vários trabalhos de investigação, o recurso a legendas no cinema e na televisão pode incentivar e facilitar a aprendizagem de línguas.

A influência dos meios de comunicação — incluindo de alguns novos, como o DVD — poderá ser canalizada para a criação de um ambiente mais favorável às línguas através da exposição regular dos cidadãos a outras línguas e culturas. Poder-se-ão ainda explorar as potencialidades de uma utilização acrescida da legendagem para promover a aprendizagem de línguas.

Com a generalização do acesso à Internet, avança também o reconhecimento das suas potencialidades para a aprendizagem de línguas, embora se saiba que poderá existir uma perpetuação desta divisão entre os que utilizam a Internet e os que produzem os conteúdos da Internet ao nível do ensino (Castells, 2003: 85).

Os módulos de aprendizagem linguística na *web* podem complementar o trabalho de um professor de línguas ou ser utilizados no estudo independente. A Internet tem a vantagem adicional de facilitar o contacto entre falantes — e aprendentes — de um leque muito vasto de línguas.

Não basta olhar para o manual para preparar os aprendentes. Vivemos numa sociedade cognitiva e comunicacional. No entanto, a aprendizagem, apesar do advento dos novos meios de comunicação e informação que proliferam hoje em dia, continua a desenrolar-se de um modo simbólico.

O conceito de símbolo surge como uma unidade psíquica através da qual podemos perceber o todo. Os símbolos aparecem com intensidade nas relações que se estabelecem entre aprendentes e docentes, relações que não são programadas nem programáveis pelos currículos escolares (Roldão; Marques, 2000: 153).

Ecleide Cunico Furlanetto refere que:

Os símbolos da alteridade, que dizem respeito à democracia, ao respeito pelas diferenças, ao diálogo, ao encontro entre professor, aluno e conhecimento, parecem ser a grande busca da escola actual e uma das suas possibilidades de transformação e de adequação ao momento em que vivemos. (Roldão; Marques, 2000: 154).

Maria de Fátima Estrela considera que a televisão tem auxiliado a mudança de hábitos perceptivos no aprendente, mas também a forma como este se relaciona com o exterior. A televisão criou novas necessidades e novas expectativas relativamente a tudo o que a rodeia e também relativamente à escola (Roldão; Marques, 2000: 247).

De acordo com a perspectiva de Watzlawick, não é possível não comunicar, pois não é possível não ter comportamentos (Roldão; Marques, 2000: 247). Isto é, a comunicação é contínua, seja através dos movimentos, do facto de mexer no televisor ou de o observar, pura e simplesmente. A televisão constitui um bom exemplo de um *medium* comunicacional que parece desencorajar a comunicação, mas que, de facto, a pode potenciar.

O contexto em que a televisão como parte da vida quotidiana contribui para a modificação das percepções do aprendente transforma as condições de enunciação linguísticas e semiológicas, dado que o mesmo é confrontado com uma diversidade de modelos (família/professor/televisão) e com uma complexidade de signos verbais e icónicos.

O desafio da escola actual consiste em formar aprendentes capazes de reflectir e de criticar as mensagens transmitidas pela televisão e de desenvolver atitudes activas na relação que estabelecem com a «caixinha mágica» (Roldão; Marques, 2000: 248):

Através da televisão a criança do nosso tempo tem acesso ilimitado a uma quantidade de informação que não obedece a qualquer tipo de filtragem, que não tem códigos específicos e diferenciados para adultos e crianças e a transporta para o mundo real e adulto. Restará e caberá à escola assumir a responsabilidade de integração e sistematização dos conhecimentos adquiridos pelas crianças através da televisão, ou seja, de tornar a televisão educativa. (Roldão; Marques, 2000: 250).

Tal integração permitirá aos aprendentes uma maior competência ao nível da comunicação da actualidade. A televisão pode revelar-se como um veículo de conhecimentos e de atitudes (Roldão; Marques, 2000: 253). Na verdade, a televisão poderá comportar uma componente linguística relacionada com a construção de mensagens e também com a aquisição de capacidade para as utilizar (Roldão; Marques, 2000: 247).

Existe também a possibilidade de a televisão ser dotada de uma componente sócio-cultural onde se incluem as normas sociais e culturais, bem como de uma componente referencial relacionada com o conhecimento dos conteúdos que alguém transmite e, por fim, de uma componente discursiva associada ao conhecimento dos modos de organização.

Relativamente à importância do currículo na educação para a cidadania, é necessário frisar que o conhecimento das formas organizativas é essencial à sobrevivência na sociedade contemporânea. A organização é a base sob a qual assenta todo o edifício da produção de conhecimento actual, como esclarece Drucker (2003):

Uma organização é um grupo humano, composto por especialistas que trabalham numa tarefa comum. Uma organização é sempre especializada. Define-se pelas suas tarefas. A comunidade e a sociedade, por contraste, são definidas por uma ligação que mantém juntos os seres humanos, independentemente da língua, cultura, história ou região. Uma organização só é eficaz se se concentrar numa tarefa. (Drucker, 2003: 61).

Para o professor que ensina línguas, esta análise e gestão de competências é fundamental, dado que ele vai procurar desenvolver as competências comunicativas dos aprendentes (Roldão; Marques, 2000: 28).

Nenhum professor pode visar os melhores resultados se não dispuser de materiais e equipamento adequados, ou se for confrontado com uma classe tão numerosa que não haja hipótese de todos os aprendentes praticarem a língua em questão em cada aula.

Os projectos conjuntos com escolas de outros países que culminem em intercâmbios linguísticos podem motivar fortemente os aprendentes a aprender outras línguas. Estes projectos podem incidir numa língua que normalmente não faça parte do currículo, incluir contactos directos com jovens falantes nativos dessa mesma língua, e dar aos aprendentes ocasião de realizar verdadeiras tarefas nesta língua. Mesmo que se revele indispensável utilizar uma língua veicular (em vez da língua dos parceiros), a maioria dos aprendentes pode ainda assim aprender noções elementares da língua dos parceiros (alargando assim o leque das línguas estrangeiras faladas). Todos os aprendentes teriam interesse em participar pelo menos num intercâmbio linguístico antes do final da escolaridade obrigatória (Comissão Europeia, 2004b: 51).

Sabe-se que, desde muito cedo, adquirimos competências essenciais ao nosso desenvolvimento e à integração na sociedade através da aprendizagem. Mas, no percurso educativo que se inicia com a Escola, o professor/educador deve interagir

pedagogicamente para que seja capaz de alcançar os seus objectivos (Roldão, Marques, 2000: 77).

Assim, que atributos ou qualidades tem o professor de ter para conseguir motivar, alargar, promover e ajudar o aprendente na aula?

Segundo Bertram, os aprendentes comportam-se e aprendem melhor quando recebem elevados níveis de autenticidade, reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto (Roldão; Marques, 2000: 79).

Por outras palavras, tal significa que o comportamento do adulto e as suas atitudes reflectem as características pessoais que vão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem por parte das crianças e dos jovens, primeiro com a educadora e mais tarde com o professor.

Os gestos não verbalizados que o professor tem em contexto pedagógico estão relacionados com aspectos verbais. O estudo feito pela investigadora Clara Ferrão Tavares consta da observação de cinco professores perante os mesmos aprendentes reunidos para fins de investigação. Ora, a investigadora afirma que o estudo levado a cabo: «Pôs em evidência o facto de os comportamentos não verbais não serem monossémicos, não serem bons ou maus, dependendo a sua “interpretação” do contexto, do qual fazem parte também os aspectos verbais.» (Roldão; Marques, 2000: 31).

Surge, deste modo, uma questão importante: que efeitos têm os comportamentos do professor sobre os aprendentes? Os vários estudos de caso levados a cabo consolidaram a ideia de que existem constantes no perfil do professor

que induzem determinados comportamentos, também constantes, nos aprendentes. Essas constantes configuram comportamentos verbais e não verbais que facilitam ou dificultam a comunicação.

Podem distinguir-se as configurações sociófagas e sociópetas no estudo da dinâmica interactiva da sala de aula para compreender os comportamentos relacionados com as representações que os aprendentes e o professor têm entre si, ou seja, o que os aprendentes pensam do professor e o que é que este pensa dos aprendentes (Roldão; Marques, 2000: 32).

Sociófagos serão os espaços que dificultam a comunicação e sociópetas aqueles que a facilitam.

No espaço sociófago, a atitude do professor é isenta do sorriso e caracteriza-se pela voz de comando e pela postura hierática e autoritária.

No caso do espaço sociópeta, a atitude é de inclinação na direcção do aprendente, com um sorriso nos lábios, descontração, voz agradável e tom normal, o que facilita a existência de posturas de emergência interactiva e o estabelecimento de uma relação de qualidade.

A construção de espaços sociófagos e sociópetas baseia-se na reciprocidade de atitudes e de comportamentos. Assim, torna-se importante desenvolver a dimensão relacional da competência comunicativa aquando da formação dos professores, para que estes possam transmitir essa dimensão aos aprendentes.

Cabe ao professor não condicionar a relação pedagógica na aula e integrar a sua competência comunicativa no contexto da sua competência profissional. Nas

palavras de Porcher, «L'enseignement est un métier de la relation, de l'échange interpersonnel et de la communication interactive.» (Roldão; Marques, 2000: 37).

Outra perspectiva defende que a Educação está consagrada como uma prática e, para alguns autores, o seu sentido constrói-se com base numa prática social histórica.

Em termos da orientação teórica que subjaz à análise da Educação enquanto prática social historicamente situada, podem distinguir-se movimentos pedagógicos mais dinâmicos e movimentos pedagógicos que se caracterizam por alguma abulia e rigidez. Nomeadamente, o movimento pedagógico de Freinet opõe-se à escola tradicional, a escolástica, templo da retórica e do formalismo, tendo como meio privilegiado a experiência por tentativas que obedece a uma lógica de reconstituição posterior (Resweber, 1995: 145).

O eixo fundamental da prática pedagógica encontra-se alicerçado na experiência adquirida pelo aprendente no decurso da confrontação dos modelos naturais com os modelos culturais e técnicos provenientes de experiências anteriores. Para que essa relação lógica entre os modelos se estabeleça, torna-se necessário dotar o aprendente de espaço (Resweber, 1995: 146).

Nesse sentido, a pedagogia de Freinet revela-se profícua, pois dá importância à valorização da actividade lúdica como forma de trabalhar com sistemas de organização e de trabalho em grupo.

Dá-se atenção ao jogo como expressão de criatividade e de trabalho produtivo; favorece-se um ambiente favorável ao trabalho, em substituição do verbalismo.

A metodologia de Freinet dá importância à experiência e estimula actividades de pesquisa, de descoberta por tentativa e erro, em práticas sucessivas.

As exposições dos aprendentes e as suas saídas tendem a substituir as aulas meramente teóricas, os livros de leitura e as colectâneas substituirão os manuais tradicionais, a modificação de papéis entre professores e aprendentes é traduzida pela disposição da sala (o estrado desaparece e as mesas são dispostas em função da vontade e das necessidades do aprendente), os testes de resultados baseados num sistema de notas competitivas são substituídos pela auto-avaliação durante a qual o aprendente, por via de um sistema de testes e gráficos dos seus resultados, se localiza no processo de aprendizagem, entre outras possibilidades. Em suma, o aprendente estabelece o seu plano individual com ou sem ajuda do professor, e, por seu turno, a classe estabelece um plano colectivo; o aprendente trabalha à sua maneira e respeita o seu próprio ritmo na execução dos trabalhos propostos.

De facto, o aprendente encontra-se no centro de uma pedagogia que lhe permite aplicar toda a sua energia, o que contribui para a formação da sua personalidade, uma vez que é habituado a noções de liberdade, de iniciativa no esforço e ao respeito do colectivo pelo trabalho feito em grupo.

Está implícita a noção de uma Escola activa que favorece a Educação através de um trabalho útil e aplicável.

Estamos perante uma Educação que toma como pontos de apoio a necessidade de expressão de comunicação e de realização de projectos. A actividade é em função da finalidade a que se propõe, motivada pelo desejo de atingi-lo e o sentimento de

utilidade. Enfatizam-se, pois, a motivação e o esforço. A disciplina é a que o trabalho exige e que os aprendentes tentarão manter para que a classe funcione, o que pressupõe o desenvolvimento da sua responsabilidade pessoal:

A dupla originalidade deste fundador da Escola Moderna Francesa (1944) é a de ter compreendido, por um lado, que a acção efectiva e não a lógica – que lhe é posterior, visto que a formaliza – é o motor essencial do desenvolvimento das funções cognitivas; por outro lado, de ter compreendido a dimensão social de toda a educação e de toda a aprendizagem. (Resweber, 1995: 147).

O adulto não estabelece balizas no percurso do aprendente, avaliando cada dificuldade e colocando obstáculos ao seu progresso. O aprendente trabalha de acordo com o seu ritmo, com os seus fracassos e as suas vitórias. Para além disso, embora aceite entrar num processo iniciático, motor da sua actividade, o aprendente não é furtado ao presente. E é em função do aqui e do agora em que ele se encontra que não é possível adoptar um meio qualquer para atingir o mesmo fim (Resweber, 1995: 148).

Esta pedagogia é diferenciada segundo os diferentes níveis – os métodos activos só são possíveis com grupos homogéneos. Para isso definem-se pré-requisitos precisos: com grupos heterogéneos perde-se a eficácia pedagógica; deve ser adoptada uma solução diferenciada, ou seja, os grupos devem estar de acordo com os seus níveis e as matérias ensinadas; a avaliação deve ser permanente e, por fim, para manter o nível homogéneo do grupo há que nomear monitores que pratiquem uma pedagogia individualizada (Chalvin, 1996: 55-56).

A pedagogia da descoberta inspira-se no método proposto por E. L. Thorndike; embora se apoie sobre o condicionamento, não obedece ao seu processo de ensino/aprendizagem.

Em vez de elaborar um reflexo condicionado, a pedagogia da descoberta salienta o condicionamento instrumental e a técnica de aprendizagem por tentativas e erros. Colocando a hipótese de que o ser humano em situação real é motivado para resolver o problema vital que se coloca, Thorndike mostra que não há necessidade de aprender respostas impostas, mas que se aprende fazendo por si próprio a experiência por tentativas e erros sucessivos.

A resposta correcta fixa-se não porque se é punido por uma maldade, mas porque não se obtém a resposta esperada. O método Thorndike é semelhante ao de Freinet, constituindo ambos a base da pedagogia da descoberta e da reflexão sobre o valor pedagógico do erro.

Aos métodos activos de descoberta subjaz a indução. A indução forma o raciocínio que consiste em analisar a estrutura, a forma ou os elementos essenciais de um problema, de um caso ou de uma experiência específica para se obter uma generalização e leis aplicáveis a outros casos semelhantes.

O sentido adoptado no decurso do raciocínio indutivo é do particular para o geral. Parte-se da desordem, do que é confuso para se chegar a um conceito chave que coloque em ordem e clarifique a situação incompreensível do princípio. É esta angústia, esta tensão da procura, o choque e a alegria da descoberta que permitem uma melhor memorização do que se a solução fosse dada de repente.

Existe um método essencial da pedagogia da descoberta que parte do princípio que na vida é impossível evitar o erro. Como diz o ditado popular, "é impossível fazer omeletes, sem partir os ovos" – parte-se do risco, da aventura quando nos enganamos no caminho e, conseqüentemente, experimentamos outras vias, para chegar a uma solução possível.

À força do erro, acabamos por encontrar o caminho certo. É angustiante, mas muito empolgante procurar a resposta. A melhor motivação, no entanto, é a memorização. Para isso são necessários métodos activos rigorosos.

O professor deve estar presente, fornecendo informações indispensáveis à resolução do problema, providenciando utensílios adequados à resolução do problema, estando disponível como "pessoa-recurso" nos trabalhos de pequenos grupos e fazendo a síntese final apoiando-se em soluções propostas pelos grupos.

Por sua vez, os participantes devem reflectir, discutir e descobrir por eles próprios, submetendo as suas soluções ao grupo principal e ao professor.

2.1.3.1. Competências

Berger Filho (2001: 138) refere o facto de existir uma actuação cada vez mais solitária na captação, selecção e assimilação de dados e informações e na sua transformação em conhecimento. Tal como a acção de cidadania, a aprendizagem parece, pois, existir no contexto de uma tensão entre o individual e o colectivo. Monteiro reconhece que, neste contexto, o conceito de Educação Permanente coloca em causa a concepção tradicional de Educação Pública (2001: 224).

Deste modo, a complexidade gerada pela tensão entre o indivíduo e o grupo não pode ser objecto de uma Educação escolar que estimula a dependência, o reprodutivismo e o falso eruditismo da acumulação de conhecimentos através da transposição didáctica clássica, considerando que: «A própria realidade educativa *resiste* a uma qualquer absorção de pendor reducionista. É mesmo esse o aspecto essencial que reflecte a expressão «ciências da educação». (Carvalho, 2002: 209).

Assim, a compreensão do significado da condição humana enquanto elemento de construção dessa condição constitui uma das principais funções da Educação escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário tomar em consideração a complexidade cultural nas dimensões económicas, sociais e políticas, complexidade que se manifesta através da presença dos objectos e discursos desenvolvidos pela ciência e da multiplicidade de linguagens e de códigos com que negociamos no quotidiano.

As grandes linhas que recentemente foram traçadas para dar forma ao medo de um choque de civilizações são especialmente cegas em relação à história do mundo. Muitas vezes, a diversidade de tradições dentro de civilizações distintas é efectivamente ignorada, e fazem-se desaparecer importantes intervenções mundiais na ciência, tecnologia, matemática e literatura, ao longo de milénios, para dar crédito a uma visão paroquial do carácter ímpar da civilização ocidental.

Os avanços tecnológicos e o seu significado devem ser repensados face ao etnocentrismo ocidental. Interrogar os pressupostos mais enraizados da cultura

ocidental implica perspectivar o processo de ensino/aprendizagem de um modo menos fechado:

A tecnologia, por mais importância e visibilidade que tenha, não será, contudo, a variável decisiva na transformação da educação. Mais importante será repensar o papel e a função da escolarização – a sua focalização, propósitos e valores. A tecnologia será, sem dúvida, relevante, mas essencialmente porque nos obriga a fazer coisas novas e não porque nos ajude a fazer coisas antigas de uma forma melhor. (Drucker, 2003: 205).

Uma visão etnocentrista não será, decerto, resgatada pela utilização intensiva de tecnologia e, ao considerar as suas manifestações extremas, constata-se que, pelo contrário, os problemas gerados por esses tipo de visão tendem a agravar-se, já que:

Os movimentos para a dominação cultural são exclusivistas e procuram impor a sua ideologia aos outros. Criam apoio engendrando uma sensação de medo de que os seus próprios valores e identidade estejam sob ameaça (...). Os movimentos de dominação cultural também visam membros da sua própria comunidade, denegrindo e eliminando opiniões divergentes e questionando a integridade e a lealdade (pureza da fé, ou do patriotismo). (PNUD, 2004: 75).

Berger Filho (2001: 140) argumenta que a escola deverá saber responder às exigências que este contexto de dominação cultural propõe aos aprendentes constituindo-se como uma instituição cujas práticas são produzidas por sujeitos e mediadas pelo mundo.

As estratégias de resposta aos aprendentes estão relacionadas com a questão da gestão curricular. O currículo é entendido como o conjunto das aprendizagens que a Escola promove e garante a todos os aprendentes.

A gestão curricular parece conduzir ao domínio das representações do que é educar e do papel desempenhado pela Escola neste processo.

A gestão curricular também tem em conta o papel do professor, que surge como decisivo e como decisor. O professor é chamado a identificar, na sua prática pedagógica enquanto docente, um conjunto de opções: o que ensina; para que ensina determinada matéria; a quem se destina a sua prática pedagógica.

O que ensina diz respeito ao treino e aprendizagem de competências cognitivas, motivacionais e sociais.

Os professores são os especialistas na passagem curricular efectuada na Escola, ou seja, são os profissionais responsáveis pela transmissão e pela construção do saber por parte dos aprendentes, cidadãos de facto.

Contudo, os docentes devem saber gerir a sua identidade e o seu futuro, dado que todos têm um percurso, uma imagem social e uma história. Trata-se de uma profissão em que o docente deve saber gerir o seu saber específico em conjunto com as competências pedagógicas (Roldão; Marques, 2000: 130).

Giméno Sacristán (Roldão; Marques, 2000: 130), refere que a profissão de docente assenta na ambiguidade que decorre da sua relação com o currículo, o campo onde exerce o saber educativo e a sua competência nuclear.

De facto, parece tratar-se de uma profissão com grande dependência das políticas centrais e locais, dotada de pouco poder de decisão em relação à matéria de trabalho. Existe uma grande dificuldade de afirmação em relação ao currículo, prejudicado por lógicas segmentadoras e hierárquicas dos saberes e dos campos de práticas profissionais.

As tendências actuais do sistema educativo apontam para o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores e para um reforço da profissionalização. Os professores encontram-se dotados de competências profissionais de análise e de reflexão fundamentada acerca das situações concretas que cada aprendente apresenta, mas o discurso de reconhecimento destas competências não augura, por si só, quaisquer mudanças.

É necessário actuar, passar à acção, interagir com a capacidade dos sistemas, das escolas e das comunidades científicas. É preciso sensibilizar os profissionais do ensino para que estes ajam conscientemente e com inteligência em direcção à prática, efectuando a ponte entre a teoria e a prática (Roldão; Marques, 2000: 131).

A competência comunicativa, tal como é desenvolvida no Quadro Comum de Referência Europeia (QCRE), documento que regula os objectivos educacionais de aprendizagem e de avaliação de uma língua estrangeira no espaço europeu compreende três tipos de competências: a competência linguística; a competência sócio-linguística e a competência pragmática.

O Quadro Europeu Comum de Referência fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e

manuais na Europa. De um modo exaustivo descreve o que os aprendentes da uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua, abrangendo o contexto cultural. O QECR define ainda, níveis de proficiência que medem as etapas de aprendizagem.

Aos que tutelam a Educação (professores e formadores de docentes), o QECR fornece os meios para reflectirem a sua prática actual para que correspondam às necessidades reais dos aprendentes. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da Educação promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente, bem como desenvolver o seu sentido de identidade.

A função do QECR é apresentar opções relativas ao desenvolvimento do conhecimento sócio-cultural. Nuns aspectos, os povos europeus parecem partilhar uma mesma cultura; noutros, há uma diversidade não apenas entre países, mas também entre regiões, comunidades étnicas e géneros. Portanto, é preciso examinar-se a representação da cultura-alvo e a escolha dos grupos sociais sobre os quais incidirá a actuação. Uma coisa é a imagem estereotipada de um país e é só nessa mesma perspectiva que as representações deverão ser apresentadas. Objectivamente as representações culturais de um país ou cultura deverão ter a ver com a realidade quotidiana da maioria da população. Há que manter em equilíbrio os objectivos educativos:

As questões epistemológicas clássicas levantadas sobre as ciências da educação remetem invariavelmente para a confrontação do seu estatuto com o das ciências tradicionais enformadas pelos cânones experimentalistas e

quantitativistas. Trata-se de problemáticas decorrentes de uma epistemologia, ela mesma, indexada ao paradigma positivista. Hoje em dia, a tendência é para o abandono de um certo formalismo epistemológico assente na coerência de axiomáticas e de discursos para, sobretudo, se avaliar o processo percorrido pela investigação educacional em função de critérios éticos ou pragmáticos. (Carvalho, 2002: 11).

O QECR responde ao objectivo geral do Conselho de Ministros da Europa definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6: «conseguir maior unidade entre todos os membros com a adopção de uma acção comum na área da cultura» que solicitam aos governos dos Estados-Membros que se promova a cooperação internacional e nacional das instituições governamentais que se dedicam ao desenvolvimento das línguas vivas, e fizessem o necessário para pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação.

Promover a diversidade linguística significa incentivar activamente o ensino e a aprendizagem de um leque de línguas tão vasto quanto possível nas nossas escolas, universidades, Centros de Educação de Adultos e empresas.

A formação de uma língua é um acto criador colectivo em que participam milhares de pessoas ao longo de séculos. Cada língua encerra uma visão do mundo subtilmente distinta e determina a identidade pessoal, social e espiritual dos seus falantes: sem a sua língua, estes ficariam diminuídos. Quando uma língua desaparece, esta criação cultural fica irremediavelmente perdida. Ora, certas línguas europeias desapareceram no século passado e outras estão numa situação muito próxima da extinção. Outras ainda podem não correr o risco imediato de cair em

desuso, mas a sua posição é posta em causa pelo assalto de línguas mais dominantes em numerosos domínios, em especial as ciências e as tecnologias.

Por conseguinte, as comunidades nacionais, regionais e locais devem ter em conta que certas línguas exigem uma atenção especial, em particular as que estão seriamente ameaçadas devido ao facto de o número de falantes nativos continuar a diminuir de geração para geração. Os princípios subjacentes à Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias dão boas indicações quanto às medidas que são necessárias para promover a utilização das línguas regionais e minoritárias no ensino, nos meios de comunicação social, na cultura, na vida económica e social, bem como, se for caso disso, na administração, nos serviços públicos e nos procedimentos judiciais.

A União apoia, desde há longos anos, projectos de pequena escala vocacionados para a promoção das línguas regionais e minoritárias. Esta ajuda foi prestada na sua maior parte à margem dos programas gerais de cooperação nos domínios da Educação, formação, juventude, cultura e meios de comunicação social. Contudo, as políticas que incidem nestas línguas não podem ser encaradas separadamente. A longo prazo, todos os programas pertinentes financiados pela Comunidade poderão contemplar um apoio acrescido à diversidade linguística (inclusive para as línguas regionais e minoritárias). Embora exista já alguma forma de ajuda através dos programas Sócrates e Leonardo da Vinci, há que determinar se estes programas contribuirão, de um modo substancial, para a promoção da diversidade linguística, financiando projectos destinados a melhorar a qualidade do

ensino destas línguas, a melhorar o acesso às oportunidades de aprendizagem das mesmas, a incentivar a produção, a adaptação e o intercâmbio de materiais de aprendizagem nestas línguas e a favorecer a troca de informações e de boas práticas neste domínio. As acções da União Europeia nos domínios do emprego, da política social, do desenvolvimento regional e rural, da investigação e desenvolvimento e da sociedade da informação poderiam igualmente ter uma intervenção mais significativa. Importa incentivar uma cooperação acrescida e o intercâmbio de boas práticas e de inovações entre os Estados-Membros e as comunidades linguísticas sobre as questões que afectam a política linguística e o planeamento linguístico (Comissão Europeia, 2004b: 55-56).

Num simpósio internacional subordinado ao tema «Transparência e coerência na aprendizagem de línguas na Europa: objectivos, avaliação, certificação» realizada na Suíça em Novembro de 1991, foi possível delinear várias ideias para a convergência entre as diversas aprendizagens de línguas na Europa.

Em primeiro lugar, concluiu-se que era necessária uma maior intensificação da aprendizagem e ensino de línguas nos países membros para a promoção de uma maior mobilidade, comunicação, respeito pela identidade e diversidade cultural.

Em segundo lugar, defendeu-se a adopção de práticas que permitissem promover e facilitar os sistemas de Ensino do Pré-escolar à Educação de Adultos.

Finalmente, o simpósio permitiu concluir-se que era imprescindível desenvolver um quadro de referência para a aprendizagem das línguas.

Podemos sugerir que é fundamental que o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social de todo o aprendiz inserido no espaço europeu. Segundo o QECR, a construção do currículo deve obedecer a três princípios fundamentais.

O primeiro princípio diz respeito ao facto de a discussão sobre currículos ser passível de inserção no objectivo geral da promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Se tal fosse possível, poderia ser oportuno referir que a aprendizagem de línguas deveria ser pensada em conjunto com a formação noutras línguas do sistema educativo.

O segundo princípio é o postulado da ideia de que a diversificação só é possível se for considerada a relação custo-eficácia do sistema de modo a evitar repetições desnecessárias.

Por fim, o terceiro princípio advoga que as medidas relacionadas com os currículos não devem ser apenas definidas em termos de um currículo isolado para cada língua, mas também em termos do seu papel na adopção de uma metodologia de trabalho comum no ensino de línguas. Assim, os domínios do conhecimento e das competências de realização desempenharão ambos um papel específico e transversal entre línguas.

Em suma, a construção de um quadro de referência deve ser abrangente, coerente e transparente para a aprendizagem e ensino de línguas, não implicando, no entanto, um sistema único e uniforme.

A escola tem a possibilidade de repensar a forma de abordar a cidadania democrática em termos de gestão curricular, incluindo as actividades extracurriculares nessa análise. O fosso entre o currículo pretendido (desenvolver competências de cidadania) e o currículo implementado (aquisição de conteúdos programáticos) poderá ser a causa de muitas descontinuidades que se atribuem ao currículo formal.

O currículo é a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional. Nesse sentido, a sua reformulação constante corresponde à democratização do ensino:

Trata-se de democratizar verdadeiramente a escola; de eliminar da educação fundamental as suas taras intelectualistas e behavioristas, e de nela introduzir novas dimensões e conteúdos absolutamente devidos pela missão alfabetizadora da escola, porque indispensáveis à leitura e escrita do mundo em que vivemos; de libertar a escola dos reflexos de resistência à flexibilidade que os novos conteúdos e formas de aprender cada vez mais exigem, para que se torne um lugar de desejo de saber e de vontade de agir; e de redefinir, em conformidade, a função, competências e formação dos professores. (Monteiro, 2001: 342-343)

Torna-se possível verificar a ineficiência da resposta dada, na conjuntura actual, por parte de um currículo baseado no cumprimento de programas no sentido de textos programáticos concretizados em forma de manuais, na maioria mais ou menos excelentes, rigorosos e bem estruturados idênticos para todos os aprendentes.

2.1.3.2. Atitudes

Torna-se importante frisar as matrizes pedagógicas, pois estas encontram-se relacionadas com a construção que se faz de cada um através das suas próprias vivências e em conjunto com os mais diversos tipos de professores.

As matrizes pedagógicas têm aspectos positivos e criativos e parecem ser responsáveis pela prática pedagógica do professor (Roldão; Marques, 2000: 158). A transformação ou a reelaboração de tais matrizes implicam a existência de um espaço que o permita, isto é, é necessário que existam condições como a escuta, o diálogo, o olhar simbólico, o que permite criar um espaço de confiança e de entrega que possibilita a transformação dos professores e da sua prática pedagógica (Roldão; Marques, 2000: 158).

Esse espaço de confiança que medeia a relação pedagógica deverá conter mais do que a simples aplicação de princípios pedagógicos tradicionais. O docente deverá observar as situações que o desafiam com espírito crítico, uma vez que estas poderão esconder mais do que uma simples indisciplina ou dispersão. Nomeadamente, um estudo efectuado acerca da indisciplina dos aprendentes na sala de aula revelou outras realidades encobertas como a violência, a agressividade, o medo, a transgressão, o barulho, a carência e a fome. Várias pesquisas apontam para o facto de os aprendentes, após determinado tempo em aula, se encontrarem dispersos, distraídos. Alguns olham pela janela e nem parecem estar na sala; outros viram-se e conversam com os colegas ou brincam com algo seu.

Do desconhecimento mútuo resulta a indisciplina e a dispersão do aprendiz. A partir do momento em que exista um diálogo entre o professor e o aprendiz, abre-se a porta à compreensão mútua de atitudes, o que poderá facilitar a alteração nas práticas pedagógicas.

Assim, poderá criar-se um ambiente de trabalho onde a postura e as atitudes se adequem mais ao aprendiz real e ao contexto em que se encontra inserido (Roldão; Marques, 2000: 161).

Os destinatários da prática pedagógica do docente contribuem decisivamente para uma reflexão acerca das opções curriculares que poderão ter já provado alguma insuficiência face aos objectivos propostos.

Algumas estratégias curriculares têm vindo a ser mais ajustadas. Por exemplo, as estratégias curriculares para os sobredotados contemplam a redução do conteúdo curricular para que o aprendiz disponha de mais tempo para estudar outras matérias. Assim, utiliza-se o *inquiry*, um tipo de questionamento programado que se aproxima do método clínico proposto por Piaget, englobando a condução de experiências, com discussão e debate sobre as mesmas, a resolução criativa de problemas, a simulação/dramatização e a previsão e resolução de problemas com objectivos a longo prazo (Roldão; Marques, 2000: 66).

Se existir uma maior consciência de práticas e de atitudes educativas, essa consciência permitirá ao docente planear de uma maneira adaptada e diferente, tendo em conta as características do grupo e oferecendo assim algumas condições estimulantes na aprendizagem.

Francisco Sousa reflecte sobre o currículo dos educadores e professores do 1º ciclo, tentando: «Compreender até que ponto é que ele cria condições para a preparação de profissionais aptos a praticar uma diferenciação curricular que dê resposta ao direito que todas as crianças têm a uma educação de qualidade.» (Roldão; Marques, 2000: 91).

Este autor considera importante libertar o currículo da excessiva segmentação epistemológica e estratégica, tornando-o mais profissionalizante e incorporando a dimensão da reflexividade.

A dimensão da reflexividade valoriza a tomada de consciência, por parte dos professores, das racionalidades que norteiam as suas acções e as acções dos aprendentes e, assim, revela-se como um instrumento indispensável na diferenciação curricular.

Como é possível constatar, torna-se necessário reformular, primeiramente, o currículo de alguns cursos ligados à Educação dos aprendentes e à formação de professores, pois serão estes a formar, por sua vez, pessoas autónomas e participativas numa sociedade democrática. Deste modo, a diferenciação curricular e a sua problemática devem ser tomadas em consideração nas disciplinas que, nos cursos de formação de docentes, se ocupam das questões curriculares, pois:

Um currículo é muito mais do que um conjunto de disciplinas. É um projecto assente em determinados princípios, orientado para certas finalidades e desenvolvido segundo estratégias indissociáveis das formas de pensar e agir daqueles que nele trabalham. (Roldão; Marques, 2000: 96).

Os currículos deverão saber responder à conjuntura de multiplicidade e de tecnicidade que se vive, contemplando estratégias de mobilização e de inserção curricular que tenham como objectivo o domínio das linguagens, dos códigos, dos princípios tecnológicos e científicos que caracterizam o mundo do trabalho e as práticas sociais e que se reflectem nos valores sócio-culturais da sociedade em que as pessoas vivem (Berger Filho, 2001: 141).

Existem várias teorias a nível psicológico que lidam com o fenómeno dos valores e da moralidade humana. Em conjunto são chamadas de teorias do desenvolvimento e crescimento moral e cada uma se explica de modos diferentes. Cada abordagem tende a ser holística e isolada, no que respeita ao problema do desenvolvimento da maturidade moral e oferece respostas mediante pontos de vista completamente independentes.

Desde já, o conceito de valor assume uma importância fundamental. A noção de valor é essencialmente subjectiva, uma vez que parece variar de acordo com os indivíduos e com as situações. Existem diversos tipos de valores: biológico (saúde), morais (honra), religiosos (sagrado), estéticos (beleza), mas é na inter subjectividade que o ser humano toma realmente consciência do mundo dos valores.

O pioneiro desta abordagem foi Jean Piaget. A teoria desenvolvimentalista foi mais tarde desenvolvida por outros psicólogos, como Kohlberg, Damon, Ralph Mosher e William Perry. Piaget contribuiu para este tipo de abordagem, assentando a sua teoria em dois pontos fundamentais.

Primeiro, posicionou o aprendiz numa dinâmica de estímulo-busca, mais do que numa aprendizagem por via do reflexo condicionado.

O ponto de vista de desenvolvimento estrutural sugere que os seres humanos têm certas capacidades inatas que influenciam o tipo de experiências interactivas e que determinam os efeitos recíprocos das experiências sobre as pessoas e o seu desenvolvimento futuro.

Com efeito, cada pessoa é um ser “auto-organizado”, que estrutura o seu próprio desenvolvimento e que, ao mesmo tempo, é moldado por estruturas prévias.

O desenvolvimento estrutural de cada pessoa só se operacionaliza aquando da interacção da própria pessoa com o ambiente. Ao nível da investigação em Educação, tal significa que «O modelo de cientificidade da investigação-acção demarca-se decididamente do paradigma objectivista e poderemos classificá-lo como sendo interaccionista.» (Carvalho, 2002: 212).

A segunda contribuição de Piaget está directamente ligada à área do desenvolvimento moral. Quando observou o desenvolvimento intelectual, apercebeu-se também da existência de um desenvolvimento moral, isto é, de estágios discerníveis ou de estruturas de pensamento distintas. Esta perspectiva básica de estágios de moral constitui a premissa da abordagem estrutural de desenvolvimento à Educação.

Outra característica desta abordagem é que estes estágios são irreversíveis. Assim, se um estágio particular de pensamento racional é alcançado, não é possível baixar para outro anterior. A única excepção aqui é o confronto individual com

traumas extremos. É necessário observar que também não é possível saltar de um estágio para outro sem o ter passado, ou seja, eles processam-se de acordo com o facto de serem mutuamente dependentes entre si.

No entanto, a teoria mais conhecida sobre a moral cognitiva foi desenvolvida por Kohlberg. Segundo Valente (1989: 157-158), a teoria de Kohlberg descreve seis estágios de pensamento moral:

1º- Estágio de orientação punição-recompensa;

2º- Período de orientação instrumental-relativista. O aprendente pensa nas questões morais numa base egoísta e é dominada pelo princípio do prazer;

3º- Orientação “menino bonito- linda menina”, quando a maioria das opiniões é vista numa perspectiva de estereótipos;

4º- Orientação “lei e ordem”, autoridade e respeito pela ordem social como sustentáculo do bem social;

5º- Contrato social e direitos individuais. Responsabilidade moral do ponto de vista social. Neste estágio há a preocupação com os direitos individuais e todos os subsequentes processos;

6º- Orientação universal e ética. Aqui o indivíduo questiona os pressupostos da vivência social de acordo com aos seus princípios escolhidos, como justiça e respeito pela dignidade humana.

A pesquisa efectuada por Kohlberg mostra que poucas pessoas se mantêm ligadas a este elevado nível de desenvolvimento moral.

Cabe, pois, ao sistema educativo incentivar a manutenção de níveis de desenvolvimento moral que assegurem o bem-estar e a qualidade de vida de todos:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efectivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica. (Steiner, 2005: 7).

Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (Delors, 2003: 16).

A visão do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg deriva do empirismo de Locke e do behaviorismo de Watson e Skinner. Tende a ver a natureza humana como uma tábua rasa na qual a sociedade escreve as experiências do indivíduo. São as forças sociais que contribuem em vários graus para a aprendizagem individual. Por vezes, essas lições morais são boas lições e são bem aprendidas, outras vezes, são lições aprendidas pobremente.

O indivíduo aprende regras morais e sociais através do ensino directo ou da imitação. O ensino directo postula que, por exemplo, quando um aprendente tira dinheiro de uma carteira, deve ser castigada fisicamente. Espera-se que, com medo do castigo, o aprendente não repita o erro. A imitação consiste no facto de o aprendente observar um modelo e imitá-lo. O aprendente vê o pai ajudar um vizinho e quer fazer o mesmo.

Subjacente a estes dois meios de aprendizagem está o princípio do reforço, ou seja, o postulado da aprendizagem pela repetição.

A noção do bom ou do correcto não emana do indivíduo mas do meio exterior. Uma vez que os teóricos da aprendizagem não gostam dos termos “moral” e “ético”, substituem-nos por “pró-social” e “anti-social”.

Para que os jovens tenham uma aprendizagem pró-social os pais têm que desempenhar um papel importante. Eles são os agentes culturais para a transmissão de comportamentos sociais que fazem parte da socialização inicial dos jovens.

Depois surge a Escola como um microcosmo da sociedade, onde o aprendente lida socialmente com o outro. Como a sociedade é a fonte da autoridade moral, é importante que a Escola ensine os aprendentes as regras sociais em termos do exercício de cidadania, uma vez que são os direitos de cidadania que garantem a igualdade dos cidadãos perante a lei e, simultaneamente, asseguram o seu direito/dever de participação cívica responsável (Magalhães, 2001: 155).

Segundo Ryan (1991: 739), uma outra abordagem do desenvolvimento moral baseia-se na teoria psicanalítica desenvolvida por Freud e mais tarde adaptada por Bettelheim.

Foi na reflexão sobre os dados que recolheu junto dos seus pacientes, das observações que fez sobre si próprio, bem como do debate que sempre estabeleceu com os investigadores seus contemporâneos que Freud foi procurar o significado mais profundo das perturbações psicológicas. Tornava-se impossível compreender os processos patológicos se só se admitisse a existência do consciente. Até então, a

concepção dominante de Homem definia-o como ser racional, que controlava os seus impulsos através da vontade. O consciente, constituído pelas representações presentes na consciência de cada indivíduo e conhecido pela introspecção, constituía o essencial da vida mental do ser humano.

A grande revolução introduzida por Sigmund Freud consistiu na afirmação da existência do inconsciente – zona do psiquismo constituída por pulsões, tendências e desejos fundamentalmente de carácter afectivo-sexual e não passíveis de conhecimento directo. À consciência é atribuído um papel modesto – os processos psicológicos mais determinantes ocorrem no inconsciente (Ryan, 1991: 739).

Assim, torna-se necessária a intervenção precoce dos pais, enquanto agentes de socialização, para restringir e moldar o comportamento às regras sociais.

A abordagem psicanalítica oferece uma visão global da personalidade e evidencia o facto da aprendizagem do auto-controlo e da disciplina na juventude constituir uma grande parte do desenvolvimento psicológico pós-freudiano.

A importância da formação parental na formação do superego não pode ser exagerada. A influência parental mantém-se durante toda a vida. No entanto, esta abordagem parece ter pouco a dizer relativamente ao papel desempenhado pelos professores na consolidação dos modelos parentais e ainda menos a dizer acerca das escolas onde os aprendentes aprendem algumas normas de conduta social (Ryan, 1991: 739).

A interrogação actual sobre os valores na escola coloca-nos um conjunto de problemas filosóficos fundamentais que evocam uma reflexão permanente sobre os

valores na Educação, sobretudo, se procurarmos pensar até que ponto a escola continua, ou não, a desempenhar uma finalidade essencialmente doutrinante na transmissão e manutenção dos valores dominantes da sociedade.

Nesse sentido, Valente refere que o ensino dos valores não se pode evitar: «A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e com a sociedade.» (Valente, 1989:135).

Mas será que este facto se altera em função da democraticidade do Estado? O que constatamos é que, em qualquer dos casos, a escola é um veículo essencial de transmissão da ideologia e dos valores do Estado e que constitui um suporte extremamente importante na manutenção política de um Estado, seja ele democrático ou não.

O sentido de democraticidade na escola de hoje define-se como uma política do Sujeito, cuja política principal a desenvolver consiste em preparar os jovens para eles próprios, de modo a tornarem-se livres e capazes de preservar a unidade da sua experiência ao longo das sucessivas transformações da vida, mas, também, para a vivência numa sociedade cada vez mais intercultural em que:

A democracia e o crescimento equitativo são importantes para promover a inclusão cultural. Mas não são suficientes. Também são necessárias políticas multiculturais de inclusão cultural – reconhecer diferenças, apoiar a diversidade e mitigar assimetrias de poder. (PNUD, 2004: 105).

Assim, Touraine refere que se torna: «necessário que a escola tome a iniciativa dos debates públicos sobre o funcionamento da escola e sobre os grandes problemas da sociedade, seguidos de decisões quando a organização da vida escolar estiver em jogo.» (1998: 378)

Trata-se de preparar os jovens para uma comunidade de responsabilidade,

E não será simulando os sistemas de representação da democracia formal nas escolas, que alguma vez as crianças e os jovens aprenderão a construí-la. A democracia é um processo directo e dialógico, uma estrutura cooperante de resolução de problemas reais, e não pode, por isso, assentar, sistematicamente, num processo diferido. Enquanto não houver, dentro das escolas, uma democracia participativa, continuarão ameaçadas a Democracia e a Escola. (Niza, 1999: 52).

Valente aponta como questão fulcral o facto de a sociedade estar interessada em envolver-se na tarefa de ajudar explicitamente os aprendentes no desenvolvimento de valores e a interrogar-se sobre como fazê-lo de modo alternativo à tradicional inculcação de valores (1989: 137).

Segundo António Rego, a qualidade no ensino depende da qualidade da relação entre professor e aprendente. Essa relação pode acontecer na sala de aula, no gabinete do professor ou noutra local da vida escolar (Roldão; Marques, 2000: 205).

É possível analisar os comportamentos de cidadania dos professores de acordo com o conceito desenvolvido por Rego e Sousa (Roldão; Marques, 2000: 206). Esse conceito de comportamento de cidadania comporta quatro dimensões, que se encontram relacionadas com o desempenho dos aprendentes: comportamento

participativo, em que se promove o diálogo e se fomenta a participação dos aprendentes no processo pedagógico; orientação prática, em que o professor tem uma prática pedagógica que incentiva o interesse dos aprendentes pelo quotidiano; consciência pedagógica, em que se verifica uma postura de respeito pela função de professor revelada através dos comportamentos; a (des) cortesia representa um tratamento (des) respeitoso relativamente aos aprendentes.

A partir dos comportamentos de cidadania dos professores, pode inferir-se o tipo de comportamento dos aprendentes, se considerarmos que os professores funcionam como modelos:

Para os professores, a orientação prática predomina na explicação dos dois factores de impacto e a conscienciosidade prepondera na explicação da cotação de desempenho. Para os estudantes, o comportamento participativo é preponderante na explicação da autoconfiança e da cotação de desempenho e a orientação prática representa o principal factor explicativo da motivação profissional. (Roldão; Marques, 2000: 211).

Portanto, o comportamento participativo e a orientação prática ajudam o aprendente a desenvolver e a consolidar as suas capacidades e competências. Apenas num ambiente em que exista um diálogo que permita aprofundar e confirmar aquilo que se aprende e que se ouve poderá desenvolver-se um espírito crítico e reflexivo acerca da vida (Roldão; Marques, 2000: 216).

Existem duas de várias abordagens possíveis que se assumem como primordiais: a teoria de clarificação de valores de Raths e a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget e Kohlberg.

O modelo da clarificação de valores surge na década de 1960, influenciado pelas teorias psicanalíticas e pelas teorias personalistas e não directivas com grande influência no fim da Segunda Guerra Mundial (Marques, 2003: 67).

Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney Simon desenvolveram esta teoria de acordo com uma metodologia dotada de quatro elementos-chave: focagem na vida, aceitação da pessoa como ela é, aprofundamento da reflexão e fortalecimento do poder pessoal (Marques, 2003: 72).

O papel do professor consiste em recusar a imposição de qualquer conjunto de valores e apresentar-se, antes, como um facilitador no processo de escolha individual (Marques, 2003: 67). Assim, deverá recusar todas as metodologias de transmissão de valores que obstem à livre escolha, à descoberta de mais de uma alternativa, à reflexão livre, à experiência e incorporação desse valor (Marques, 2003: 69). De facto,

Os valores operam em circunstâncias complexas e geralmente envolvem mais do que os extremos simplistas de certo e errado, bom e mau. A vivência dos valores gera situações de conflito que obrigam o sujeito a pesar os prós e os contras e a fazer comparações. Os valores devem ser livremente escolhidos se queremos que sejam valorizados. (Marques, 2003: 73).

No entanto, o modelo de clarificação de valores apela ao relativismo moral, o que se revela contraditório, uma vez que a Educação pressupõe alguma forma de transmissão de um determinado legado cultural (Marques, 2003: 76).

A clarificação dos valores, na perspectiva de Raths e dos seus discípulos, constitui a via preferencial para abordar na escola a questão da Educação para os valores. Os autores reconhecem que, no nosso tempo, com a pressão das muitas mensagens contraditórias que nos envolvem, muitas pessoas debatem-se na confusão, apatia ou inconsistência, pelo que deverão ser encorajadas a reflectir de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo (Raths [et al.], 1966: 34).

O fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar prosseguir durante toda a vida, aumentando a sua possibilidade de autodirecção esclarecida. Não se pretende uma metodologia insistente, ou seja, programada de maneira a obrigar os indivíduos ao reconhecimento da sua confusão e à necessidade de opções mais esclarecidas, mas antes que se constitua como um espaço e um tempo de apoio que é oferecido e que será de grande ajuda. Para os autores, a sua teoria de clarificação de valores constitui um guia para os que trabalham com jovens, com numerosas sugestões de trabalho que só poderá ser avaliado a partir dos elementos colhidos na sua experimentação.

Valente refere que:

Naturalmente que existem muitos críticos a esta abordagem, e argumentos em favor de uma via mais dirigida em termos de inculcação de valores. Dizem, por exemplo, que toda a gente tenta veicular valores e que não o fazer seria lassidão e imprudência, ou que os aprendentes não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Mas, os defensores da

clarificação de valores argumentam dizendo que os efeitos da abordagem tradicional estão à vista e que a única coisa que a doutrinação faz é ajudar a adiar o começo do difícil processo de conquistar um quadro de valores próprio. (Valente, 1989: 141).

Para cada pessoa, os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, mas o resultado do moldar do estilo de vida num certo conjunto de ambiente e, nesta perspectiva, para que algo se diferencie como um valor deve passar o teste de preencher em simultâneo certos requisitos. Caso contrário, poderá constituir uma crença ou uma atitude, mas não um valor.

Os sete critérios definidos por Raths relativamente ao processo de valorização são: o facto de resultar de uma escolha livre entre alternativas, depois de uma consideração ponderada das consequências de cada alternativa, o ser passível de ser elogiado e aplaudido, bem como afirmado publicamente, a possibilidade da sua manifestação no comportamento de modo frequente e repetitivo.

Piaget e Kohlberg apresentam um outro modelo sobre o desenvolvimento moral na perspectiva do paradigma desenvolvimentista.

Piaget dedica-se ao estudo da formação do raciocínio moral no aprendente com o objectivo de identificar as modificações significativas ocorridas no raciocínio do aprendente e assim encontrar a base explicativa para o desenvolvimento moral.

O autor reconhece a existência de um paralelismo entre os estádios cognitivo e moral. Assim, postula a criação de um clima de cooperação com os outros que facilitaria o desenvolvimento da autonomia moral, tornando-se aquela na forma de intervenção pedagógica mais adequada (Marques, 2003: 45-57).

Tendo Piaget definido os estádios de desenvolvimento do raciocínio moral a partir de inquéritos e observações ao estágio pré-moral heterónimo e autónomo, tais estados são equivalentes aos três níveis de desenvolvimento moral anteriormente postulados por Dewey.

Todavia, a influência de Dewey em Piaget, como aliás, em Kohlberg, parece não se limitar apenas aos níveis de desenvolvimento moral; reconhece-se também na abordagem cognitiva desenvolvimentista, quer porque partilham da ideia de que a educação moral evolui segundo estádios, dos mais baixos para os mais elevados, quer, ainda, pelo facto de a educação moral e da educação cognitiva poderem ser estimuladas com base nos problemas/dilemas e nas decisões morais (Valente, 1992: 207-208).

Não existem dúvidas acerca da importância do legado deixado por Piaget aos teóricos da abordagem cognitivo-desenvolvimental que Kohlberg redefiniu e validou com base numa concepção do sujeito como um ser que evolui através de estímulos ou conflitos, mais do que pela instrução ou condicionamento, facto que constituiu um avanço significativo relativamente às metodologias utilizadas na educação moral. Em última análise, é um ser que organiza e estrutura o seu próprio conhecimento em inter-relação com o meio ambiente com o paralelismo de estádios de desenvolvimento moral e cognitivo, facto que sublinha a importância do raciocínio na resolução de dilemas morais.

Tanto Kohlberg como Piaget consideram que a evolução dos estádios é sequencial e invariante e que só algumas pessoas alcançam os estádios mais

elevados. Mas como o desenvolvimento moral não é automático, há que criar um ambiente favorável ao seu crescimento, onde quer a quantidade quer a qualidade de interacções entre os aprendentes bem como a discussão de dilemas morais constituem factores fundamentais para o crescimento moral do sujeito.

A moral aparece definida em Kohlberg muito mais como uma perspectiva, um estilo de vida do que como um conjunto de normas que o indivíduo deveria seguir. A razão reside no facto de que a maturidade do juízo moral constitui o melhor critério para a conduta e de esta só se alcançar mediante a resolução de dilemas, já que:

Não se torna mais possível insistir na ideia de uma não recorrência entre a razão científica e o real concreto, entre a ciência e o senso comum sem prejuízo de se salvaguardarem as especificidades de vários tipos de conhecimento e saber, recusa-se a ideia de uma razão intangível e transcendental enquanto sustentáculo da universalidade e da necessidade da ciência que, por si mesma, eliminaria o problema da origem de valor e do valor da origem. (Carvalho, 2002: 17).

Segundo Beltrão e Marques (2000: 55-57), a posição de Kohlberg tornou-se um suporte privilegiado nas grandes opções tomadas. Porém, é possível discernir que esta abordagem deixa algo a desejar devido ao seu exagerado racionalismo, à utopização da democraticidade da escola e ao relativismo de valores que pressupõe:

A educação para os valores, sendo absolutamente necessária, parte integrante de um todo, não é panacea universal. Ela depende da satisfação das necessidades básicas de cada um, e estas não são só as condições intelectuais, físicas, afectivas, familiares, mas também as necessidades de integração social e as de acesso à cultura. (Beltrão; Nascimento, 2000: 57).

Marques identifica um «conjunto de virtudes de sempre que necessita de ser incorporado no programa educativo escolar.» (Marques, 2003: 74). Este conjunto de virtudes fundamenta-se no estudo da *Ética a Nicómaco* e na *Política* de Aristóteles, bem como na *Suma de Teologia* de Tomás de Aquino.

Tais virtudes compreendem: temperança, generosidade, obediência, gratidão, liberdade, verdade, afabilidade, liberalidade, equidade, coragem, paciência, perseverança e justiça, encontrando-se muito imbuídas das características valorizadas na fundação do sistema de valores ocidental.

Hoje, começam a surgir alguns programas destinados ao fomento da paz e da tolerância em vários países da União Europeia. Esses programas visam o exercício de reflexão por parte dos alunos no contexto da sala de aula, contando com o diálogo em torno de dilemas éticos reais e incidentes escolares que se prestem à reflexão ética (Marques, 2003: 112).

2.1.4. A cidadania europeia no currículo de Inglês

Para Clara Ferrão Tavares, a sociedade do conhecimento provoca a necessidade de desenvolvimento de novas tecnologias, promove a emergência de novas problematizações na investigação e a adopção de novas metodologias. Surge também a necessidade de desenvolver novas competências de ordem social (Roldão; Marques, 2000: 27).

As competências de ordem social implicam o reconhecimento de que, para além dos atributos cognitivos ou pessoais, existem os atributos interactivos tais

como: a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de comunicar, a apetência para falar várias línguas e a capacidade de manter um relacionamento interpessoal.

O desenvolvimento de competências sociais tem como objectivo formar pessoas «integráveis, adaptáveis e transformativas, capazes de se antecipar às mudanças» (Roldão; Marques, 2000: 27).

A aprendizagem da língua inglesa assume duplo carácter: como disciplina transversal e como disciplina obrigatória, e é com base neste duplo carácter que foi construído o novo programa de Inglês de nível de continuação como língua estrangeira LE I ou LE II, para os 10º e 11º anos. O mesmo programa é aplicado aos aprendentes do curso Geral de Línguas e Literaturas que, na componente de formação específica, frequentem a disciplina de Inglês como LE II, a qual tem a duração de três anos. Por sua vez, nos restantes cursos gerais, os aprendentes podem, no 12º ano, dar continuidade à LE, estudada na componente de formação geral com programa e exame a nível nacional, se a escola assim o proporcionar. Se a escola não o proporcionar, podem procurar outra escola em que seja possível ter acesso à mesma continuidade ou optar por uma disciplina diferente de carácter generalista.

O programa aplica-se à componente de formação geral de todos os Cursos Gerais e Tecnológicos e de formação específica do Curso Geral de Línguas e Literaturas.

Apresenta uma visão abrangente da língua inglesa, privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional, procurando assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativas e sócio-cultural, fundamentadas em

atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e respeito pela diferença. Pretendemos com a apresentação deste novo programa, e sempre que for possível, evidenciar a veiculação e promoção dos valores para a construção da cidadania europeia.

Em primeiro lugar, os Estados-Membros da União Europeia deverão fornecer informação adequada aos pais sobre a escolha da primeira língua estrangeira dos seus filhos e assegurar a flexibilidade dos currículos escolares, de modo a possibilitar o ensino de um leque de línguas mais alargado (Comissão Europeia, 2004b: 22). Poderá, então, existir uma língua estrangeira que é inicialmente estudada. Ao estudo dessa língua estrangeira inicial poderá acrescentar-se o de várias línguas.

A matriz curricular, neste momento, impõe uma distribuição diferenciada das duas línguas estrangeiras (geralmente, Inglês e Francês) já estudadas no Ensino Básico aos aprendentes de Línguas e Literaturas que optem por lhes dar continuidade – LE I na componente de formação geral, com a carga horária de três horas semanais e LE II na componente de formação específica, com a carga horária de quatro horas e meia – proporcionando um esforço de aprendizagem na segunda língua estrangeira.

A flexibilidade dos percursos formativos permite que se prossiga para o 12º ano tendo realizado um percurso formativo ao longo dos 10º e 11º anos. Este programa inclui orientações genéricas para a gestão do programa, orientações metodológicas (a promoção do sucesso ao nível escolar, a integração da apropriação dos conteúdos educativos, a dimensão de participação nas actividades educativas e a formação para a Educação ao longo da vida), princípios de avaliação, um conjunto de

indicações a nível de recursos (*Internet* e outros materiais de apoio) e uma extensa bibliografia com lista actualizada de obras dividida em subsecções temáticas. Propõem-se ainda, linhas orientadoras para o desenvolvimento de um módulo inicial no 10º ano (duração máxima de 3 semanas).

As finalidades dos programas desdobram-se em objectivos formulados com diferentes graus de generalidades.

O Programa de Inglês para o Ensino Secundário apresenta como finalidades: assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo da língua inglesa; proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos sócio-culturais em que é utilizada; promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem, numa perspectiva de Educação e formação ao longo da vida, estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projecto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar; fomentar uma educação inter- e multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária; fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social; e, finalmente, fomentar uma educação para os *media*, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos *media* e compreender os processos da sua produção e recepção.

Os objectivos do Programa de Inglês incluem: desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências

de comunicação; interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais; usar fluentemente a língua inglesa ao nível escrito e oral, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento; dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender; utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem, demonstrando um permanente esforço de pesquisa e de actualização; participar em projectos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade; demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa; utilizar as tecnologias de informação e de comunicação; por fim, seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade.

Existe uma nítida ênfase na vertente humanista, nomeadamente da educação para os valores da tolerância e uma preocupação com o saber-fazer, indispensável à vivência activa e plena numa sociedade globalizante onde o conhecimento evolui a um ritmo vertiginoso. O essencial é saber estar e trabalhar em equipa, pois o conhecimento torna-se demasiado amplo para ser pertença de uma só pessoa. No que diz respeito ao trabalho em equipa, Drucker (2003) distingue três tipos de equipa recorrendo a uma analogia com o mundo do desporto.

Em primeiro lugar, o autor refere as equipas que funcionam como as de basebol e de críquete. Os jogadores jogam na equipa, mas não como uma equipa.

Este tipo de equipa apresenta, como vantagens, o bom conhecimento das regras devido às posições e tarefas que se revelam como específicas e fixas, a possibilidade de medir o desempenho de um modo exacto e de efectuar a formação por tarefa. A principal desvantagem reside na falta de apoio mútuo (Drucker, 2003: 98).

Em segundo lugar, existe a equipa de futebol, semelhante ao modo de funcionamento de uma orquestra sinfónica ou de uma equipa hospitalar. Os membros trabalham como uma equipa, coordenando a sua parte com a dos outros. Este tipo de equipa é vantajoso quando a forma de atribuição da pontuação é clara e se existir uma liderança eficaz; é uma equipa que se adapta rapidamente. No entanto, a equipa exigirá um líder cuja palavra seja lei, uma pontuação e muitos ensaios e treinos até que funcione de um modo orgânico, isto é, numa perspectiva funcional (Drucker, 2003: 99). Numa Escola, a equipa de futebol seria composta pelos professores que se reúnem em Conselho Pedagógico.

Por fim, a equipa de pares no ténis, semelhante aos conjuntos de *jazz* e aos grupos de quatro ou cinco executivos séniores, não deve exceder as sete ou nove pessoas. É um tipo de equipa em que as posições são ocupadas por “preferência” e não são fixas, assentando no ajustamento mútuo. Neste tipo de equipa, o desempenho total é maior do que a soma dos desempenhos individuais. Contudo, a exigência de autodisciplina e a duração do período de formação são mais elevados (Drucker, 2003: 99-100).

Estes três tipos de equipa não podem constituir tipos mistos, ou seja, não se podem misturar. A ideia de um lugar que cabe a cada indivíduo em formação em

diferentes contextos de trabalho em equipa encontra-se igualmente expressa no Capítulo I e no Artigo 3º, alínea e) da Lei de Bases do Sistema Educativo nº48/86, 14 de Outubro que refere a necessidade de:

Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

O ensino de uma língua estrangeira não se encontra, pois, confinado ao domínio de aquisição de competências estritas de comunicação, mas exige a aquisição de competências de *comunicação intercultural*. Nesse sentido, o Conselho de Ministros da Educação da Europa preconiza, para a gestão curricular de uma língua estrangeira, as finalidades seguintes: possibilitar aos aprendentes o uso da língua, como meio de comunicação, o que significará desenvolver as várias competências comunicativas; permitir ao aprendente construir a sua própria identidade social e cultural, através da descoberta de outra cultura e levando-o a reflectir sobre a sua própria, permitindo-lhe desenvolver valores como tolerância e respeito pelo outro; e desenvolver no aprendente o uso de determinadas capacidades cognitivas, que lhe permitirão ser mais autónomo e independente em termos de aprendizagem.

Verificamos uma clara preocupação com o desenvolvimento de uma competência multicultural, que não negligencia a proficiência na língua alvo e onde se promove uma perspectiva integradora da identidade social e cultural do jovem

aprendente, como ponto de partida para a compreensão das culturas estrangeiras e participação interventora e activa na sociedade. Todas as estratégias e métodos pedagógicos são centrados no aprendente para:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no de intervenção consciente e responsável na realidade circundante. (Capítulo II, Secção I, Artigo 5º, alínea h, Lei nº46/86, 14 Outubro)

No novo programa de Inglês do 10º e 11º anos LI (continuação) há a realçar que o texto passou a incluir qualquer enunciado, escrito, oral ou digital. Só a interacção com a dimensão cultural e o próprio uso da língua poderá fazer com que o aprendente se aproprie do texto, mas em si, ele passa a constituir o centro do programa. Acrescente-se que a leitura extensiva tem como objectivo construir valores sócio-culturais e estimular o gosto pela leitura em língua inglesa. Surge, neste momento, uma excelente oportunidade para a veiculação e promoção de valores universalmente partilhados através da leitura de autobiografias ou biografias de heróis e heroínas e dos seus feitos para o bem da sociedade, pois: «A transmissão em tempo real de ideias num espaço muito amplo permite a união e a agregação em torno de valores.» (Castells, 2003: 91).

Ao aprendente de uma nova língua e cultura é proporcionada, durante o processo de ensino/aprendizagem, a aquisição de determinadas competências (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica) que facilitem, de

um modo correcto e adequado, a sua acção nos diversos contextos e situações. Esta preocupação em munir o aprendente com ferramentas a nível sócio-cultural e linguístico que lhe permitam interagir sempre com os outros de uma forma efectiva está bem presente em todo o novo Programa de Inglês também no Capítulo I, Artigo 2º, nº4 Lei nº 46/86, 14 Outubro:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários valorizando a dimensão do trabalho.

O Programa possibilita a aquisição de competências gerais e de comunicação. As competências gerais relacionam-se com o saber ser, saber-aprender, saber e saber-fazer. As competências de comunicação englobam competências linguísticas: lexical, gramatical, semântica e fonológicas, competências sócio-linguística, competências programáticas, competência estratégia/discursiva e funcional, competência do uso da língua ao nível da interpretação e produção de texto e a competência sócio-cultural e de aprendizagem.

A componente sócio-linguística relaciona-se com a competência comunicativa (consciência das convenções sociais ao nível das práticas, discursos e representações que regem as interacções comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais). No entanto, os professores devem também desenvolver uma competência relacional. Não basta afirmar que a relação pedagógica é importante e que esta é uma componente do perfil do docente. Hoje, a sociedade exige do docente

e da Escola uma maior intervenção. Por isso, é necessário formar os novos docentes para o sucesso nesta área.

Na sala de aula devemos ter em conta a componente comportamental da atitude do professor em termos de comunicação verbal e não verbal, uma vez que o mesmo se encontra em situação pedagógica. Os gestos podem desmentir as frases pronunciadas, ou o tom de voz pode emprestar à intervenção verbal uma conotação de ironia. Numa situação pedagógica, a contradição entre a linguagem verbal e não verbal pode constituir-se como um recurso adicional e imprevisível ou como um ruído no processo de ensino/aprendizagem.

Sabemos que as regras de comunicação são individualmente adoptadas, o que pode degenerar em mal-entendidos. O que num contexto pode ser entendido como uma atitude autoritária, pode ser encarado como atitude interactiva de incentivo à participação dos presentes noutro contexto.

Por sua vez, a componente linguística reporta-se à dimensão da língua como sistema desdobrando-se nas seguintes competências: lexical, gramatical, semântica e fonológica. A componente pragmática divide-se nas seguintes competências: a discursiva e a funcional/estratégica, associando-se à utilização de estratégias de interpretação e produção do discurso.

A competência sócio-cultural integra-se nas competências gerais a promover no aprendente, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe permitirão interagir com os outros.

Os Conteúdos Programáticos dão ênfase à componente de Interpretação e Produção de Texto. Relativamente à aquisição de competências sócio-culturais é dada importância às estratégias de interpretação e produção (ouvir, falar, ler e escrever), que surgem em diferentes tipos de texto de acordo com as várias áreas temáticas e as intenções de comunicação. A dimensão sócio-cultural divide-se em domínios de referência que permitem a familiarização com o conhecimento das convenções de organização de um texto na comunidade falante de Língua Inglesa. A componente Língua Inglesa engloba a palavra, a frase e a prosódia.

No actual Programa de Inglês do Ensino Secundário, há uma nítida alusão à necessidade de implementar metodologias activas centradas essencialmente no aprendiz. O Novo Programa apresenta vários aspectos inovadores: a gestão do programa é feita para tempos lectivos de 90 minutos, a metodologia escolhida centra-se no interesse pessoal e formativo do aprendiz (desde que este seja enquadrado tematicamente pelo currículo definido), assenta na globalização, no multiculturalismo e nos desafios do progresso e do desenvolvimento. Na abordagem referencial, os aprendentes deverão pesquisar através do recurso a informação em suporte informático. Este Programa promove a autonomia gradual do aprendiz e prevê a existência de um módulo inicial no 10º ano como fase diagnóstica, para revisão, consolidação e remediação, atribuindo particular importância à avaliação formativa.

Torna-se necessário abordar questões relacionadas com a interpretação e a produção de texto contempladas no currículo de Inglês para o Ensino Secundário.

Entende-se por “texto” o enunciado, oral ou escrito, que sustenta o acto de comunicação verbal. Um programa centrado no texto permite um melhor enquadramento dos assuntos sócio-culturais e linguísticos a estudar. A abordagem de conteúdos linguísticos, nos contextos em que surgem naturalmente, promove uma visão integradora da língua que conduz a aprendizagens eficazes (Alves, 2001: 136).

Nos quatro domínios de referência, a dimensão sócio-cultural é concretizada nos 10º, 11º, 12º anos, sendo esta a que eventualmente cumpre a tarefa de veicular e promover os valores universalmente partilhados com o objectivo de construir uma sólida formação axiológica no aprendente. Tal abordagem deve permitir ao aprendente desenvolver os seus conhecimentos gerais acerca da sociedade na qual se insere e compreender o seu posicionamento dentro dela, neste caso concreto, dentro da sociedade portuguesa e europeia. O mundo actual está em constante mudança tanto a nível social como cultural e económico, devido à globalização. Para dar resposta a uma conjuntura em que a mudança é a única certeza, optou-se, tanto no ciclo bienal (10º e 11º) como no 12º, por explorar problemáticas ligadas às profundas transformações que se estão a operar na sociedade. O jovem confronta-se com esta situação de mudança, que exige reajustes a nível do seu crescimento pessoal e sócio-afectivo.

No 10º ano, procura-se com os domínios seleccionados, levar o aprendente a caracterizar as mudanças sociais, a assumir posições críticas e a tomar consciência do seu papel activo na sociedade. Explanamos em seguida os diversos domínios de referência para o referido ano.

No domínio de referência “Um Mundo de Muitas Línguas” propõe-se a abordagem de aspectos ligados ao encontro de línguas e culturas e novas práticas de mobilidade social e de padrões comunicacionais.

Nos restantes domínios, sugere-se a exploração das transformações sociais: novos conceitos de família, de Educação, de relações interpessoais decorrentes da introdução das tecnologias no quotidiano dos indivíduos. “Os Media e a Comunicação Global” exploram a análise crítica dos novos meios de comunicação social. “Os Jovens na Era Global” é o domínio onde se ensina a problematizar as questões relacionadas com a mutabilidade social.

No domínio de referência “O Mundo à Nossa Volta” propõe-se a problematização de aspectos ligados às questões ecológicas, à postura do homem perante a natureza e o ambiente. Este domínio confronta os aprendentes com questões de ordem ética que envolvem técnicas e estratégias da publicidade e do *marketing* nos diferentes *media*. “Os Jovens e o Consumo” pretende, fundamentalmente, apelar à responsabilidade social dos aprendentes, enquanto consumidores.

“O Mundo do Trabalho” procura estimular uma reflexão sobre as alterações a nível laboral, que obrigam à actualização contínua de conhecimentos, uma dinâmica de aprendizagem permanente. Procura também sensibilizar e preparar os jovens para esta a concepção de trabalho como realidade dinâmica e de grande mobilidade que exige formação ao longo de toda a vida, com a conseqüente internacionalização do emprego.

“Um Mundo de Muitas Culturas” centra-se na problemática do multiculturalismo: por um lado, o conhecimento de várias culturas de expressão inglesa; por outro lado, a forma de construir uma comunicação intercultural com as pessoas que se encontram inseridas nessas culturas. Destaca-se, particularmente, a ideia de que «cultura» não é uma realidade estanque nem única e desconstrói-se a ideia de evolução linear de cada uma das culturas de acordo com a posição relativa que mantêm face à cultura ocidental.

No domínio “Culturas, Artes e Sociedade” o aprendente problematiza algumas manifestações artísticas que caracterizaram a segunda metade do século XX, no âmbito da literatura, do cinema e da música, entre outras. Dá-se importância à democratização das artes e propõe-se dar alguma visibilidade às demandas femininas e às culturas minoritárias.

O actual programa sugere que, ao abordar-se o conceito de democracia, se empreenda uma incursão à origem e evolução deste conceito. Do mesmo modo, poder-se-á integrar a perspectiva histórica ao abordar aspectos culturais e artísticos que marcaram as identidades dos povos e de cada um de nós enquanto cidadãos portugueses. Deverá proceder-se também à exploração dos domínios propostos no âmbito dos universos sócio-culturais de expressão inglesa com os quais se pretende que os aprendentes se relacionem activamente através de textos escolhidos e actividades desenvolvidas.

No que diz respeito à interacção com as culturas de expressão inglesa no mundo o novo programa propõe: desenvolver a consciência do universo sócio-

cultural do aprendente e da maneira como este se relaciona com os universos sócio-culturais dos outros, desenvolver capacidades de comunicação intercultural, alargar conhecimentos acerca dos universos sócio-culturais dos países de expressão inglesa, desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural, tendo em conta que:

Knowledge, which once seemed bounded and fixed so that it was possible to imagine compiling it all into one encyclopedia, is now understood to be emergent and exploding. No one controls it, and no one can master it once and for all. (Resnick, 2001: 125).

À emergência do conhecimento enquanto realidade extremamente dinâmica não é alheio o facto de existirem novas tecnologias que permitem a existência de múltiplas fontes de informação e a constituição de novas formas de gestão dessa informação. Emerge, pois, a necessidade de seleccionar qual a informação que se transmite directamente, a que se convida a descobrir e a que fica para outras ocasiões.

Os domínios apresentados respeitam essa necessidade de seleccionar; têm subjacentes os princípios da relevância da temática no contexto particular dos aprendentes, da relevância da temática para o estudo das culturas dos países de expressão inglesa, da importância da análise das dimensões local, nacional e internacional no tratamento dos diversos domínios, da autenticidade e actualidade dos materiais, textos, assuntos e situações, da transversalidade, interligação e transdisciplinaridade do tratamento das temáticas.

O manual escolar é o instrumento pedagógico que geralmente está ligado a uma prática pedagógica que traduz uma necessidade funcional do sistema educativo. E por todos é reconhecido nas suas múltiplas funções. De facto, trata-se de um meio didáctico por excelência, guia orientador do ensino/aprendizagem, facilitador da auto-aprendizagem, motivador e veículo de conteúdos programáticos essenciais (Contente, 2000: 51). É, igualmente, reconhecido pela UNESCO como um dos factores mais eficazes para melhorar o sucesso escolar e a qualidade de ensino.

O manual escolar é definido como um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aprendente que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, e podendo, ainda, conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (Artigo 2º do Decreto-lei nº 369/90, 26 de Novembro, publicado no D.R. I Série: 4835-4338). Assim,

Baseando-nos na tipologia dos discursos científicos apresentada por Anne Marie Loffler-Laurian, pensamos que este discurso [dos manuais escolares] se insere no tipo «Discurso Científico Pedagógico», que podemos definir como o tipo de discurso que é apresentado nos manuais de iniciação ou de ensino aprofundado, redigidos por professores-investigadores para utilização de estudantes. O mesmo texto não tem o mesmo sentido para o professor e para o aluno. Assim, na leitura de um texto de especialidade não se pode fazer abstracção nem do enunciador, nem do destinatário, nem da situação de enunciação. (Contente, 2000: 54).

O manual escolar, enquanto instrumento pedagógico, constitui um veículo de excelência de um sistema de valores, de uma cultura e de factores de desenvolvimento de capacidades e de mudanças de atitudes. Induz a representações do mundo e das pessoas através da transmissão de valores e de modelos. Implanta-se, no sistema educativo, não só como agente de reprodução dos princípios dominantes da sociedade, mas também como agente de inculcação da cultura dominante (Alves, 2001: 139).

No actual contexto escolar, o texto escrito representa um meio privilegiado de transmissão e/ou comunicação de conhecimentos. Os textos são também comunicação em acção, desenvolvendo-se num processo dinâmico e interactivo em que são negociadas e alteradas convenções, tanto em realizações orais como escritas.

A prática ou o fazer implicam o conhecimento daquilo que se faz e para se fazer bem é preciso dotar-se de competências (Roldão; Marques, 2000: 47). Assim, a teoria científica é indissociável da prática, quer a científica, quer a pedagógica. Os manuais fazem a ponte entre a ciência e o aprendiz.

Geralmente, cada disciplina científica é dotada de um vocabulário específico que a identifica, mas pode suceder que haja disciplinas que recorram a conceitos de outras disciplinas desde que exista uma clarificação patente do novo sentido atribuído pela nova investigação. É do corpo conceptual de uma disciplina científica que depende a lógica estrutural do seu discurso, estrutura e lógica que serão transmitidas aos aprendentes sob a forma de metodologias de investigação, de estudo

e de abordagem de questões relevantes para a ciência em causa (Roldão; Marques, 2000: 51).

É no diálogo entre a conceptualização e a aplicação prática que se desenvolvem competências específicas de cada disciplina. No caso do Inglês, esse diálogo realiza-se através do texto que funciona como um objecto de recepção linguística em vários suportes e se torna num objecto veiculado por um dado canal (Alves, 2001: 141).

Aprende-se através de enciclopédias, de dicionários, de revistas de especialidade. Mas aprende-se, sobretudo, através dos manuais.

O manual escolar propõe um sujeito de enunciação e um discurso particular: o sujeito de enunciação é o autor do manual; o discurso é constituído pelo próprio texto do manual.

Outra das valências do manual é a possibilidade de poder ser usado tanto na sala de aula, como em casa, utilizado quer pelo professor, quer pelo aprendente, a nível individual ou colectivo. O manual estabelece, também, a relação entre Escola e família. Hoje em dia, os manuais são seleccionados anualmente, por anos de escolaridade e são adoptados por órgãos de decisão das escolas, por um período obrigatório de quatro anos.

O programa actual de Inglês fundamenta-se nos seguintes princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo Português:

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. (Capítulo I, Artigo 2º, alínea d, Lei nº 46/86,

14 Outubro) e (...) criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança. (Capítulo II, Subsecção II, Artigo 9º, alínea g), Lei nº46/86, 14 Outubro).

O novo Programa de Inglês direcciona o quotidiano do jovem aprendiz para a sociedade contemporânea, requerendo que a sua aprendizagem demonstre abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas, manifestando interesse em conhecê-las e sobre elas realizar aprendizagens.

Pretende-se que o aprendiz relacione a sua cultura de origem com as culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais e demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.

Cada aprendiz deve demonstrar uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objectivos de aprendizagem.

É essencial que se desenvolvam capacidades de auto-regulação do processo de aprendizagem, reflectindo sobre os processos e as finalidades e procurando encontrar as soluções para os seus problemas de aprendizagem.

Espera-se que o aprendiz revele capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar conhecimentos novos, demonstrando abertura para utilizar a língua inglesa, mesmo que para tal tenha que se expor ao risco, revelando vontade de comunicar em situações reais.

A vivência quotidiana com falantes de outra língua exige que se demonstre abertura e independência na busca, compreensão e partilha de nova informação, utilizando fontes e suportes variados e que haja atitude crítica perante a informação, demonstrando capacidade de seleccionar, avaliar e adequar aos fins a que se destina.

Ao longo deste estudo, foi possível verificar que a educação para a cidadania democrática e para os valores da interculturalidade estão presentes no novo Programa de Inglês e na nova reforma educativa. Porém, possíveis constrangimentos poderão surgir no dia a dia da sala de aula, dado que a sua concretização exige uma mudança de atitude tanto na planificação como na avaliação:

Pour l'école la fonction de centre de ressources prendra davantage d'importance dans la mesure où une organisation qui favorise l'accent mis sur l'initiative et l'effort de celui qui apprend doit donner accès à de nombreuses ressources locales ou non avec guidage et évaluation constante des résultats. De plus ces lieux que resteront les écoles joueront le plus en plus un rôle dans l'enrichissement de ce qui sera accessible sur les réseaux devenus autant électroniques que topiques. (Delacôte, 2001: 98).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, encontra-se bem patente a promoção das novas competências. No Programa de Inglês, essas competências estão condicionadas pela heterogeneidade das turmas, pela planificação do professor e pelo seu domínio dos recursos pedagógicos.

O resultado da concepção da Escola como centro de recursos e de familiarização com a utilização desses recursos será a co-responsabilização do

aprendente pelo seu processo de aprendizagem. Este tipo de programa obriga a um acordo prévio entre professores e aprendentes na definição e selecção de estratégias, actividades e materiais didácticos, assim como na avaliação. Na primeira componente (Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sócio-cultural e Língua Inglesa) é reconhecida a necessidade de utilizar fontes cada vez mais actuais e o recurso obrigatório a novas tecnologias. Delacôte realça que, nesta nova conjuntura tecnológica, se torna necessário recorrer aos saberes metacognitivos para medir e controlar, de modo voluntário, os próprios processos cognitivos que variam bastante de um tipo de disciplina para outro (Delacôte, 2001: 96). A utilização de materiais alternativos em suporte informático e audiovisual, bem como a implementação de projectos de trabalhos colaborativos não deverão ser descuradas, tendo em conta a possibilidade de utilizar o correio electrónico intra e inter-escolas. Trata-se de recursos pedagógicos que se inserem na necessidade de acompanhar o fluxo constante de nova informação sobre cada temática.

Na segunda componente (Gestão do Programa), destacamos a importância da mesma se centrar nas actividades desenvolvidas pelo aprendente. Este aspecto corresponde à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores e ao respeito pelas diferenças individuais na procura de um desenvolvimento global e contínuo. A aplicação desta componente pressupõe, por um lado, a salvaguarda dos interesses dos aprendentes e, por outro, a definição de pré-requisitos da aprendizagem, ou seja, de indicadores dos níveis de desenvolvimento do aprendente (Alves, 2001: 185, 187).

Por último, na terceira componente (Orientações Metodológicas), destacamos o método activo facilitador de actividades e estratégias diversificadas que desenvolvem e motivam o aprendente para o processo ensino/aprendizagem:

Os princípios curriculares são os mesmos para todos e a aprendizagem das competências para continuar aprendendo devem ser desenvolvidas igualmente para todos, mas com mudança de contextos, logo com diferentes currículos. E para que os currículos sejam de facto contextualizados, no caso da escola secundária, eles devem estar abertos à cultura juvenil, para que possam incorporar os códigos e as linguagens da geração que está na escola. (Berger Filho, 2001: 141-142).

Em termos globais, os novos programas consagrados pelo Despacho nº 124/ME/91 enquadram-se nos aspectos de contextualização face à cultura juvenil e, por outro lado, reforçam a primazia da actividade sobre o método e da formulação dos objectivos sobre os conteúdos, razão pela qual é dada tanta importância ao discurso de uma metodologia activa e à formulação dos objectivos curriculares por ciclo de aprendizagem.

O diploma consagra, igualmente, a pluralidade curricular, desde que esta não acarrete despesas suplementares para os aprendentes. Como todos os currículos, o currículo de Inglês obedece a um princípio construtivista da aprendizagem, o que não significa, *a priori*, que exista uma mudança significativa nas práticas curriculares dos docentes, pois tudo depende das condições práticas de implementação e de formação.

No programa de Inglês, como nos restantes, reafirma-se um modelo técnico de desenvolvimento curricular. Não é relevante que os conteúdos estejam ou não

previstos num número concreto de aulas, que as orientações gerais sejam ou não vinculativas; de facto, apenas interessa que o docente consiga executar e cumprir as actividades previstas, subjacentes às quais estará uma metodologia e uma determinada concepção de objectivos de aprendizagem previstos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Alves, 2001: 233).

2.1.4.1. Aprender línguas estrangeiras num contexto europeu

A União Europeia funda-se na liberdade de circulação dos seus cidadãos, capitais e serviços. Os cidadãos que possuam boas competências linguísticas podem tirar maior partido da liberdade de trabalhar ou estudar noutro Estado-Membro.

No quadro da Estratégia de Lisboa, lançada em Março de 2000 e que preconiza uma renovação económica, social e ambiental, a União está a criar o conceito de uma sociedade baseada no conhecimento enquanto elemento fundamental na progressão rumo ao seu objectivo de, até ao fim da década, se tornar na economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo. A aprendizagem de outras línguas concorre para este objectivo, na medida em que melhora as competências cognitivas e consolida as competências em língua materna dos aprendentes, designadamente a compreensão e expressão escritas (Comissão Europeia, 2004b: 9).

Assim, o acesso a várias línguas estrangeiras torna-se muito importante para o cidadão europeu, como requisito para a comunicação pluricultural e multilingue e também como base de educação axiológica.

A Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC), que designa a situação em que os aprendentes aprendem outras matérias numa língua estrangeira

veicular, pode dar um importante contributo à consecução dos objectivos da União no domínio da aprendizagem de línguas.

O modelo AILC é passível de propiciar aos aprendentes oportunidades efectivas de utilização imediata das suas novas competências linguísticas, em lugar de as adquirirem para só as praticarem mais tarde. Além disso, permite que um maior número de aprendentes tenha acesso à aprendizagem de línguas, inculcando autoconfiança aos jovens estudantes e àqueles que, no ensino geral, tiveram menos sucesso na aprendizagem formal de línguas. O sistema proporciona uma exposição às línguas sem impor tempos lectivos adicionais, o que pode revestir um interesse particular nos contextos profissionais.

Actualmente, quanto mais complexas são as relações sociais, mais forte é a pressão temporal da sociedade no sentido em que o tempo social está estruturado conforme as normas culturais que o enquadram.

As relações sociais tornam-se mais complexas nas escolas e nas cidades e têm uma menor complexidade nos meios rurais.

O tempo escolar deve ter qualidade, incorporar momentos criativos (de inspiração), pois, ao ser vivido e percebido, será também um tempo articulado com os talentos dos aprendentes. O tempo criativo é mais propício à aprendizagem e o aprendente torna-se menos indisciplinado, pois fica mais consciente de que há espaço para as suas manifestações e horas para as tarefas que tem de cumprir (Roldão; Marques, 2000: 189). O método adoptado faz parte das tarefas de cada docente e

depende do que se procura conhecer e está presente na visão do mundo de todos que consubstancia essa união entre a teoria e a prática.

O AILC proporciona tal abordagem de tempo diferencialmente distribuído e de integração do aspecto lúdico na aprendizagem de novas línguas.

A introdução das abordagens de AILC numa instituição pode ser facilitada pela presença de professores habilitados que sejam falantes nativos da língua veicular (Comissão Europeia, 2004b: 19).

A aprendizagem das línguas estrangeiras surge como uma óbvia prioridade estratégica (Machado, 2001: 225), pois a capacidade de compreender e comunicar em outras línguas é uma competência de base para todos os cidadãos europeus (Comissão Europeia, 2004b: 10).

A vivência plena de uma cidadania inscreve-se, não só na competência linguística, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social, levando o aprendente a construir a identidade através do contacto com outras culturas. Incentivar a aprendizagem de línguas contribui não apenas para estabelecer laços entre os cidadãos europeus, mas também para fortalecer o sentimento de ser europeu.

Os projectos de turismo, os projectos transfronteiras e os programas de geminação de cidades podem formar o núcleo de programas locais de aprendizagem das línguas, criando condições para os cidadãos aprenderem as línguas das cidades geminadas ou vizinhas e oferecendo-lhes um verdadeiro estímulo neste sentido (Comissão Europeia, 2004b: 32).

Mas é no sistema escolar que são lançadas as bases para toda uma vida de aprendizagem de línguas, na altura em que as crianças obtêm uma primeira noção da variedade das línguas e das culturas que as rodeiam e das suas próprias capacidades singulares de comunicar com os outros.

A aprendizagem das línguas na escola primária tem vindo a expandir-se. No seguimento da resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997 relativa ao ensino precoce das línguas, que convidava os Estados-Membros a incentivar o ensino precoce das línguas estrangeiras e a diversificar a oferta das línguas, muitos Estados-Membros anteciparam a idade em que as línguas estrangeiras são integradas no programa.

O Conselho Europeu de Barcelona instou os Estados-Membros a tomarem medidas destinadas a melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente pelo ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras a partir da idade mais precoce.

A aprendizagem precoce das línguas estrangeiras confere aos aprendentes uma vantagem neste plano, pode levar a uma maior proficiência e a uma precisão acrescida no que respeita à expressão oral, à leitura, à expressão escrita e à compreensão, e desenvolve competências metalinguísticas que constituem os fundamentos de uma aprendizagem mais fácil das línguas numa fase ulterior da vida.

Os aprendentes podem igualmente tirar partido de cursos não especificamente centrados nas línguas, através dos quais tomam consciência da variedade de sons e de estruturas que existem noutras línguas, bem como das semelhanças com a sua própria língua.

No entanto, estas vantagens apenas se fazem sentir quando se investe suficientemente na formação dos professores, quando o número de aprendentes é suficientemente reduzido para que a aprendizagem das línguas seja eficaz e quando uma parte suficiente do currículo é consagrada às línguas. É essencial garantir uma oferta e recursos adequados em matéria de aprendizagem precoce das línguas estrangeiras (Comissão Europeia, 2004b: 46).

Devem adoptar-se práticas construídas de acordo com saberes mais adequados às exigências das comunidades, de modo a resolver problemas e a dar resposta aos desafios que se colocam aos professores durante o seu percurso e interacção nos contextos educativos (Roldão; Marques, 2000: 139).

É necessário que exista uma formação pedagógica diferente para os novos professores, dado que o ano de prática pedagógica é encarado com algumas reservas que colocam entraves à orientação reflexiva, à crítica e à construção de atitudes, conhecimentos e capacidades do futuro professor, pois ainda existe todo um:

Peso de uma cultura transmissiva da educação escolar. Essa cultura traduz-se numa tendência reprodutiva e normativa ao nível dos mecanismos de socialização dos novos professores, da construção do seu papel na escola, ou ainda ao nível dos modelos de avaliação do desempenho escolar. (Roldão; Marques, 2000: 140).

Através do desenvolvimento de projectos de investigação – acção com colaboração dos professores estagiários, pode promover-se a comunicação, a negociação das decisões e a clarificação de intenções e realização entre todos os

intervenientes nestes projectos (Roldão; Marques, 2000: 141). Como? Através da identificação de problemáticas profissionais num processo cíclico e auto-avaliativo de reflexão – acção sobre as teorias e as práticas.

Deve existir um novo olhar sobre a Escola, o que pressupõe uma reforma do ensino que se inicie no primeiro ciclo, ou seja, no Ensino Básico. Trata-se de um olhar atento por parte de todos, que conduza a uma maior participação também de todos.

De facto, é no Ensino Básico que o aprendiz tem uma curiosidade cognitiva activa. Frequentemente, essa curiosidade perde-se por ausência de resposta adequada.

Nesta fase, o aprendiz necessita de efectuar experiências directas facilitadoras da autonomia para que se consolide o conhecimento abstracto através de um pensamento operativo concreto. Esta é a perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia.

A investigação e o trabalho em grupo constituem todo um percurso gerador de aprendizagens e vivências que permitem ao aprendiz experimentar um desenvolvimento harmonioso e potenciador de todas as suas capacidades e aptidões.

O ensino das línguas estrangeiras a aprendizes dos seis aos nove anos de idade será pertinente: «Sob o ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, da neurologia da cognição, da socialização e, naturalmente, sob o ponto de vista da cooperação internacional, da educação intercultural e da plena integração europeia.» (Roldão; Marques, 2000: 231).

Por outro lado, é possível argumentar-se que: «A criança não tem nenhuma necessidade de aprender uma língua estrangeira, nem reconhece a importância da integração europeia.» (Roldão; Marques, 2000: 231).

Sílvia Madeira elaborou um programa para introduzir a aprendizagem das línguas estrangeiras através de actividades lúdicas potenciadas por recursos como: canções, lengalengas, vídeos, CD-ROM, com base no pressuposto de que: «Para Dalgalian as necessidades da criança articulam-se em três eixos: as necessidades lúdicas; as necessidades de expressão; a descoberta de si e do mundo e a construção de saberes.» (Roldão; Marques, 2000: 237).

A autora do estudo concluiu que a integração dos diferentes eixos pode potenciar a aprendizagem de línguas estrangeiras numa fase mais precoce do desenvolvimento.

A aprendizagem precoce de línguas só traz vantagens concretas — e entre elas inclui-se a melhoria das competências em língua materna — se os professores forem formados especificamente para ensinar línguas a aprendentes muito pequenos, se as turmas forem suficientemente pequenas para garantir uma aprendizagem eficaz, se existirem materiais didácticos adequados e se o tempo lectivo consagrado às línguas for suficiente. As iniciativas que visem tornar a aprendizagem das línguas acessível a um grupo de aprendentes cada vez mais jovens devem estribar-se em recursos adequados, nomeadamente para a formação de professores.

Ao cumprirem o seu compromisso de proporcionarem o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde uma idade muito precoce, os Estados-Membros

devem considerar se é necessário ajustar os currículos do primeiro ciclo do Ensino Básico e se se impõe a formação, bem como a afectação de mais professores especializados e outros recursos de ensino e aprendizagem aos estabelecimentos do Ensino Primário e Pré-primário (Comissão Europeia, 2004b: 17).

As competências linguísticas fazem parte do núcleo de competências de que cada cidadão necessita para fins de emprego, Educação e realização pessoal. Trata-se de competências que devem ser actualizadas e enriquecidas continuamente.

A época em que a aprendizagem das línguas começava e terminava na escola já passou. Agora, a aprendizagem estende-se ao longo de toda a vida. Por outras palavras, devem ser criados sistemas e estruturas coerentes e fáceis de utilizar para que a aprendizagem das línguas seja feita ao longo da vida. Os serviços oferecidos neste domínio devem ser organizados e coordenados de tal maneira que, à medida que cada aprendiz vai avançando desde o Ensino Pré-primário até à Educação de Adultos, o que ele aprende em cada etapa assente nas competências linguísticas adquiridas na etapa precedente (Comissão Europeia, 2004b: 46).

Os professores de línguas têm um papel crucial a desempenhar na criação de uma Europa multilingue. É a eles, mais do que aos professores de outras disciplinas, que compete dar o exemplo dos valores europeus de abertura aos outros, tolerância em relação às diferenças e vontade de comunicar.

É importante que todos possuam uma experiência adequada de utilização da língua-alvo e de compreensão da cultura que lhe está associada. Todos os docentes de uma língua estrangeira devem ter passado um período prolongado num país onde

a língua que ensinam seja falada e dispor de oportunidades regulares para actualizarem a sua formação.

Contudo, existem disparidades significativas em relação aos modelos de formação e nem todos os professores viveram ou estudaram no país cuja língua ensinam. Embora a formação inicial e a formação em serviço de professores de língua estrangeira sejam da responsabilidade dos Estados-Membros, os programas Sócrates e Leonardo da Vinci podem complementar as suas acções, sempre que exista um valor acrescentado na sua dimensão europeia.

As aptidões e os recursos pessoais exigidos para o ensino de línguas são consideráveis.

A formação inicial deverá dotar os professores de línguas de um núcleo básico de competências e técnicas práticas, através da formação na sala de aula. Essa formação é dada pelos centros da área da Escola e pelas associações de professores de ensino de língua estrangeira (por exemplo, a API – Associação da Professores de Inglês – e a APA – Associação de Professores de Alemão. Os professores de línguas necessitam do aconselhamento de orientadores qualificados, bem como de oportunidades para actualizarem as suas competências linguísticas e pedagógicas, designadamente por meio da aprendizagem electrónica e à distância.

Com alguma frequência, os professores de línguas sentem-se isolados, privados do contacto com inovações que lhes permitiriam melhorar o seu desempenho profissional, por não terem acesso, por exemplo, a redes adequadas de apoio

profissional. Por conseguinte, é importante facilitar a comunicação e a constituição de redes eficazes entre aqueles docentes a nível regional, nacional e europeu.

Impõem-se renovados esforços no sentido de assegurar que os resultados da investigação no domínio da didáctica das línguas, as provas de boas práticas e de inovações bem sucedidas sejam dados a conhecer a pessoas que os possam utilizar. Até hoje, o papel fundamental desempenhado por formadores de professores de línguas, inspectores do ensino de línguas estrangeiras e outros profissionais na promoção de boas práticas não recebeu a atenção que merece.

Neste domínio, os Estados-Membros desempenham um papel crucial, na medida em que lhes cabe zelar por que todos os professores de língua estrangeira possuam: formação inicial adequada, nomeadamente formação prática na didáctica de línguas estrangeiras, e experiência de vida no país cuja língua ensinam; e acesso remunerado e regular a acções de formação em serviço (Comissão Europeia, 2004b: 25).

Importa desenvolver os intercâmbios de professores entre Estados-Membros, até porque esses docentes podem ensinar a sua língua materna, outra língua ou outra disciplina na sua língua materna. Nas zonas de fronteira linguística, existe uma margem específica para as iniciativas neste domínio centradas em línguas confinantes.

Foi recomendado aos Estados-Membros que eliminassem os obstáculos jurídicos e administrativos à mobilidade de docentes e é necessário acompanhar os progressos que realizaram (Comissão Europeia, 2004b: 26).

Os nossos estabelecimentos de formação deveriam assumir-se como lugares de celebração da diversidade linguística e cultural. Ora, em muitas partes da União, a escolha de línguas à disposição do estudante limita-se, na prática, a algumas das grandes línguas. Dentro e fora dos sistemas formais verifica-se uma procura significativa — que ainda não foi atendida — não só de aulas de línguas, mas também de informação e aconselhamento sobre a aprendizagem de línguas.

Os estabelecimentos de ensino superior desempenham um papel de primeiro plano na promoção, a nível social e individual, do multilinguismo. São particularmente bem-vindas as propostas no sentido de que cada universidade aplique uma política linguística coerente, que clarifique o seu papel na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística, tanto no seio da comunidade escolar como no meio mais vasto em que se insere.

Nos países não anglófonos, a tendência recente para o ensino ministrado em inglês poderá ter consequências imprevisíveis sobre a vitalidade das respectivas línguas nacionais. Assim, as políticas linguísticas das universidades deverão contemplar acções explícitas de promoção das línguas nacionais ou regionais.

Todos os aprendentes deveriam estudar fora do seu país, de preferência uma língua estrangeira, durante pelo menos um período universitário e obter um diploma em línguas reconhecido como parte da sua formação universitária:

Os cursos de preparação linguística intensiva do programa Sócrates são cursos de especialização nas línguas menos utilizadas e ensinadas dos países que participam naquele programa. No âmbito deles, os bolseiros Erasmus podem

estudar a língua do respectivo país de acolhimento antes de iniciarem a frequência de uma universidade estrangeira. (Comissão Europeia, 2004b: 20).

Todos os adultos deveriam ser incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, deveriam estar disponíveis estruturas de acesso fácil. É vital a existência de estruturas adequadas para motivar as pessoas de todas as idades a aprenderem línguas, para as orientar sobre a forma de começar e facultar um acesso fácil a uma multiplicidade de actividades de aprendizagem de línguas.

Deveria ser dada aos trabalhadores a oportunidade de melhorar as competências linguísticas de interesse para a sua vida profissional. As actividades culturais centradas na música, na literatura ou no cinema estrangeiras, as férias no estrangeiro, as acções de gemação de cidades ou o serviço voluntário no estrangeiro podem ser promovido como oportunidades para conhecer outras línguas e outras culturas (Comissão Europeia, 2004b: 21).

Provavelmente, isto exigirá algum investimento em novas valências, embora haja igualmente muitos benefícios na utilização mais eficaz dos recursos humanos e de aprendizagem de línguas disponíveis em escolas e universidades, bibliotecas, redes locais de aprendizagem e Centros de Educação de Adultos (Comissão Europeia, 2004b: 33).

No que se refere ao uso da língua e do utilizador há que ter em mente um ponto importante - quem vai aprender uma língua e uma cultura estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna. Ele torna-se plurilingue e desenvolve a

interculturalidade. As competências linguísticas e culturais são alteradas pelo conhecimento de outra língua, permitindo ao indivíduo desenvolver uma personalidade mais complexa e uma maior capacidade de aprendizagem linguística e abertura a novas experiências culturais.

Sempre que abordamos a questão do uso da língua devemos ter em mente que esta está intimamente ligada à cultura. Porém, certas noções atravessam várias culturas, ou seja, são transculturais no domínio biológico, mas também no que diz respeito às grandes problemáticas humanas comuns a todas as sociedades e a todas as civilizações.

Se tomarmos por exemplo as culturas grega, romana, celta, germânica, judaica, árabe e cristã, elas são plurais, influenciam-se e interpenetram-se conservando porém toda a sua originalidade. Uma comunidade cultural tem como veículo da sua cultura a língua e ela existe porque os seus membros ao usá-la a tornam dinâmica e se reconhecem nela. Pode-se dizer que a aprendizagem de uma língua e da cultura que a engloba e da qual é uma manifestação é um processo moroso que ocorre ao longo de toda a vida. Toda a cultura é adquirida, mesmo durante a infância, jamais é inata, contudo, a nível colectivo é hereditária.

Desde muito cedo o Cristianismo constituiu um factor de unificação: unidade de crenças e instituições a ela ligados, a liturgia, o calendário.

O papel da Escola na aprendizagem das línguas não se limita ao seu ensino, nem à intervenção dos professores de línguas. Hoje em dia, as escolas devem preparar os aprendentes para fazerem parte de uma sociedade que está aberta a outras

culturas e na qual podem entrar em contacto com pessoas de países e tradições bem diferentes, considerando que:

O paradigma ecológico detém grandes possibilidades de fortalecer o papel educativo capital da escola, desenvolvendo, para além da sua estrita vocação epistemológica, a sua vertente antropológica. Significa isto, desde logo, que não se pode permitir que ele não seja mais do que uma nova roupagem do paradigma sistémico. (Carvalho, 2002: 197).

As escolas têm também uma importante missão a cumprir, que é a de ajudar os aprendentes a desenvolver todo o seu espectro de aptidões de comunicação, incluindo a sua língua materna, a língua em que é dada a instrução (quando for diferente da língua materna) e as línguas para além da materna, e, bem assim, as competências interculturais.

Todas as escolas têm, portanto, necessidade de se nortear por uma política coerente, unificada, que tome desde logo em consideração o matiz linguístico e cultural da comunidade local e que atribua a devida importância ao conhecimento de uma ou várias línguas, às capacidades práticas de utilização das mesmas e às competências para as aprender (Comissão Europeia, 2004b: 51).

Cumprir ainda à Educação promover os valores universalmente partilhados no território nacional e a nível europeu e mundial com o intuito de facilitar uma efectiva integração e participação na sociedade portuguesa e nas sociedades europeias. Corroboramos a nossa ideia através do Artigo 3º do Capítulo I, alínea a), Lei nº46/86, 14 Outubro que refere como objectivo

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

Segundo Roldão, a Escola, ao desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural deve fazê-lo baseado numa orientação multidimensional e segundo uma abordagem accional, tal como advoga igualmente o Conselho de Ministros da Europa que se baseia no princípio seguinte:

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en oeuvre à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue les modifier en retour. (Conselho de Ministros da Europa, 1999: 9).

Em 1962, quando foi criado, o Conselho da Cooperação Cultural lançou um Programa de Línguas Vivas para promover a cooperação no domínio do ensino/aprendizagem das línguas faladas pelos povos europeus.

A Comissão Europeia zelará por que a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística se mantenha como objectivo dos programas seguintes.

Os Estados-Membros são também incentivados a recorrer a outros programas europeus, ao Fundo Social Europeu e ao Banco Europeu de Investimento para financiarem medidas de fomento da aprendizagem de línguas.

No entanto, seria uma ilusão esperar que os programas europeus assegurem o essencial da promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística; aliás, tão-pouco o deveriam fazer: as dotações que lhes são afectadas nunca podem, por exemplo, substituir o investimento directo a nível nacional, regional e local em infra-estruturas educativas, na dimensão adequada das turmas, na formação de professores ou nos intercâmbios internacionais (Comissão Europeia, 2004b: 13).

Na sequência dos trabalhos realizados, o Comité de Ministros adoptou, a 25 de Janeiro de 1969, a *Resolução (69) 2 sobre um programa intensivo de ensino das línguas vivas para a Europa*, que originou três projectos: «Línguas Vivas» (1977-1981), «Aprendizagem e ensino das línguas vivas para fins de comunicação» (1982-1987) e «Aprendizagem das línguas e cidadania europeia» (1989-1997).

A 24 de Setembro de 1982, o Comité de Ministros adoptou a *Recomendação n.º R (82) 18 sobre as línguas vivas*, com um Anexo de medidas a pôr em prática sobre a aprendizagem e o ensino de línguas vivas. No quadro do segundo projecto, o Conselho da Europa participou na elaboração do curso multimédia para inglês «Follow-me» (substituído mais tarde pelo curso «Look Ahead»).

No quadro do terceiro, realizou-se de 10 a 16 de Novembro de 1991 um Simpósio intergovernamental intitulado «Transparência e coerência na aprendizagem das línguas na Europa: objectivos, avaliação, certificação» que se pronunciou pela

adopção de um quadro comum de referência para a aprendizagem das línguas e recomendou a instituição de um *Portfolio* europeu de línguas onde cada um pudesse registar as suas aquisições, formais ou informais, no domínio linguístico.

Outra iniciativa foi a criação de um Centro Europeu para as línguas vivas na Áustria, centro que começou a funcionar em 1994. Foi criado pelo Comité de Ministros com base num acordo parcial alargado que permite a associação de Estados não membros do Conselho da Europa ou membros da *Convenção Cultural Europeia*.

Também foi adoptada a 5 de Novembro de 1992 a *Carta europeia de línguas regionais ou minoritárias* em Estrasburgo (Monteiro, 2001: 225-226).

É às autoridades dos Estados-Membros que cabe a principal responsabilidade de dar um novo impulso à aprendizagem das línguas, atentos os condicionalismos e políticas locais, no quadro de objectivos europeus gerais.

O Conselho da Europa incentiva os seus membros a reflectirem sobre esta responsabilidade mediante uma «auditoria linguística», com vista à formulação de políticas de Educação no domínio das línguas que sejam consentâneas com a promoção da inclusão social e com o desenvolvimento da cidadania democrática na Europa (Comissão Europeia, 2004b: 11).

O papel da União Europeia neste domínio consiste em apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros, e não em substituí-la. A União deverá ajudar os países a assegurar um ensino e uma formação profissional de qualidade, através da

cooperação e do intercâmbio, bem como promover avanços nas matérias em que uma intervenção comunitária seja a mais eficaz (Comissão Europeia, 2004b: 11).

Neste domínio, os principais instrumentos de que a União dispõe são os seus programas de financiamento, designadamente em matéria de Educação, formação e cultura.

Os programas Sócrates e Leonardo da Vinci investem, em conjunto, mais de 30 milhões de euros por ano em acções orientadas por um objectivo específico ligado à aprendizagem de línguas (Comissão Europeia, 2004b: 12) e os seus objectivos são os seguintes:

Socrates

- To promote a quantitative and qualitative improvement of the knowledge of the languages of the European Union, in particular those languages that are less widely used and less widely taught.
- To encourage and support linguistic diversity and contribute to a improvement in the quality of language teaching and learning.

Leonardo da Vinci

- To support activities aimed at developing linguistic skills as part of vocational training measures (Leonardo I)
- To promote language competencies, including for less widely used and taught languages (Leonardo I)

- To promote understanding of different cultures in the context of vocational training (Leonardo II). (Deloitte & Touche, 2003: 10).

A competência comunicativa pode-se considerar uma competência geral individual. À luz dos novos documentos, ela é perspectivada num âmbito geral de competência plurilinguística e pluricultural. Teremos de a perspectivar ainda como uma capacidade complexa. Actualmente, a escola deve proporcionar aos seus aprendentes uma competência comunicativa actualizada, competência essa que é condição necessária para proceder ao tratamento, em simultâneo, de diferentes tipos de linguagens, compreender e tratar linguagens híbridas. Com efeito, as mudanças tecnológicas parecem estar a modificar não só os nossos hábitos, mas também os próprios processos cognitivos e comunicativos.

Na aprendizagem e uso de uma ou mais línguas novas a perspectiva accional é o caminho a seguir, pois a mesma compreende o saber-ser, o saber-fazer, o saber-aprender, sendo que o processo de aprendizagem será tanto mais rico e benéfico quanto a diversificação da cultura ambiental. Mas: «As ciências da educação alimentam em algumas das suas frentes de intervenção ambições prescritivo-normativas na convicção de que do saber decorre o saber-fazer.» (Carvalho, 2002: 18).

A palavra acção está na designação desta nova abordagem, ela só é concretizada em função do conjunto de capacidades de ordem cognitiva, afectiva, volutiva do aprendente. Com efeito, as línguas não só contribuem para um melhor conhecimento do indivíduo, da sua cultura, mas também do conhecimento e da

compreensão do outro e da cultura do outro. Permitem um enriquecimento da cidadania, como se pretende no documento “Pour une Europe de la connaissance”:

É em todas as circunstâncias decisivo que, sem se cair na euforia do praticismo, se reconheça que compete ao prático, no conhecimento dos dados disponibilizados pelas ciências da educação, interpretar o particularismo de cada situação e mobilizar para ela, de uma forma explícita ou implícita, as competências necessárias. Mas não se pode igualmente conferir-lhe o direito de, em função do que fica exposto, ser o juiz absoluto dos processos e dos resultados da investigação científica. Daí redundaria, entre outros efeitos, um afunilamento empobrecedor da multirreferencialidade da sua lógica construtiva. (Carvalho, 2002: 19).

As línguas fornecem instrumentos operatórios através dos quais podem ser veiculadas as noções comuns às outras línguas. É importante que as escolas e as instituições de formação adotem uma abordagem integrada do ensino das línguas, por meio da qual se estabeleçam as ligações adequadas entre «língua materna», línguas «estrangeiras», língua oficial em que a instrução é ministrada e línguas de comunidades migrantes. Esta política ajudará os aprendentes a desenvolverem todas as suas capacidades de comunicação. Neste contexto, as abordagens centradas na compreensão multilingue podem revelar-se particularmente válidas, dado que incentivam os aprendentes a tomarem consciência das semelhanças entre línguas, fornecendo assim uma base para o desenvolvimento de um multilinguismo receptivo (Comissão Europeia, 2004b: 24).

Muitas escolas poderiam tirar melhor proveito das vantagens apresentadas por abordagens centradas na compreensão multilingue. As aulas na língua materna ou na

primeira língua estrangeira proporcionam boas ocasiões de discorrer sobre as semelhanças lexicais ou gramaticais entre outras línguas da mesma família e podem fazer passar para os estudantes, de maneira eficaz, a mensagem de que várias palavras de uma língua «estrangeira» podem ser facilmente adivinhadas e compreendidas, incentivando os estudantes a desenvolver um multilinguismo receptivo (Comissão Europeia, 2004b: 50).

Os professores de línguas, se conseguirem uma boa combinação de competências linguísticas e pedagógicas, podem suscitar no aprendente um entusiasmo para as línguas que lhe ficará para o resto da vida e servir de modelos eficazes para veicular as noções de multiculturalismo e de multilinguismo (Comissão Europeia, 2004b: 51).

As línguas permitem não só o acesso a outros conhecimentos, como fornecem formas de tratamento desse conhecimento. Permitem comparar formas diferentes de veicular noções como as de espaço, de tempo, de comparação, de quantificação, de qualificação. Permitem desenvolver: a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade, a capacidade de aprender a aprender e a resolver os problemas. Permitem, assim, desenvolver valores, atitudes, competências gerais individuais.

A abordagem accional coloca o aprendente como actor social, no centro do processo, como já era defendido pelas abordagens comunicativas. Mas, apesar de nestas as necessidades comunicativas serem o ponto de partida para a construção da aprendizagem pelo aprendente, as propostas de concretização das abordagens comunicativas nos textos oficiais e nos manuais e as práticas de aula tinham, na

maior parte das vezes, metas funcionais como levar o aprendente a utilizar os meios linguísticos necessários à concretização de um acto de fala do tipo: saudar, convidar, dar uma opinião ou pedir um favor. Há que tomar a iniciativa de colocar o aprendente como actor e não como espectador de uma acção que deve ser protagonizada por ele e para ele com o intuito de desenvolver competências linguísticas individuais a nível intelectual, afectivo e sócio-cultural. A Escola tem, cada vez mais, de deixar de utilizar os cânones da Educação tradicional e passar a utilizar a abordagem accional por todas as modalidades que ela encerra.

2.1.4.2. A Língua Inglesa e cidadania europeia

No novo Programa de Inglês para o Secundário 10º e 11º ano (nível de continuação) adopta-se uma visão abrangente da língua privilegiando o seu papel como língua de comunidade internacional.

Requer que sejam facultadas ao aprendente oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e social, com recurso a atitudes e valores promotores de uma cidadania europeia:

Para que possamos beneficiar de maior liberdade de circulação no mercado único, ser mais competitivos na economia do conhecimento e compreendermos uns aos outros na Europa alargada, temos, enquanto cidadãos europeus, de redobrar os nossos esforços para aprender línguas. O Ano Europeu das Línguas 2001 revelou que é isto que as pessoas desejam, e o Conselho Europeu de Barcelona, de Março de 2000, reconheceu — tal como já o Parlamento Europeu anteriormente o fizera — a necessidade de agir. (Comissão Europeia, 2004b: 3).

Efectivamente, a língua inglesa tem adquirido na União Europeia um estatuto de primeira língua, assim como na comunicação mundial. A sua aprendizagem implica que se respeite as suas duas principais vertentes: o britânico e o americano.

Em Março de 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os chefes de Estado ou de Governo assinalaram a falta de dados sobre as competências linguísticas efectivas dos cidadãos e apelaram à instituição de um indicador europeu de competência linguística.

Este indicador fornece informações preciosas aos decisores responsáveis pelos sistemas de Educação e formação. A Comissão formulou propostas com vista à concepção e gestão de um teste periódico das competências linguísticas, que permitirá recolher dados para um novo indicador europeu de competência linguística (Comissão Europeia, 2004b: 26):

Nesta vertente, a resolução do Conselho de 14 de Fevereiro de 2002 convidava os Estados-Membros a criar sistemas de validação das competências em termos de conhecimento de línguas, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas elaborado pelo Conselho da Europa, assim como a estimular a cooperação europeia com vista a promover a transparência das qualificações e a garantia da qualidade do ensino de línguas. (Comissão Europeia, 2004b: 27).

Contudo, é igualmente importante dar resposta às necessidades de informação dos próprios aprendentes de línguas, dos seus empregadores e docentes, bem como das instituições de ensino e formação.

Existe uma grande diversidade de testes e certificados de competência linguística, dentro e fora dos sistemas formais de Educação e formação. Nem todos os testes são concebidos com o mesmo objectivo ou elaborados com o mesmo grau de rigor. Estas diferenças dificultam a comparação de competências linguísticas individuais, de modo que, para os empregadores e as instituições de ensino, não é fácil saber quais as competências linguísticas reais e práticas que efectivamente possui o titular de qualquer certificado linguístico.

Este aspecto reduz a transferibilidade dos resultados de exames linguísticos e pode entravar a liberdade de circulação de trabalhadores e estudantes entre Estados-Membros.

Na verdade, uma vez que foi o papel da própria Escola que mudou face ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, constata-se que:

Na sociedade do conhecimento, a escola torna-se a instituição dos adultos, e principalmente dos que possuem formação superior. Acima de tudo, na sociedade do conhecimento, a escola torna-se responsável pelo seu desempenho e pelos seus resultados. (Drucker, 2003: 203).

As escalas comuns de referência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa proporcionam uma boa base para sistemas de descrição objectiva, prática, transparente e transferível das competências linguísticas individuais. São necessários mecanismos eficazes para regular a utilização destas escalas pelos organismos avaliadores. Ao testarem as competências linguísticas, os professores e outros intervenientes necessitam de formação prática em termos de

aplicação do quadro. As redes europeias dos profissionais envolvidos poderiam prestar um grande contributo na partilha de boas práticas neste domínio (Comissão Europeia, 2004b: 27).

Consciente da importância da competência plurilinguística e pluricultural na formação do aprendente e da relevância que a aprendizagem de uma língua estrangeira opera na competência semiológica global, o novo programa de Inglês compreende três tipos de competências expressas no Quadro Comum de Referência Europeu (QEER), a saber: a linguística, a sócio-linguística e a pragmática.

Os Estados-Membros elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no Ensino Pré-escolar e no primeiro ciclo do Ensino Básico seja uma realidade, porquanto é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas. O Conselho Europeu de Barcelona apelou para que sejam tomadas mais medidas para melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce.

Ao cumprir este compromisso, a maioria dos Estados-Membros ver-se-á instada a aumentar significativamente o seu investimento nesta vertente.

2.2. A cidadania europeia

Nas origens da cultura europeia estão o humanismo greco-romano e o universalismo cristão, cuja matriz filosófica foi o estoicismo da época helenística, eventualmente inspirado no budismo. Das fontes teóricas, políticas e religiosas da cultura europeia nasceu o Direito, que se tornou o mais fecundo

recurso, talvez, da criação da identidade da Europa e, sem dúvida, o instrumento privilegiado da ideia da sua unidade. (Monteiro, 2001: 16-17)

O homem apenas sobrevive em sociedade, ou seja, com costumes e com leis. Além do mais, as posições dos indivíduos são diferentes, pois o poder não é partilhado de uma forma equitativa entre todos – mesmo na democracia ateniense, o acesso ao direito de decidir estava vedado aos metecos, mulheres e escravos.

A questão do contrato social (em que os homens deixam de viver no estado natural e se tornam cidadãos através da assinatura de um contrato no qual se comprometem a respeitar as leis do Estado que lhes garante a liberdade, a segurança e a igualdade de direitos) constitui a expressão de uma realidade que se desenrola entre o domínio do mitológico e o domínio do pragmático. Alguns autores consideram que se trata de um mito, de uma ficção política (Madec; Numa, 1998: 94).

Hoje, convivemos com duas formas de organização da sociedade: a que é baseada na nação e a que é baseada na cidadania, sobretudo se pensarmos nessa realidade que é a *cidadania europeia*, mas:

Tal como a expressão *cidadania europeia* parece demonstrar, o conceito de cidadania é mais universal do que a ideia de nacionalidade. E a sua universalidade torna-o, por isso, mais negociável. A cidadania é, em suma, um conceito contestável e em transição. (Magalhães, 2001: 128).

Algumas objecções à adopção de políticas multiculturais derivam do facto de estas poderem minar a construção de um Estado-Nação coeso e com uma identidade

cultural homogénea, uma ideia que é insustentável no século XXI pela mutabilidade e fluidez de que todas as relações, fronteiras e identidades se encontram permeadas.

Outras objecções surgem pelo facto de, ao distinguir grupos através de medidas como lugares reservados no Parlamento para grupos étnicos, vantagens no acesso a empregos ou o uso de símbolos religiosos, existir a possibilidade de contradizer os princípios de igualdade individual.

O Estado-Nação era o projecto político dominante do século XX e obedecia a uma noção estruturante de nacionalidade.

A noção de nacionalidade tem dois conceitos a ela subjacentes. Um corresponderia ao Iluminismo e está ancorado na ideologia da Revolução Francesa. O outro nasceu a partir da noção de *Volksgeist* desenvolvido por Johann Gottfried Herder e forma o conceito mais romântico de nação (Lageyrie-Dagen, 2000: 406, 427).

Partindo da primeira perspectiva, a nação designa o conjunto de sujeitos contratantes que decidem entregar o poder à vontade geral. A Revolução Francesa constituiu o primeiro passo, e o mais significativo, em direcção ao controlo por parte do Estado, o qual passou da velha aristocracia para a nova camada social da burguesia. Além disso, o processo revolucionário assinala a transição dos velhos Estados do Antigo Regime para os novos Estados-Nação.

A França fornece, assim, o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário da noção de nacionalidade. Segundo esta noção, a nação nutre-se do conjunto da população, já que esta detém a soberania. Os súbditos-vassallos da

monarquia absoluta eram convertidos em cidadãos. E, para se ser cidadão desse Estado-Nação, não era preciso ter nascido nele; bastava crer nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade que tornavam todos os homens em cidadãos (cf. Madec; Numa, 1998: 89).

A nação revolucionária constitui uma comunidade que se constrói a partir de um vínculo contratual e que deve ser pensada em termos de vontade. Em termos políticos, a ideia de nação, interpretada deste modo, traduz-se numa comunidade democrática, definida pela adesão voluntária dos indivíduos a estes princípios.

Em oposição, a nação romântica, baseada no *Volksgeist*, consiste na noção de “alma colectiva” desenvolvida por Joseph de Maistre em 1795. A ideia de livre associação é substituída pela noção de totalidade abrangente (caso do Congresso de Viena em 1814, que esmagou as pretensões de independência belgas, alemãs, italianas ou polacas e acentuou a influência dos «Quatro Grandes»: Áustria, Inglaterra, Rússia e Prússia). O conceito de construção aberta ao futuro transforma-se no de tradição enraizada num passado, e a ideia de adesão é substituída pela de vínculos naturais orgânicos, os quais implicam pertencer a uma comunidade viva de língua e de raça:

A maioria dos Estados influenciados por este pensamento estava profundamente empenhada em promover uma identidade nacional única e homogénea, com um sentido partilhado da história, valores e crenças. O reconhecimento da diversidade etnocultural, em especial de grupos e minorias organizados, politicamente activos e culturalmente diferenciados, era visto como uma séria

ameaça à unidade do Estado, desestabilizadora da unidade social política e social conseguida após lutas históricas. (PNUD, 2004: 47).

A nação dos românticos foi pensada em função de um conceito de diferença, e não sob uma noção de igualdade, possuindo uma forte carga afectiva. É sentida e experimentada como se fosse uma relação filial e como se a nacionalidade constituísse um factor de diferenciação natural e absoluto; trata-se, pois, de um valor a preservar a qualquer preço, contra tudo o que possa desnaturalizá-la (Madec; Numa, 1998: 94-98).

Hoje, considera-se que a noção de cidadania é aberta, não exclusiva, mas englobante. Daí a concepção de uma cidadania europeia complementar da cidadania nacional.

A cidadania europeia, enquanto conceito, deverá ter em conta a realidade de uma Europa marcada por:

Uma identidade plural, estratificada, compósita, instável, estruturada pelo conflito e pela tensão. Geograficamente, tem tido uma geometria variável: a Europa feudal, colonial e posterior à queda do Muro de Berlim não é a mesma. Historicamente, a Europa não é muito exemplar: foi, com frequência, um teatro de beligerância e de intolerância onde, nomeadamente, deflagraram as duas guerras mundiais que a Humanidade sofreu, e colonizou violentamente muitos povos, praticando mesmo a escravatura. Economicamente, a mundialização e a interdependência das economias apenas deixam à Europa a possibilidade e a necessidade de se afirmar como bloco económico. Culturalmente, a Europa é multicultural, não só pela sua diversidade interna, mas também por efeito das descolonizações e por via das migrações. Politicamente, a Europa tem uma experiência de praticamente todos os tipos de regime: a Grécia conheceu a

aristocracia, a tirania e a democracia, três tipos de regime político que coexistiram e se confrontaram cruelmente, por vezes, na história europeia, sem esquecer as mais recentes políticas de «limpeza étnica». (Monteiro, 2001: 21-22).

A noção de uma Europa desde sempre dividida e conflituosa deita por terra os ideais de uma unidade natural dos povos que residem no espaço europeu. Tal unidade não existe. Assinalar uma pertença ao continente europeu é semelhante a assinalar uma pertença ao continente africano – é necessário perguntar: de que zona? De que país? De que região? Que língua se fala? Com que etnia se identifica?

Foi na Idade Média que nasceu a identidade europeia, a consciência de pertencer a um espaço comum, não só geográfico como cultural. É certo que a Europa já tinha conhecido uma primeira unificação durante o Império Romano, mas esta tinha-se produzido mediante a imposição militar e estava limitada ao centro-sul continental; os “bárbaros do Norte” estavam excluídos.

Os romanos haviam reunido as regiões submetidas com algo mais do que a mera força das armas; tinham imposto um idioma comum, um modelo de civilização, cidades desenvolvidas, comunicações e, desde a conversão do Imperador Constantino, no século IV, uma religião comum: o Cristianismo (Laneyrie-Dagen, 2000: 118).

E será a religião cristã o motor que voltará a unir o continente depois dos tempos de confusão que se seguiram às invasões germânicas que acabaram com o Império Romano do Ocidente. Os cinco séculos que vão desde a queda de Roma até ao ano mil, aproximadamente, são decisivos para a formação de uma identidade

européia muito incipiente. É então que a oposição tradicional entre uma Europa meridional mediterrânica, greco-romana e «civilizada», e uma Europa setentrional, germânica e «bárbara» se transforma, progressivamente, num espaço comum com uma senha de identidade que se expande: a religião cristã, que se expande por todo o continente (Laneyrie-Dagen, 2000: 194).

A irrupção do Islão, que domina a Península Ibérica e ameaça expandir-se para o Norte, une os diferentes reinos europeus em torno de uma empresa comum: a evangelização, que vai ser levada a cabo através de três vias, confluentes entre si: as peregrinações, as Cruzadas e a arte românica.

Segundo Goethe, a Europa nasceu das peregrinações. A explosão de uma nova espiritualidade empurrou cristãos de todo o continente a visitar os centros sagrados da religião: Jerusalém, Roma e, sobretudo, Santiago de Compostela, na Galiza, futura Espanha (cf. Steiner, 2005: 32-33).

A peregrinação a Roma passava por maus momentos, devido ao desprestígio da cúria, e Jerusalém tornava-se perigosa, pois a zona era dominada pelos muçulmanos. Por isso, o Caminho de Santiago transformou-se na principal via de unificação europeia. A circulação constante de artesãos e mercadores deu lugar à formação de novos burgos com gentes procedentes de todos os países. Foi decisiva a chegada à Península Ibérica dos monges de Cluny, que construíram mosteiros ao longo do Caminho (Carneiro, 1998: 10). Pela rota chegaram à Península novas ideias, novos costumes e modos artísticos, que acabaram por gerar um estilo estético comum em todas as regiões da Europa: o românico.

O românico foi muito mais do que um estilo artístico. Solidificou a identidade cultural comum de uma Europa cristã que abria as suas fronteiras para partilhar ideias e produtos. Pela primeira vez, os europeus começam a frequentar caminhos além das suas fronteiras naturais; monges missionários substituem as liturgias nacionais pela romana e empreendem a evangelização em territórios ainda em mãos pagãs; os padres celebram conclaves em centros promotores da reforma e estudantes de todas as regiões começam a chegar aos centros universitários primitivos para receber uma Educação universal e comum.

A partir do século XIII o românico começa a dar lugar a um novo estilo que se imporia também em todo o continente: o gótico. A Europa havia mudado. A espiritualidade que deu alento ao estilo românico e tinha criado à sua volta redes comerciais e novas cidades foi perdendo força à medida que o Islão retrocedia e que um incipiente capitalismo e uma mentalidade mais laica começavam a nascer na Europa. As inovações científicas e a melhoria das técnicas e dos materiais permitiam construções mais sofisticadas, com maior altura e ornamentação abundante (Laneyrie-Dagen, 2000: 234).

O estilo gótico dominou a Europa até quase ao século XVI, altura em que a revolução renascentista questionou a onnipotência da religião e o papel central do Homem no Cosmos.

É um facto que o Cristianismo uniu os povos durante a Idade Média em redor de uma identidade comum, mas em contrapartida teceu um modelo integrista sob a autoridade única do Papa de Roma.

A chegada do Renascimento, com as suas ideias antropocêntricas e os seus avanços científicos, constituiu uma revolução cultural que colocou em causa a religiosidade medieval, impregnando a sociedade europeia com uma atitude mais laica. Simultaneamente, a corrupção do papado, da cúria e do clero pediam uma reforma profunda e urgente.

Foi então que surgiu a figura do monge alemão Martinho Lutero, que, a partir de uma posição inicialmente conciliadora com Roma, pedia um regresso à austeridade e uma reforma profunda na Igreja. Finalmente, questionou a autoridade do Papa e dos concílios e declarou a Bíblia como único guia de conduta. Em 1520, excomungado pelo Papa Leão X, Lutero fundou a Igreja Protestante (Lanyerie-Dagen, 2000: 256).

No meio de toda esta convulsão, demarcou-se a figura do holandês Erasmo de Roterdão, especialista em línguas antigas e analista do seu tempo. Humanista, renascentista e cristão, foi protagonista activo de uma mudança no modo de entender a religião, empenhado em desterrar o fanatismo medieval. Crítico dos excessos do clero e questionador de dogmas, acreditava numa possibilidade de reforma a partir do interior da Igreja de Roma, desde que esta voltasse à pureza do Cristianismo primitivo. As suas ideias de tolerância, autocrítica e racionalismo e a sua atitude independente revelaram-se prometedoras numa época em que a ruptura luterana havia extremado as posições.

O fracasso desta «terceira via» erasmiana abriu definitivamente a brecha que partiu a Europa cristã em dois blocos durante a Idade Moderna: um Norte protestante

e anglo-saxónico e um Sul católico e latino. Em termos religiosos, a divisão ainda hoje persiste (Barreno, 2000: 44-45).

Foi no século XX, sobretudo depois da I Guerra Mundial, que se consolidou a ideia de unir económica e politicamente o continente. Já em 1923, o pan-europeísta austríaco Kalergi fundou, em Viena a União Europeia, associação que atraiu muitos intelectuais.

Nos anos 30 do século XX, 27 Estados europeus da Sociedade das Nações elaboraram um documento em que se falava de «Mercado Comum» e «Comunidade Europeia», mas o nazismo e a guerra arruinaram a ideia.

Surpreendentemente, foi um inglês (povo tradicionalmente reactivo à união continental) – Winston Churchill – quem, em 1946, relançou o ideal integrador. Secundou-o, em 1950, o ministro francês dos Assuntos Exteriores, Robert Schuman, que acreditava ser imprescindível que gauleses e germânicos superassem as suas diferenças, unissem esforços na cooperação técnica e industrial e liderassem uma organização aberta a outras nações europeias.

O seu manifesto, conhecido como Declaração Schuman, foi o sinal de partida do processo que levou à União Europeia e que se iniciou em 1951 com a criação da CECA (Comunidade Europeia do Carvão e do Aço), integrada pela França, a Alemanha, a Itália, a Bélgica, os Países Baixos e o Luxemburgo. Em 1957, forjou-se uma união mais completa quando estes seis sócios criaram, através do Tratado de Roma, a Comunidade Económica Europeia (CEE).

Desde o início, o processo de integração movimentou-se entre duas correntes: o projecto federalista, partidário da criação de instituições comunitárias mais fortes à custa da diminuição das soberanias nacionais; e o projecto funcionalista ou governamental, que apoiava a via de uma cooperação intensa entre os governos dos Estados. Depois, as duas teses confluíram na prática e seguiu-se um modelo em que, junto aos poderes nacionais e regionais, existe um poder comunitário independente que rege, ou regerá no futuro, os sectores em que a acção comum se torna mais eficaz do que a dos Estados em separado: mercado interno, moeda, política agrícola e de emprego, criação de um espaço de liberdade e de segurança.

Com a Comunidade Económica Europeia, a eliminação de barreiras alfandegárias, a política comercial comum e a livre circulação entre os Estados revelou-se altamente eficaz. O êxito dos Seis decidiu o Reino Unido, a Dinamarca e a Irlanda a unirem-se a eles para formar a Europa dos Nove.

Em 1981 e 1986, a entrada da Grécia, da Espanha e de Portugal, parentes pobres do Sul, reforçou a Comunidade e obrigou a pôr em marcha programas para reduzir as desigualdades económicas, de infraestruturas e de desenvolvimento entre os Doze.

Nos anos 80 do século XX, tornou-se necessário ultrapassar etapas de europessimismo, alimentado pelas tensões entre os sócios sobre a divisão dos encargos financeiros. No entanto, a partir de 1986, com a assinatura da Acta Única, deu-se o impulso decisivo para completar a construção de um mercado comum com livre circulação de pessoas, capitais, mercadorias e serviços.

A reunificação alemã, em 1990, e a democratização dos países de Leste mudaram a estrutura política do continente, obrigando o clube a reajustar a sua política a uma nova realidade. Juntamente com a entrada de outros membros em 1995 (Áustria, Finlândia e Suécia), tratados sucessivos (Maastricht, em 1991; Amesterdão, em 1997; Nice, em 2001) foram aprofundando e alterando as instituições comunitárias, a partilha de poder e os futuros alargamentos. A união económica é um facto, com o Banco Central Europeu e uma moeda comum, e é cada vez maior a cooperação em termos de Política Interna e de Justiça. Para evitar que a delinquência beneficiasse com a supressão de fronteiras, fomentou-se a colaboração judicial e policial em temas civis e penais (Laneyrie-Dagen, 2000: 702).

Também se produziram avanços em matéria social e outorgou-se a iniciativa legislativa ao Parlamento Europeu, que inicialmente exercia uma função meramente consultiva. Pouco a pouco, os outros órgãos de poder, o Conselho e a Comissão, foram ampliando as suas atribuições, e hoje, a partir de Bruxelas, dirige-se, por exemplo, a política agrária dos Estados, que cederam a sua soberania a favor do critério comunitário.

Para além disso, desenvolveram-se projectos de cooperação cultural e científica nem sempre dependentes da União Europeia mas nos quais colaboram todos ou parte dos seus membros, como a Agência Espacial Europeia ou o avião de combate *Eurofighter*.

Depois de meio século de construção comunitária, não há dúvida de que a nossa mentalidade como habitantes do continente mudou, mas também é certo que

continua a haver muitos eurocépticos, e que há muito trabalho pela frente. A unidade política plena ainda está longe. As tentativas para adoptar uma política externa comum, favorecida pelo desaparecimento dos blocos e pela participação maioritária na NATO, tropeçam nas alianças particulares de cada um dos sócios, cujos amigos nem sempre são amigos dos seus amigos. Para além disso, há uma certa sensação de que a União Europeia se construiu a partir de cima e a maioria dos cidadãos sente-se afastada das decisões que os políticos adoptam em Bruxelas. A democracia pode suportar uma certa indiferença, um determinado recuo relativamente à vida pública. No entanto, se essa indiferença é generalizada, a democracia acaba por perecer (Madec; Numa, 1998: 95).

Por outro lado, o equilíbrio frágil entre o respeito pelas peculiaridades e o interesse comunitário cria tensões. O multilinguismo (a União Europeia tem 11 idiomas oficiais) gera um gasto enorme em traduções e aumenta a burocracia.

A chegada em 2004 de 10 novos membros (Chipre, Eslováquia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa) obrigou a «acondicionar» a grande casa comunitária.

O alargamento significa um custo financeiro gigantesco, mas faz parte da construção europeia, que se faz através da negociação e do diálogo entre nações.

A criação de uma cidadania da União Europeia (artigos 17º e seguintes do Tratado das Comunidades Europeias) reforçou os direitos e os interesses dos Estados-Membros da União Europeia. Qualquer cidadão da União goza do direito de

circular livremente na União Europeia (artigo 18º do Tratado CE), participar e ser eleito nas eleições municipais (artigo 19º do Tratado CE).

O cidadão da União Europeia beneficia, no território de países terceiros, de protecção por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado-Membro (artigo 20º do Tratado CE), e, de harmonia com o princípio da não-discriminação, goza do direito de ser tratado em qualquer Estado-Membro em plano de igualdade com os nacionais desse Estado-Membro (artigo 17º, nº 2) – cf. Borchardt, 1999: 27.

De facto, a noção de cidadania não é susceptível de um acordo unânime quanto ao seu significado nem quanto ao entendimento que dela se faz. Existem diferentes concepções de cidadania que coexistem na sociedade contemporânea:

Não se pode falar da cidadania dos outros sem se questionar a sua. Deveríamos mesmo abordar a cidadania tal como ela é vivida subjectivamente. Somos diferentes dos nossos antepassados de 1789 e dos nossos parentes de 1950, vemos inumanidade onde eles não a teriam visto. Esconder este sentimento ou denegri-lo como se fosse pieguice, é participar na desumanização. Lembremos mais uma vez. A cidadania é a garantia do exercício dos direitos naturais imprescritíveis (que não se podem abolir) do homem. É também por isso que são imprescritíveis os crimes contra a humanidade. (Madec; Numa, 1998: 115).

A cidadania é função da própria concepção que se faz dela – os limites dessa concepção de cidadania são os totalitarismos que ameaçam os Direitos Humanos, seja qual for o extremo em que se situem.

A vivência subjectiva da cidadania a que os Madec e Numa se referem é um aspecto essencial da própria cidadania. Uma cidadania será sempre uma realidade dinâmica e sem pressupostos garantidos ao longo dos tempos. A cidadania é um contrato que, como outros, está sujeito a negociação:

A (re)negociação de contratos exprime, de facto e em simultâneo, a estratégia (meio) fundamental e o principal objectivo (fim) do exercício consciente da cidadania. Isto é, o exercício consciente dos direitos e deveres de cidadania constitui, em simultâneo, um meio e um fim. (Magalhães, 2001: 53).

Exercer a cidadania no seio de um espaço não se afigura mais do que uma constante reconstrução desse espaço através da pressão para exercer os direitos inerentes a essa cidadania.

A União Europeia preocupa-se com as necessidades básicas das pessoas que nela vivem, tomando medidas que visam o progresso social, cultural, político e a união económica. As liberdades fundamentais do mercado interno, por exemplo, representam, a par do seu objectivo político-económico europeu, direitos de liberdade individuais dos cidadãos da União Europeia, direitos que lhe garantem um mínimo de realização pessoal para além das fronteiras nacionais. No entanto, a cidadania da União Europeia, instituída pelo Tratado da União Europeia, vem dar corpo a outros direitos dos cidadãos.

Com o decorrer do tempo, a União Europeia teve oportunidade de intervir em diversos domínios, que têm relação directa com a vida social dos cidadãos da União

Europeia. São por exemplo, a política cultural e social, a política de saúde, de ambiente, de Educação, de defesa do consumidor, entre outras.

Com a introdução de uma noção de cidadania europeia, os cidadãos adquirem um novo estatuto de participação na sociedade. A cidadania é frágil e pode ser prejudicada pelas desigualdades e pelas divergências de interesse. Torna-se necessário passar da igualdade de direito à igualdade de facto (Madec; Numa, 1998: 96).

O grau de realização da cidadania da União Europeia até à data deve-se preponderantemente (excepção feita à capacidade eleitoral) a uma mera sistematização de direitos já existentes (sobretudo no que se refere à liberdade de circulação, ao direito de permanência e ao direito de petição), assistindo-se, agora, à sua consagração no direito em nome de um projecto político.

Nenhum cidadão abdica da sua identidade nacional, porque a cidadania da União Europeia é dada com a nacionalidade do seu país. A Europa Comunitária é hoje um espaço livre de circulação de pessoas e de ideias, sendo, igualmente, um espaço que ao longo da história serviu de cenário para a diversidade, o pluralismo e defesa das identidades culturais dos diferentes povos que nela coabitam. É, por isso, um espaço repleto de acontecimentos, de influências, de separações, de encontros e de desencontros, fruto da existência de várias línguas e da heterogeneidade cultural. Assim sendo, surgem barreiras ao nível da comunicação, exigindo um diálogo cultural num esforço contínuo de aproximação e de compreensão mútua. Espera-se que como fruto deste diálogo, a identidade nacional, outrora símbolo de referência e

identidade única, se dilua na identidade europeia e esta se consolide e reforce a sua coesão europeísta.

De facto, seremos sempre fiéis servidores da cidadania do Estado onde nascemos. Contudo, a nossa herança cultural e histórica relembra-nos um passado em comum, que nos leva a esquecer as diferenças e a procurar honrar as raízes histórico-culturais. Pretende-se que os valores da Europa (a paz, a fraternidade e o respeito pelos direitos do homem e, actualmente, do ambiente), continuem a ser o baluarte para a união e chegada de outros povos oriundos deste mesmo espaço geográfico.

A cidadania deve poder exercer as potencialidades que possui, num sistema em que os direitos e as liberdades fundamentais, sejam respeitados e os direitos sociais assegurados, para todos os cidadãos e estrangeiros. A segurança social constitui uma realidade com circunstâncias políticas apreciáveis, mas não permitiu criar uma verdadeira cidadania social. No entanto, os direitos adquiridos do Estado social não são de desprezar. De facto, tais direitos contribuíram para amenizar os choques da modernização (Madec; Numa, 1998: 113).

A cidadania europeia articula-se em torno de um conjunto de deveres e direitos que vão muito além de simples liberdade de circulação de pessoas que exercem uma actividade económica.

Referimos também o direito à concessão de protecção, no território de países terceiros (não membros da união europeia) em que o Estado-Membro de que é nacional não se encontra representado, por parte das autoridades diplomáticas e

consulares de um outro Estado-Membro da comunidade europeia, nas condições aplicáveis aos nacionais do Estado-Membro em causa.

Por fim, a União Europeia reconhece o direito de petição ao Parlamento Europeu e o direito de recurso a um Provedor de Justiça nomeado pelo Parlamento Europeu para conhecer os casos de má administração na actuação das Instituições e organismos comunitários, com excepção das instâncias jurisdicionais. Estes procedimentos são regidos pelos artigos 194.º e 195.º do Tribunal Constitucional Europeu.

Não obstante o enunciado do n.º 2 do Artigo 17.º do Tribunal Constitucional Europeu, a cidadania da União Europeia não comporta, até à data, quaisquer deveres para os cidadãos que a integram, o que representa uma diferença substancial relativamente à cidadania dos Estados-Membros. A pretensão não é a de abolir nacionalidades, mas sim a de fazer com que coexistam e que não se sobreponham umas às outras. Ao cidadão será atribuída a cidadania da União Europeia, a par da sua nacionalidade.

2.2.1. Conceitos de cidadania europeia

Em qualquer Estado-Membro, a identidade nacional deve ser mantida e não descurada; no entanto, para que esta se desenvolva é imperativo o contacto e a cooperação com membros de outros Estados. Muitos Estados da União Europeia têm medo de perder a sua identidade nacional, mas esse risco parece ser mínimo quando a mobilidade entre o espaço comunitário pode até fortalecer essa identidade e multiculturalidade. Segundo a recomendação n.º 2/92 do Conselho Nacional da

Educação, é necessário conseguir que as identidades culturais sejam compreendidas não como pertenças exclusivas, mas como pertenças múltiplas, é uma condição para se ser europeu no início do século XXI.

Nenhum cidadão europeu abdica da sua identidade nacional porque a cidadania da União é conferida a par da nacionalidade do seu país. O Tratado de Amesterdão, datado de 1997, no artigo 17º, nº 1 afirma claramente que a cidadania da União é complementar da cidadania nacional, mas não a substitui.

A fim de sensibilizar todos os cidadãos, incluindo os portugueses, para a ideia de cidadania transnacional e para o respeito das diferenças culturais e sociais, devem ser desenvolvidas acções-piloto nos Estados-Membros. Estas acções devem ter como alvo preferencial os jovens, as gerações vindouras de cada Estado-Membro.

Os laços que unem a cidadania nacional ou de um Estado-Membro à cidadania europeia são os princípios da paz, do Estado de direito, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais consignadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da livre concorrência e igualdade de oportunidades.

O ideal humano partilhado assenta em valores comuns característicos da civilização europeia:

A cidadania pressupõe a civilidade. Ela permite equilibrar a expressão brutal das paixões entre indivíduos cujos interesses se opõem. A civilidade é a forma republicana de cortesia, isto é, das maneiras da corte e da delicadeza, ou seja, os modos burgueses. É um pressuposto a toda a forma de cooperação e, portanto, também à cooperação para a tomada de decisões políticas. Não há cidadania possível, se as interacções da vida quotidiana forem todas elas alterações. O

inverso é também verdade, se a civilidade nos obriga a evitar cuidadosamente todos os conflitos de interesses, se impõe um consenso fluido que esconde os problemas até ao momento em que eles explodem. (Madec; Numa, 1998: 96).

A União Europeia procura, no seio das suas referências culturais comuns, promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos bens, dos serviços e dos capitais, bem como a liberdade de permanência no seio do espaço comunitário:

Agora, é preciso um aumento rápido da produtividade dos trabalhadores dos serviços para evitar o perigo de um novo “conflito de classes” entre os dois novos grupos dominantes da sociedade capitalista: os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores dos serviços. (Drucker, 2003: 107).

A cidadania é um facto, juridicamente garantido, uma qualidade adquirida de facto, pela pertença à colectividade, ao corpo político que representa o Estado. Não deveria sequer constituir uma questão, mas, na realidade, a pertença levanta inúmeros problemas, bem como as consequências desta qualidade adquirida. O conjunto ao qual pertence o cidadão é o Estado enquanto corpo político.

Um cidadão tem acesso a todos os direitos civis e políticos aplicados ao Estado. Ele é protegido pelas suas leis e direitos constitucionais, o que envolve igualdade perante a lei, direito de voto, direito a exercer cargos políticos e direito de protecção, sendo possível pensar que as interrogações sobre a cidadania são indícios de mudança na sociedade (Madec; Numa, 1998: 88).

Considera-se a cidadania como o vínculo jurídico-político que liga um indivíduo a um Estado, do qual lhe advém um conjunto de direitos e obrigações. O indivíduo está ligado a um determinado Estado, regido por normas jurídicas e abrangido por uma determinada realidade política, e em cujo ambiente este terá de se enquadrar. Apesar de gozar dos direitos de cidadania que lhe são inerentes, também terá de acatar as obrigações que lhe são impostas. Só desta forma poderá viver harmoniosamente.

Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, este processo é ainda mais notório. Sendo assim, ao cidadão, é conferida uma maior liberdade de actuação, sendo-lhe exigido que esteja atento, de igual forma, às suas obrigações para com a sociedade. De facto, os direitos do Homem:

Valem como princípios da moralidade de todos os comportamentos humanos, individuais e colectivos, e especialmente como fundamento da legitimidade e dos limites do exercício do poder político, podendo ser invocados contra as leis e até contra os Estados, cuja tarefa essencial e principal responsabilidade é respeitá-los e garantir o seu respeito. Constituem uma ética universal, com força jurídica e exigências políticas e outras, que é a quinta-essência da evolução da consciência moral da Humanidade como sumo dos melhores frutos da pluralidade e diversidade das culturas e tradições, ao longo da história da humanização. (Monteiro, 2001: 26).

O termo cidadão só assumiu o seu significado a partir da Revolução Francesa, tendo como base a defesa dos Direitos Fundamentais e das Liberdades públicas. O cidadão tornou-se um membro activo da sociedade, com um direito de supervisão. Os valores fundamentais entre os Estados-Membros são os mesmos.

Podemos destacar aqui o reconhecimento básico de que a ideia de direitos humanos se liga directamente à salvaguarda e ao progresso das liberdades humanas:

É preciso repartir os problemas encontrados e as soluções adoptadas pelos revolucionários de 1789. Infinitamente ambiciosos, tinham também um coração grande. A primeira Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789 reconhece a todo o género humano a existência de direitos naturais, a liberdade, a propriedade, a sûreté (segurança em linguagem moderna), resistência à opressão. (Madec; Numa, 1998: 89).

O progresso das liberdades humanas fornece razão suficiente, dependendo das circunstâncias, para defender e promover instituições particulares e arranjos sociais. Mas esses programas só têm valor derivado e contingente e têm de ser avaliados em função do que realmente fazem pelos direitos humanos. A força ética dos direitos humanos depende, em última análise, da importância das liberdades humanas e não pode ser separada dessa ligação. Este reconhecimento elementar tem um grande alcance (PNUD, 2004: 15).

Os que não participam na decisão política originam todas as hipocrisias e todas as interpretações do conceito de cidadania. Sieyès distingue a cidadania activa da cidadania passiva. Nesta acepção, todos os habitantes de um país têm direito de aí desfrutar dos direitos de cidadão passivo: segurança, propriedade e liberdade.

A distinção entre cidadania activa e cidadania passiva é confirmada pela Declaração de 1795, que sofre as repercussões dos debates sobre o direito de voto e a elegibilidade. Nesta Declaração dos Direitos e dos Deveres do Homem e do Cidadão, diz-se que todos os cidadãos têm um direito que deve coincidir, imediata ou

mediatamente, com a formação da lei, com a nomeação dos representantes do povo e dos funcionários públicos. Conclui-se que os que não participam não são cidadãos. Assim, a nova Declaração suprime da lista dos direitos naturais o direito de resistência à opressão e reafirma a importância, por entre os deveres do cidadão, do respeito das leis e em particular da propriedade, o que parece simbolizar o triunfo da revolução burguesa (Madec; Numa, 1998: 91-92).

A cidadania reapareceu nos discursos políticos a partir dos anos 80 do século XX. Ela constituiria uma forma de reunificar uma sociedade dual ou a duas velocidades. A exclusão, tal como a fractura social, é uma noção com um carácter muito prático: cada indivíduo pode traçar uma fronteira entre os que considera seus iguais a aqueles relativamente aos quais experimenta sentimentos mistos de desconfiança e piedade (Madec; Numa, 1998: 7).

A Constituição Portuguesa de 1976 conferiu um notável relevo aos direitos fundamentais, quer no plano individual, quer no plano institucional ou colectivo. É, no entanto, de salientar que a progressiva internacionalização dos Direitos do Homem, com especial incidência no espaço europeu, a partir da Convenção de 1950, asseguraria de qualquer modo a sua efectiva aplicação, integrado como se encontra Portugal nesse espaço.

Nos direitos do Homem distinguem-se três aspectos essenciais: como limitação do poder (liberdade), como participação política (liberdade para), como afirmação de pessoa no contexto social onde se desenrola a sua vida e onde terá de receber prestações positivas do Estado. A ideia central é a de que não haverá democracia

política sem um necessário e indelegável complemento de democracia económica, social e cultural.

Na Constituição Portuguesa, enumeram-se os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos.

O Art.º 13º consagra o princípio da igualdade, segundo o qual ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever, por razões religiosas, sexo, raça, língua, instrução entre outras situações enumeradas no respectivo artigo.

O Art.º 20º refere o direito de acesso aos tribunais. Neste domínio, o cidadão tem direito ao acesso à informação e à consulta jurídica, o que implica a existência de serviços públicos para esse fim. Para além disso o acesso aos tribunais engloba o chamado direito social, ou seja o direito de acesso aos tribunais por parte de pessoas carenciadas a nível económico.

O Art.º 21º consagra o direito de resistência. Em caso de agressão, ofensa de direitos, liberdades e garantias e impossibilidade de recorrer à autoridade pública, todos têm o direito de resistir a qualquer ordem.

O Art.º 24º contempla o direito à vida; o Art.º 25º consagra o direito à integridade física e pessoal.

O Art.º 26º contempla os direitos de personalidade: o direito à identidade pessoal, à capacidade civil, à cidadania, ao bom-nome e reputação, à imagem, à palavra e à reserva da vida familiar e privada.

Outros artigos destacam:

Art.º 27º- Direito à liberdade e segurança.

Art.º 34º - Direito à inviolabilidade do domicílio e da correspondência.

Art.º 35º- Direitos de defesa contra o tratamento informático de dados pessoais.

Art.º 37º - Direito à livre expressão de pensamento e Direito de informação.

Art.º 38º – Direito à liberdade de imprensa e dos meios de comunicação social.

Art.º 41º- Direito à liberdade de consciência, de religião e de culto .

Na Constituição Portuguesa consagram-se igualmente outros direitos: o direito de deslocação e de emigração (artigo 44º),o direito de reunião e de manifestação pacíficas e sem armas (artigo 45º) e a liberdade de associação (artigo 46º).

No que diz respeito aos deveres e direitos sociais, existem, ainda, os deveres económicos e culturais dos jovens (artigo 70º). Para a concretização destes direitos, o Estado leva a cabo políticas de juventude e garante medidas de carácter económico, social e cultural, que assegurem oportunidades de realização pessoal.

Com a introdução pelo Tratado da União Europeia de uma cidadania que reconhece direitos concretos, que vão para além da simples liberdade de circulação de bens e de pessoas, é dada maior ênfase à participação de todos os cidadãos:

A cidadania é o facto de pertencer a uma «associação política» que garante por lei o respeito destes direitos naturais e imprescritíveis. Porque é que a associação política é «necessária»? Porque os conflitos de poder que decorrem inevitavelmente das relações humanas podem conduzir o homem a deixar de tratar o seu semelhante de modo civil (civilis), para considerá-lo de modo hostil (hostis evoluiu para «hóspede» [estrangeiro] e «hostil»), o que engendra o

estado de guerra. É para impedir o estado de guerra que se forma uma associação política cujo objectivo é o bem comum (a Commonwealth). (Madec; Numa, 1998: 89-90).

Assim, torna-se necessário aplicar a noção democrática nas suas várias vertentes, nomeadamente através da compreensão de que as formas de vida pública não se reduzem aos envolvimento políticos nem mesmo ao exercício positivo ou negativo do direito de voto.

O ser social manifesta-se também no seu relacionamento com as outras instituições, com o Estado; fiscalidade, uso dos serviços públicos, da Segurança Social, comportamentos em relação à lei, à polícia, ao ambiente natural. O ser social exprime-se ainda, e talvez de um modo mais revelador, na vida de todos os dias, no espaço público, na rua, na escola, no trabalho, em férias (Madec; Numa, 1998: 86).

Portugal, como Estado-Membro da União Europeia, também é responsabilizado pela consecução desses direitos que vêm somar-se aos direitos já consagrados na Constituição Portuguesa.

2.2.2. Evolução dos modelos de cidadania europeia

É possível entender a evolução do conceito de cidadania, numa perspectiva actancial (mediante as estratégias dos actores, ou cidadãos, para exercer plenamente os direitos inerentes a essa cidadania), de acordo com as seguintes categorias: a cidadania comunitarista, a cidadania cívico-republicana, a cidadania neoliberal e a cidadania sócio-liberal (cf. Cruz, 1998: 37-48; Nogueira; Silva, 2001: 80-87).

A noção grega de cidadania visava a participação plena de toda a comunidade na governação e funcionamento da polis, na discussão e elaboração das leis da cidade. Todavia, essa participação, apesar de teoricamente democrática, deixava para trás todos aqueles que, não sendo ricos, não podiam suportar os custos dos altos cargos, os que não tinham nascido na comunidade ateniense (metecos ou estrangeiros), os escravos e as mulheres.

Mesmo se a pertença da *polis* era definida através do poder económico, do nascimento e do acesso à propriedade, essa pertença não implicava necessariamente uma participação real na tomada de decisões, as quais, como sabemos, estavam reservadas às minorias.

Exemplo disso é a obra *República* de Platão, que evidencia a desigualdade entre os cidadãos baseada nas tarefas e funções das diferentes classes sociais – artesãos, guardiões e governantes – atribuindo somente a estes últimos (filósofos) o direito de governação da cidade; os únicos a quem, tendo recebido uma Educação Superior durante mais de 50 anos, assistia o direito de participar na tomada de decisão.

Também em Aristóteles este princípio de desigualdade entre os cidadãos na participação activa na *polis* está presente ao considerar como cidadãos imperfeitos as crianças, as mulheres, os anciãos de idade avançada e os artesãos. É na Política que a cidadania é definida como qualidade dos cidadãos. Assim, podemos dizer que a cidadania grega se caracterizava essencialmente por uma participação activa, mas exclusiva.

A cidadania cívico-republicana, em contraste, defende uma outra concepção de cidadania que se baseia no carácter de protecção do Estado relativamente a todos os seus cidadãos, sendo um estatuto meramente passivo (Cruz, 1998).

Com a concepção liberal de cidadania, esta afirma-se como cidadania da liberdade, igualdade e fraternidade. Estes direitos cívicos têm como objectivo fundamental defender o cidadão da prepotência do Estado.

A ideologia moderna é, portanto, uma ideologia de emancipação do indivíduo como valor supremo e princípio da racionalização jurídica do espaço público. (Monteiro, 2001: 20-21).

Ao longo do século XIX, a cidadania adquiriu um carácter político que se traduziu na implementação de sistemas eleitorais nos países de regime democrático e com um sistema político parlamentar de partidos políticos.

De uma concepção fortemente elitista da cidadania decorreu uma nova concepção que valoriza não só a participação democrática eleitoral, mas também alarga o seu carácter a uma dimensão social ao nível do ensino, tornando a escolaridade obrigatória e a Educação num direito que assiste a todos, tal como o direito aos cuidados médicos e a uma habitação condigna.

Todavia, a instauração de um novo critério de cidadania baseado apenas na nacionalidade veio exigir um quadro mais amplo de entendimento daquela, pois a natureza dos fenómenos a que o sujeito se encontra exposto e a dimensão planetária que estes, entretanto, assumiram – problemas de buraco de ozono, de segurança

global ou da multiculturalidade – não permitem uma resolução apenas a uma escala nacional e local.

Nas sociedades democráticas actuais, a cidadania já não constitui apenas uma qualidade da ordem da nacionalidade, mas sim de um conjunto de práticas sociais possíveis de exercer livremente e responsabilmente no âmbito de um sistema de valores. A definição alargada de cidadania diz respeito à relação do indivíduo com o bem comum e não só com o Estado, que mais não é do que um instrumento desse bem comum. A resistência à opressão é legítima se o Estado viola os direitos naturais do homem (Madec; Numa, 1998: 90).

Todas as decisões de teor político, de repartição de poderes, de sucessões e competências públicas estão sujeitas a regras inscritas na Constituição. O princípio da repartição de poderes é admitido mas as mentalidades podem diferir. A referência aos Direitos do Homem é constante.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de Agosto de 1789 é um texto prévio à Constituição que garante a liberdade individual, a liberdade de opinião e de expressão, o direito de propriedade, o direito à segurança e o direito de resistência à opressão. Este texto é referência das Constituições que se seguirão e está no coração de todos os debates intelectuais do século XIX. Inspira também, à escala internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem adoptada pela Organização das Nações Unidas em 1948. (Madec; Numa, 1998: 123).

A Convenção Europeia dos Direitos Humanos, em 4 de Novembro de 1950, foi adoptada pelos Estados-Membros do Conselho da Europa.

As relações dos Estados com as religiões variam, por exemplo a Concordata vigora na Alemanha e Grécia, sob modalidades diferentes. A Dinamarca apoia a Igreja Luterana e a Inglaterra, a igreja Anglicana.

Há também diferenças parlamentares. A diversidade das culturas políticas nacionais é determinante: bipartidarismo, multipartidarismo real ou mitigado.

A nacionalidade procede do *jus sanguinis* (o direito de sangue) e do *jus solis* (o direito do solo), com modalidades diferentes e restrições mais ou menos rígidas segundo os países da União. O Reino Unido restringiu as autorizações à naturalização dos habitantes pertencentes aos países que fazem parte da Commonwealth.

A Alemanha apoia-se no princípio do *jus solis* e do *jus sanguinis*. O fenómeno antigo das migrações para leste e as dificuldades em estabelecer fronteiras numa direcção tinham levado os alemães a assentar a sua cidadania essencialmente no direito de sangue.

2.3. A educação para a cidadania europeia

A palavra «Educação» não está escrita nos Tratados fundadores das Comunidades Europeias. Estavam excluídas também a cultura, a segurança e as relações externas, domínios igualmente sensíveis da identidade e soberania nacionais. Contudo, os factos e as necessidades da integração tornaram incontornável uma intervenção comunitária cada vez mais alargada no domínio da Educação. De resto, os tratados já continham algumas disposições que entravam no campo semântico da Educação.

O artigo 118.º do Tratado CEE previa «uma colaboração estreita entre os Estados-Membros no domínio social, designadamente em questões relativas à formação e ao aperfeiçoamento profissionais», sendo a formação profissional referida também no artigo 41.º, «no âmbito da política agrícola comum». O artigo 128.º formulava uma disposição cujo alcance se revelaria fundamental:

O Conselho, deliberando sob proposta da Comissão e após consulta do Comité Económico e Social, estabelecerá os princípios gerais para a execução de uma política comum de formação profissional capaz de contribuir para o desenvolvimento harmonioso tanto das economias nacionais como do mercado comum.

No âmbito do direito de estabelecimento, o artigo 57.º previa directivas para o «reconhecimento mútuo de diplomas, certificados e outros títulos».

A investigação era um dos fundamentos do Tratado CEEA (Comunidade Europeia de Energia Atómica) ou Euratom, que previa a possibilidade de criação de escolas para a formação de cientistas nucleares (artigo 2.º), bem como a criação de uma instituição universitária (artigo 9.º). Também o Tratado CECA (Comunidade Europeia do Carvão e do Aço) prescrevia o fomento da investigação (artigo 55.º) e uma ajuda financeira para a reciclagem profissional dos trabalhadores (artigo 56.º). O Tratado CEE mencionava a investigação no âmbito da agricultura (artigo 41.º).

Dando cumprimento ao artigo 128.º do Tratado CEE, o Conselho adoptou, a 2 de Abril de 1963, uma Decisão relativa ao estabelecimento de princípios gerais para a realização de uma política comum de formação profissional (63/266/CEE). A

Decisão considerava que a realização de uma política comum de formação profissional eficaz favoreceria a realização da livre circulação dos trabalhadores e previa a criação de um comité consultivo tripartido (com representantes dos Governos, dos patrões e dos trabalhadores) para assistir a Comissão.

Invocando o artigo 49.º do Tratado CEE e considerando, nomeadamente, que a livre circulação constitui para os trabalhadores e sua família um direito fundamental, o Conselho adoptou, a 15 de Outubro de 1968, um *Regulamento relativo à livre circulação dos trabalhadores no interior da Comunidade (1612/68)*. Esse direito implicava, para poder ser exercido em condições objectivas de liberdade e de dignidade, tanto uma geral igualdade de tratamento como o direito de reunião familiar e as condições de integração desta família no país de acolhimento.

A aplicação deste Regulamento seria o ponto de partida para a construção de um direito comunitário à Educação. Dado que a formação profissional é, afinal, uma dimensão do objecto da Educação em geral, a acção comunitária posterior surge no âmbito da extensão da intervenção comunitária a todo o campo da Educação.

Em 1989, a publicação das comunicações apresentadas num colóquio realizado no Instituto Universitário Europeu de Florença, a 26 e 27 de Novembro de 1987, tinha como título *O direito da educação da comunidade europeia* e surgiu como uma primeira tentativa de apresentar uma visão global do emergente ramo do direito à Educação.

O único instrumento relativo aos direitos fundamentais adoptado pela Comunidade – a Carta comunitária dos direitos sociais fundamentais dos

trabalhadores (1989) – refere apenas a formação profissional no nº 15. Na Declaração sobre os direitos e liberdades fundamentais, adoptada pelo Parlamento Europeu, no mesmo ano, o direito à Educação era enunciado nestes termos:

Toda a pessoa tem direito à Educação e a uma formação profissional, segundo as suas capacidades. O ensino é livre. É assegurado o direito dos pais de fazer dispensar esta Educação em conformidade com as suas convicções religiosas e filosóficas.

Mas foi só em 1992, no Tratado sobre a União Europeia, que a Educação entrou, finalmente, no Direito institucional comunitário:

A Comissão Europeia em 1988, no seu documento sobre a educação na Comunidade Europeia “ A educação na CEE: perspectivas a médio prazo, 1989-1992” deixava claro que a educação e a formação são os pilares da construção da Europa. Reconhece-se, assim, que há uma diferença, de fundo paradigmático, entre prioridade da educação e prioridade do direito à educação. A primeira é principalmente uma prioridade da educação como factor de produtividade, a segunda deve ser prioridade da educação como criação de subjectividade. (Monteiro, 2001: 352).

A Educação passou a ser uma competência comunitária em parceria com os outros Estados-Membros. Porém, a intervenção na área da Educação iniciou-se em 1975, a nível infra-comunitário (intergovernamental), depois a nível para-comunitário (reuniões dos Ministros da Educação, no seio do Conselho).

Assim, a cooperação na Educação avança qualitativamente através do intercâmbio de programas, tais como o ERASMUS e o COMETT, que surgem por

decisão do Conselho de Ministros da Educação dos Estados-Membros concorrentes. A intervenção educativa é exercida através de actos normativos diversos, de acordo com o grau de comunitarização do seu objecto; o Conselho utilizou a directiva como instrumento de intervenção, em matéria de escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes (1977) e de criação de sistemas gerais de reconhecimento dos diplomas e títulos (1982 e 1992); utilizou a decisão como instrumento de intervenção em formação profissional (1963) e de promoção de mobilidade dos estudantes dentro da comunidade (1987); o Conselho de Ministros da Educação utilizou também, a Resolução e as Conclusões como via apropriada de intervenção noutra áreas.

O Tratado da União Europeia acrescentou a Recomendação como forma de intervenção na realização dos objectivos formulados no novo artigo 126.º do Tratado da Comunidade Económica Europeia (CEE). O *corpus* das disposições internacionais relativas ao direito à Educação constitui já um verdadeiro direito internacional da educação, de que é parte o Direito Europeu da Educação. Este baseia – se em fontes escritas regionais, tais como, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e os textos adoptados pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, pela sua Assembleia Parlamentar e pela sua Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus, incluindo também, os textos adoptados pelas Conferências dos Ministros da Educação da Região Europa da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), sem esquecer o acervo jurídico e doutrinário da União Europeia neste assunto, sendo o seu tema mais rico a

jurisprudência única e avançada dos Órgãos da Convenção Europeia dos Direitos do Homem.

Relativamente à Educação, o Conselho da Europa tem como ponto principal da sua acção a promoção de: «Um humanismo europeu fundado na democracia, nos direitos do homem, na identidade cultural, na qualidade de vida.» (Conselho da Europa, Terceiro Plano a Médio Prazo 1987-1991, conclusão n.º 7, 1986).

Neste sentido, a Resolução nº 38 de 1995 sobre a estratégia cultural do Conselho da Europa, adoptada pelo Comité de Ministros em 7 de Dezembro de 1995 define como finalidades prioritárias da cooperação cultural: promover os valores democráticos e os direitos do homem segundo uma abordagem cultural comum; estabelecer a confiança e o respeito recíproco entre as nações e as comunidades; e desenvolver a consciência da comunidade cultural da nova Europa, na riqueza das suas diversidades.

A aplicação da convenção é da competência do Conselho da Cooperação Cultural (CDCC), que tem quatro comités especializados: Comité da Educação, Comité do Ensino Superior e da Investigação, Comité da Cultura e Comité do Património Cultural.

Também a Assembleia Parlamentar tem uma Comissão da Cultura, da Educação e dos *Media*. A Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus adoptou, desde 1959, numerosas resoluções e declarações relativas a vários aspectos e problemas da educação.

O cidadão possui direito à Educação (artigo 73º da Constituição Portuguesa), ao ensino (artigos 74º e 76º), à fruição e criação cultural (artigo 78º), entre outros.

No caso do direito de acesso ao ensino, todos possuem a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar tendo em vista a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais. A consciência do valor da Educação tem-se generalizado com o aumento exponencial do poder científico-tecnológico e as suas consequências e ameaças, e com o sentimento de que o homem se tornou a maior ameaça para o homem. A Educação aparece como a fonte essencial do mais importante dos poderes humanos, o poder do homem sobre si próprio. Mas se a crescente frequência do tema da prioridade da Educação no discurso político, nacional e internacional, significa o reconhecimento do seu poder, a visão dessa prioridade é, em geral, meramente instrumental (Monteiro, 2001: 351).

O direito à Educação é um dos primeiros a ser reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos do Homem. Depois do direito à vida, condição biológica plena de todos os direitos, este pode considerar-se o primeiro dos Direitos do Homem devido ao seu alcance a nível antropológico, ético, psicológico, político e económico. A dignidade humana atinge o máximo da sua subjectivação e humanização nas múltiplas e diversas formas culturais que a Educação oferece a cada indivíduo. Na verdade, o *corpus* das disposições internacionais relativas ao direito à educação constitui já um verdadeiro Direito Internacional da Educação, de que é parte o Direito Europeu da Educação:

O Direito Europeu da Educação tem como principais fontes escritas regionais a Convenção Europeia dos direitos do homem e os textos adoptados pelo Comité dos Ministros do Conselho da Europa, pela sua Assembleia Parlamentar e pela sua Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus. Mas inclui também, nomeadamente, os textos adoptados pelas conferências dos Ministros da Educação da Região Europa da UNESCO, sem esquecer o acervo jurídico e doutrinário da União Europeia, nesta matéria. Mas o seu capítulo mais rico é a jurisprudência única e avançada dos órgãos da Convenção europeia dos direitos do homem. (Monteiro, 2001: 26-27).

Na sequência das declarações da Segunda Cimeira do Conselho de Ministros da Educação da Europa, foi estabelecido um plano de acção para o reforço da estabilidade democrática nos Estados-Membros com a definição de quatro grandes domínios de actuação imediata: a democracia e Direitos do Homem, a coesão social, a segurança dos cidadãos, os valores democráticos e a diversidade cultural. Este último domínio tinha por objectivo promover a tomada de consciência pelos cidadãos, dos seus direitos e das suas responsabilidades numa sociedade democrática.

No conceito de cidadania devem ser considerados dois aspectos complementares na educação para a cidadania democrática no âmbito escolar: os aspectos institucionais e jurídicos e a forma como o indivíduo exerce de forma activa o seu compromisso com a colectividade.

A educação para a cidadania deve ser concebida numa associação estreita entre saberes e competências conducentes a uma acção, ou seja, capaz de introduzir alterações nos comportamentos.

Na educação para a cidadania europeia devem ser considerados alguns pressupostos. Por um lado, o novo modelo de gestão da escola propõe o alargamento da sua esfera de decisão estimulando o clima organizacional caracterizado pela participação dos aprendentes, das famílias e das comunidades nos espaços formais e informais da escola, tendo em conta que: «A sociedade, a comunidade e a família são; as organizações *fazem*.» (Drucker, 2003: 62).

Por outro lado, os currículos devem oferecer percursos diversificados adaptados às especializações necessárias à sociedade, não se reduzindo a abordagens tecnocráticas e cumulativas de aprendizagens, mas integrando uma dimensão cultural indispensável à construção de uma cidadania democrática responsável.

A educação para a cidadania consiste na aprendizagem e aquisição de atitudes e competências que capacitem os indivíduos, qualquer que seja a idade e condição, equipando-os com instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, inserção social e participação activa no mundo a que pertencem: «A pessoa instruída terá de estar preparada para viver e trabalhar simultaneamente em duas culturas – a do “intelectual”, que se centra nas palavras e nas ideias, e a do gestor, que se focaliza nas pessoas e no trabalho.» (Drucker, 2003: 223).

Não compete só à escola a responsabilidade de inculcar e transmitir o conhecimento sobre os valores, também é fulcral o empenho das instituições comunitárias e organizações não governamentais (ONG's).

Através da abordagem sugerida em capítulos anteriores, infere-se que, na educação para a cidadania europeia vários factores devem conjugar-se para alcançar

o objectivo de proporcionar ao jovem aprendiz as ferramentas necessárias para uma vivência plena e activa no espaço europeu, a saber: a Escola, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o currículo, o método pedagógico, a atitude do professor e a comunidade envolvente.

A Escola e o currículo devem caracterizar-se por uma flexibilidade que lhes permita reflectir uma visão aberta, pluralista e intercultural onde os valores e atitudes assentes nos direitos fundamentais de todo o cidadão sejam respeitados e enfatizados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo proporciona o passaporte para a concretização e promoção desses valores e atitudes. O método pedagógico e a atitude do professor tutoriam e facilitam o desenvolvimento autónomo e criativo do aprendiz, e a comunidade envolvente, próxima ou distante, constitui o receptáculo e o alvo da acção do aprendiz. Esta comunidade deve manter-se leal a uma lógica de cooperação e de financiamento dos projectos educativos com vista a usufruir do auxílio prestado pela comunidade mais global.

Em Portugal, na realidade, têm sido dados alguns passos para a melhoria do currículo, da Lei de Bases do Sistema Educativo e, em algumas escolas, do que concerne a atitude do professor face ao real pedagógico. Para muitos professores, o dia-a-dia é uma luta quase titânica para ajustar os conteúdos programáticos tanto às expectativas dos aprendentes como às exigências da sociedade do conhecimento, condicionados que se encontram, tantas vezes, pelo número excessivo de alunos por turma e pela sua heterogeneidade, para não mencionar a falta de recursos logísticos e de meios de trabalho.

É de salientar, em todo este processo, a enorme lacuna para que concorre a falta de apoio das instituições sociais, que poderiam contribuir muito mais para a concretização das competências necessárias a quem integra esta nova sociedade do conhecimento.

Sem a parceria estável e dinâmica entre a comunidade envolvente e as instituições que permeiam e motivam a actividade docente, os aprendentes nunca poderão vivenciar e colocar em prática as atitudes e os valores de cidadania europeia que o professor, através do método activo centrado no aluno, explora no currículo de Inglês com o intuito de lhes fornecer uma formação que consolide o seu conhecimento emergente.

O propósito do Conselho da Europa é o de dar continuação aos objectivos definidos na década de 1960, com uma ênfase particular na cooperação entre os profissionais ligados ao ensino das línguas, assim como na cooperação entre os profissionais ligados ao ensino da linguística aplicada.

Estes objectivos foram-se alargando e prestou-se atenção à comunicação interpessoal e intercultural, especificando objectivos de comunicação no ensino de línguas ao desenvolvimento e aplicação de currículos e programas de cooperação e investigação.

A Comissão Europeia considera que, nesta matéria, os domínios fundamentais de acção a nível europeu são: promover uma abordagem inclusiva das línguas, criar comunidades mais favoráveis às línguas e melhorar a oferta e a participação na aprendizagem de línguas (Comissão Europeia, 2004b: 30).

O Conselho Europeu tem prestado atenção à promoção de aprendizagem das línguas lançando em 1989 um Projecto intitulado “Language Learning for European Citizenship” (Aprendizagem de Línguas para Cidadãos Europeus). Este projecto revela esse sentido democrático atribuído à aprendizagem das línguas, para um diálogo inter-pares a nível europeu com o objectivo de promover aproximação e cooperação entre os povos e raças, numa perspectiva de multiculturalismo e multilinguismo.

O Conselho da Europa apoia métodos de aprendizagem que ajudem os jovens e os mais velhos a contribuírem com as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e mais cooperantes e responsáveis. Neste sentido a aprendizagem das línguas promove a educação para uma abordagem europeia. Esta preocupação é uma constante na prática diária de muitos docentes de Língua Inglesa quando adaptam a sua prática pedagógica dos blocos de 45 minutos de aula, quando insistem nos trabalhos de grupo e de pares que abordam, através de áreas temáticas, esta reflexão sobre a cidadania europeia; em suma, quando apostam na criatividade e no método para dotar os aprendentes das competências-recurso necessárias à sua plena integração social e profissional.

O cidadão europeu participa na construção de uma identidade europeia uniforme, é sujeito de uma história heterogénea que, por sua vez, concentra em si diferentes influências. Certamente que tal realidade tão complexa, detentora de uma pluralidade e interculturalidade riquíssimas, tem consequências directas na

organização dos sistemas educativos e na vivência quotidiana das escolas, esta ideia pode-se ler na Recomendação nº 292 do Conselho Nacional da Educação:

Os valores éticos ligados à cidadania, à liberdade e à dignidade das pessoas, desenvolvem-se e aprofundam-se através do assumir de responsabilidades e do rigor intelectual, através de ideias claras e distintas e da força criadora da tolerância e da abertura – pedras angulares do espírito europeu. (1992:16-17).

A finalidade da acção europeia relativamente à Educação é designada pela expressão “dimensão europeia da Educação” na medida em que o seu objectivo são temas e problemas da Educação comuns aos Estados europeus cujo tratamento à escala europeia – quadro do princípio da subsidiariedade – confere à sua reflexão e solução um valor acrescentado portador de uma segunda identidade, a identidade europeia. Numa acepção mais restrita, esta expressão designa as aprendizagens e actividades intra-nacionais ou transnacionais que visam a aproximação e a compreensão entre os povos da Europa, favorecendo a emergência da consciência da sua identidade cultural.

Em suma, a finalidade da “dimensão europeia da Educação” é formar cidadãos europeus com raízes locais e sentimentos universais. E, sendo os direitos do Homem o ponto de partida desta identidade a “dimensão europeia da Educação”, no seu conceito estrito, pode resumir-se como educação para os Direitos do Homem e educação intercultural:

A finalidade da acção europeia relativa à educação é designada, geralmente, pela expressão «dimensão europeia da [ou na] educação», na medida em que o

seu objecto são temas e problemas da educação comuns aos Estados europeus, cujo tratamento à escala europeia – no quadro do princípio de subsidiariedade – confere à sua reflexão e solução um valor acrescentado portador de uma segunda identidade – a identidade europeia. Numa acepção mais restrita, aquela expressão designa as aprendizagens e actividades, intranacionais ou transnacionais, que visam a aproximação e a compreensão entre os povos da Europa, favorecendo a emergência da consciência da sua identidade cultural comum. (Monteiro, 2001: 302).

Neste contexto, as aptidões de comunicação intercultural desempenham um papel cada vez mais importante nas estratégias mundiais de comercialização e de venda. As empresas europeias continuam a perder clientes porque não dominam a língua destes; têm por isso necessidade de melhorar o seu conhecimento das línguas, incluindo as dos parceiros comerciais não europeus: «A interdependência planetária e a globalização são os fenómenos mais importantes do nosso tempo. Exigem uma reflexão conjunta sobre o papel e estruturas das organizações.» (Delors, 2003: 44).

A civilização europeia é uma civilização do humanismo. A Cultura, a memória histórica e o progresso distinguem a Europa de outros continentes. À identidade europeia compete a defesa de um modelo europeu da sociedade de modo a preservar-se:

O problema dos valores é o problema da relação entre o devir histórico e os fins ou ideais que os homens procuram realizar. Por isso, toda a escolha de valores é essencialmente subjectiva e relativa, já que é, em simultâneo, individual e espaço-temporal. (Magalhães, 2001: 26).

De acordo com a perspectiva de Magalhães, entre outros autores, a construção de um espaço sulcado por valores comuns como forma identitária de consciência nacional não se furta à subjectividade de que esses valores dão provas a cada instante.

A construção europeia, assente numa sociedade de múltiplas culturas, permite defender os valores fundadores de um modelo de sociedade que dispõe da possibilidade de enfrentar a competição moderna, através da Educação e formação das gerações vindouras no espaço apropriado que é a escola: «Segundo Carvalho, a lógica epistemológica corresponde a uma «fase narcísica das ciências da educação» e, conseqüentemente, a sua autolegitimação centra-se no cumprimento de requisitos perante as elites do saber e do poder.» (Carvalho, 2002: 12).

Só através de uma sólida Educação baseada nos valores universais dos Direitos do Homem e numa formação adequada às circunstâncias do quotidiano europeu se pode formar cidadãos criativos e participativos. De facto, os textos constitucionais que mais vigorosamente afirmam os direitos do homem, sobretudo os direitos civis e políticos, são principalmente aqueles que foram adoptados na sequência de rupturas com regimes de opressão (Monteiro, 2001: 367).

Os especialistas convocados pelo Comité Director de Cooperação Cultural para uma reunião sobre «O ensino dos Direitos do Homem nas escolas secundárias» de 6 a 8 de Dezembro de 1978, em Estrasburgo, tendo constatado, após a análise das respostas a um questionário previamente enviado aos Estados-Membros, que poucos professores possuíam uma formação específica para o ensino dos direitos do homem,

sugeriram a preparação de um manual para o Ensino Secundário e fizeram propostas para o seu conteúdo. O projecto não se concretizou por dificuldades de elaboração e de coordenação (Monteiro, 2001: 232):

A experiência no ensino secundário tinha mostrado que os professores não se sentem à vontade, devido à sua impreparação e às implicações de um tema como este; manifesta-se uma preferência pela sua integração nas diferentes matérias de ensino, em vez de lhe reservar um lugar à parte; há acordo quanto ao facto de se tratar menos de conhecimentos a aprender, à moda tradicional, do que de atitudes a induzir; o extra-escolar, sobretudo o papel dos pais e dos média, reveste-se de uma grande importância. (Monteiro, 2001: 233).

Os professores devem tomar como quadro de referência os instrumentos internacionais relativos aos direitos do homem, em que a Educação para os Direitos do Homem encontra uma finalidade, que é levar os aprendentes a compreender e a aceitar as noções de justiça, de igualdade, de liberdade, de paz, de dignidade, de direitos e de democracia:

Literalmente, democracia significa poder do povo. Nesta forma de associação política, a soberania pertence ao conjunto dos cidadãos. Opõe-se classicamente a democracia directa, em que a decisão é tomada directamente pelo povo (através de uma assembleia ou de um referendo), à democracia representativa, na qual o povo delega o poder de decisão elegendo os seus representantes. (Madec; Numa, 1998: 123).

Contudo, a importância das liberdades humanas pode ser a base da sua ligação à ideia de direitos humanos. O reconhecimento dos direitos humanos não precisa de

esperar pela sua legalização na forma de títulos legais. Muitas vezes, fornecem a motivação para essa legislação (PNUD, 2004: 15).

Uma boa educação para a cidadania europeia deve proporcionar aos cidadãos conhecimentos dos seus princípios e instituições, capacidades para pensar, participar e aplicar esses conhecimentos à vida cívica e disposições que nos inclinam a proteger os direitos dos membros das sociedades europeias e a promover o bem comum. Isso não se consegue sem a formação de aptidões intelectuais e sociais ligadas à expressão, à comunicação, à participação, à análise, ao juízo crítico, ao reconhecimento e respeito do outro, ao exercício de responsabilidades, a conhecimentos. A abordagem dos direitos do homem que deve ser modulada em função da idade e de outras circunstâncias, pode e deve começar na idade pré-escolar:

Em termos de metodologia, a prioridade vai para a práxis. Com efeito, em matéria de direitos do homem, a compreensão deve ser, ao mesmo tempo, intelectual e com base em experiências vividas e de afectividade. Também importa que as escolas ofereçam aos alunos possibilidades de conhecer uma implicação afectiva nos direitos do homem e de exprimir os seus sentimentos por meio do teatro, da arte, da música, da criação ou dos meios audiovisuais. Sendo assim, um clima propício é, pois, indispensável à eficácia de uma aprendizagem dos direitos do homem, devendo a escola também promover a participação nas suas actividades dos pais e de outros membros da colectividade. (Monteiro, 2001: 237).

A noção de «dimensão europeia da Educação» tem em vista uma abordagem europeia da Escola, o que implica uma educação intercultural, uma educação

internacional e uma educação para os Direitos do Homem. No plano internacional, a normatividade do Direito Internacional dos Direitos do Homem, relativa ao direito à Educação, faz convergir amplamente os sistemas educativos e tem efeitos de integração sistémica, ampliados pelas consequências da globalização científico-tecnológica dos sistemas produtivos, que requerem equivalência de competências profissionais e outras (Monteiro, 2001: 334): «A globalização só pode expandir as liberdades culturais se todas as pessoas desenvolverem identidades múltiplas e complementares, como cidadãos do mundo, bem como cidadãos de um Estado e membros de um grupo cultural.» (PNUD, 2004: 89).

Neste sentido, a União Europeia está actualmente empenhada em instaurar uma sociedade fundada no conhecimento:

A nova sociedade – que já existe – é a sociedade pós-capitalista. O recurso económico básico – “os meios de produção”, para utilizar o termo dos economistas – deixou de ser o capital, ou os recursos naturais (a “terra”) ou o “trabalho”. *É, e será, o conhecimento.* (Drucker, 2003: 21).

O novo modelo europeu de civilização onde o indivíduo é mais livre mas com a obrigação de ser mais participante e responsável confronta-se também com novos desafios como o desemprego, o ambiente e a marginalização. São portanto, necessárias soluções concertadas baseadas na existência de valores fundamentais partilhados: os valores veiculados pelo reconhecimento dos Direitos Universais do Homem.

Os valores partilhados e fundamentais podem resumir-se na procura da felicidade individual, na responsabilização do indivíduo (saúde, lazer, família), fazendo sobressair o respeito pela pessoa, pela liberdade, preocupação pelo bem comum, ou seja os valores da responsabilidade, da solidariedade e da sensibilização para os problemas do meio ambiente: «Uma sociedade construída à volta da informação tende a produzir maiores quantidades das duas coisas que as pessoas mais valorizam numa democracia moderna: liberdade e igualdade.» (Fukuyama, 2000: 18).

O conhecimento da herança cultural europeia responde à questão da identidade. É pelo confronto das tradições, das línguas, das músicas, dimensões espiritual e religiosa que melhor podemos apreender como a Europa é constituída e o que lhe dá sentido. Defini-la é procurar o conteúdo e uma direcção para o projecto europeu de supranação.

A ideia europeia não é nova. A história da Europa oscila sempre entre a fragmentação, a unificação, as guerras fratricidas e a tendência para o reagrupamento. É porém na cultura que se torna necessário procurar a génese da unidade europeia: «Na verdade, a própria ideia de democracia, na forma de argumentação pública participativa, apareceu em diferentes civilizações e em diferentes períodos da história mundial.» (PNUD, 2004: 21)

O modelo de valores partilhado com os outros países democráticos é o mesmo, destacando-se valores como os da liberdade e da autodeterminação:

O valor da democracia tem de resistir à exclusão da liberdade de escolha dos cidadãos através da sanção oficial das autoridades políticas (ou de ordens das instituições religiosas, ou de pronunciamentos dos grandes guardiães do “gosto nacional”), independentemente de essas autoridades (ou instituições, ou guardiães) acharem inadequadas as novas predilecções. Este é um campo, entre outros, em que a liberdade cultural e a liberdade política podem com vantagem ser vistas juntas. (PNUD, 2004: 20-21).

A causa das duas guerras mundiais desencadeadas pela Alemanha, cuja população era uma das mais instruídas da Europa, teria sido, segundo a opinião de Easterman (Congresso Mundial Judaico), a omissão do espírito que deve nortear a Educação e na Educação em si. O conhecimento não conduz necessariamente à democracia nem à evolução social, como refere Not acerca da investigação desenvolvida por Carvalho:

Numa época contemporânea em que são os próprios fundamentos da nossa civilização que são postos em causa, o autor empenha-se em mostrar a importância desta componente para uma renovação educacional. Sem a filosofia, permanecem impenetráveis os grandes problemas que lhe compete, senão resolver, pelo menos elucidar. (Carvalho, 2002: 8-9).

Evitar que se repita Auschwitz é a exigência principal de toda a Educação, pois a Educação ética continua a ser a primeira exigência de todo o Projecto Educacional Europeu. Se é nos espíritos dos homens que nascem as guerras, é nos seus espíritos que devem ser construídas as bases da paz e da sã convivência.

Segundo Einstein citado por Valente, o nosso tempo caracteriza-se pela perfeição nos meios e pela confusão nos objectivos (1989: 139). O estudante, perante

as dificuldades, deve adquirir o entendimento e a sensibilidade vivenciada para os valores. Nesse sentido, Raths e os seus discípulos afastam-se da definição do termo valor, considerando como mais importante a questão do processo de aquisição dos valores de cada indivíduo, a partir de um conjunto disponível (Raths [et al.], 1966).

Na tradição europeia atribui-se à cultura o lugar que lhe é devido, a importância do indivíduo não é avaliada pela sua riqueza material, mas pelas suas qualidades humanas e intelectuais. Esse é o “espírito europeu”, uma moral menos rigorosa e mais tolerante, especialmente em relação a minorias.

No entanto, constata-se que ainda permanecem vestígios de uma realidade mais selectiva em termos culturais. De facto, a

Realização educacional baixa continua a ser uma grande fonte de exclusão de imigrantes, grupos étnicos e povos indígenas. Nesses casos, oferecer uma educação bilingue não só reconhece as suas tradições culturais, mas também pode melhorar a aprendizagem e reduzir as disparidades educacionais – aumentando as escolhas das pessoas. (PNUD, 2004: 61).

A educação para a cidadania europeia numa perspectiva axiológica enquadrada numa cultura ambiental multicultural como é caracterizado o espaço europeu, propõe atingir um conjunto de competências de aprendizagem para viver em comunidade. É necessária uma educação de carácter nos valores nos quais se integra a formação para a cidadania. Aí cruzam-se preocupações ambientais, cívicas, éticas europeias, globais, humanas, locais, nacionais, pessoais e sociais. Aspectos fundamentais da

ideia de cidadania europeia são a identidade, os valores, o compromisso político, os requisitos económicos e sociais.

Os estudos da multiculturalidade geraram uma vertente teórica com influência nas políticas educativas. Essa vertente teórica desenvolve-se a partir de questões de discriminação étnica, cultural e linguística na escola. Surgem propostas de intervenção baseadas na antropologia e na sociologia. Essas propostas evoluem para uma pedagogia de inclusão, enriquecendo a teoria da diferença em termos educacionais. A este respeito, Not refere que, no decurso da investigação que tem efectuado,

Nessa época, o nosso grupo de trabalho estava vivamente preocupado com o abandono da pedagogia em proveito das ciências da educação. Com as ciências da educação, a investigação se dispersava por sectores mutuamente isolados, e se limitava a descrições mais ou menos explicativas sem nunca se prolongar em ciências da acção educativa. (Not cit. em Carvalho, 2002: 7).

No que diz respeito aos aprendentes com necessidades educativas especiais, às políticas educativas subjaz, actualmente, o conceito de escola inclusiva estabelecido à escala internacional, traduzindo o reconhecimento, para todos os aprendentes, da necessidade de uma Educação escolar que desenvolva ao máximo todas as potencialidades desses aprendentes (Roldão; Marques, 2000: 124).

A massificação da Educação parece ter trazido tensões. Os níveis de abandono e de reprovação tornaram-se mais elevados. A Escola permaneceu estruturalmente estática, com uma organização idêntica à tradicional, com o mesmo currículo, os

mesmos métodos e a mesma linguagem de acção pedagógica. Ora, existe uma contradição gritante entre uma Escola que se massifica e uma outra estruturada e destinada a um público homogéneo e socialmente pré-seleccionado.

Existem várias diferenças importantes entre os aprendentes na Escola: sociais, económicas, culturais, linguísticas e étnicas. Essas diferenças deveriam marcar o funcionamento e a estrutura dos sistemas educativos actuais:

Sobre as ilusões e, sobretudo, sobre as contradições do estruturocentrismo, vemos instalar-se o interaccionismo que vai valorizar os processos da representação e da intencionalidade no âmbito de contextos e de situações que consagram, na sua objectividade, os projectos e as culturas dos sujeitos envolvidos.

A investigação-acção apresenta-se como uma proposta conciliadora e superadora das persistentes oposições entre a teoria e a prática, a explicação e a compreensão, não sendo ainda, porém, evidente a sua afirmação enquanto metodologia científica coerente e consequente. (Carvalho, 2002: 13).

As tensões sociais que existem estão relacionadas com a sociedade da informação ou do conhecimento. Actualmente, assiste-se a uma nova dimensão da comunicação que parece revolucionar as relações humanas e o modo como se aprende e como se tem acesso à informação.

A crescente globalização da economia e da cultura, ao universalizar padrões de vida, da cultura e do conforto, agudiza também as tensões e clivagens sociais (Roldão; Marques, 2000: 126): «A educação é atirada, deste modo, para o contexto

das convulsões sociais, culturais e ideológicas, não lhes podendo, por isso, permanecer indiferente.» (Carvalho, 2002: 171).

O discurso ideológico na Educação e as tendências das políticas curriculares actuais devem ser analisadas face às mudanças verificadas.

Numa primeira fase, a reacção às dificuldades centrou-se na acomodação.

Mais tarde, procurou-se dar resposta aos problemas de forma inovadora.

Seguidamente, procurou-se valorizar as diferenças culturais e reduziu-se a exigência ao nível dos conteúdos, favorecendo a dimensão processual e desfavorecendo uma cultura centrada no desempenho exigido aos aprendentes para evitar o alastramento do insucesso escolar.

Criaram-se modalidades de escolaridade alternativa, turmas de nível, medidas de apoio especial destinados a aprendentes sem problemas cognitivos, uma vez que o número destes crescia, mas que não se lograva o sucesso escolar na forma actual em que o ensino funciona.

No entanto, estas medidas tiveram algumas consequências: o risco de triagem social prematura no percurso de aprendentes já em desvantagem escolar e o risco de agravamento do fosso que separa os aprendentes com níveis culturais diversos e que favorece os aprendentes já favorecidos socialmente.

O próprio conceito de cidadania europeia é o principal problema a debater na Educação. Todas as suas interpretações devem atingir: a identidade, os valores, o compromisso político e os pré-requisitos sociais. O poder político, as instituições e organismos que tutelam a Educação devem empenhar-se, efectivamente, nesta tão

nobre tarefa pois, a mesma tem sido deixada ao critério dos professores, tal como é reconhecido pelo Conselho da Europa: «Not uncommon for teachers to regard human rights education as purely a political subject. It has in fact become an optional subject which is left to the personal discretion of teachers.» (Conselho da Europa, 1992:34).

Na Educação escolar, a educação axiológica para a cidadania europeia deve ser objecto especializado em cada disciplina das várias componentes, na Área de projecto e no Projecto Educativo da Escola.

Aprender a dimensão europeia da Educação, na escola, é aprender valores, conhecimentos, aptidões e atitudes (Monteiro, 2001: 327-328).

A dimensão europeia da Educação tem de ser concebida como uma dimensão da finalidade ética, democrática e internacional da Educação, na sua qualidade de direito do homem (330).

As exigências éticas, democráticas e pedagógicas da dimensão europeia da Educação é radicalmente incompatível com a lógica autoritária, funcionalista e fragmentadora que prevalece na escola (331).

A Educação e a formação constituem um meio privilegiado de coesão social e cultural, bem como uma vantagem económica considerável, para o reforço da competitividade e do dinamismo na Europa. Importa, sobretudo, melhorar a qualidade da formação dos professores e dos formadores e consagrar um esforço especial à aquisição das competências básicas, que devem ser actualizadas a fim de corresponder à evolução da sociedade do conhecimento; trata-se igualmente de melhorar a aptidão dos cidadãos para a leitura, a escrita e a aritmética,

nomeadamente no que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação, as competências transversais (por exemplo: aprender a aprender, trabalhar em equipa, etc.), pois «A radicalização da modernidade, embora ainda não permita falar na criação ou construção de uma sociedade de informação nos moldes em que muitos autores gostariam, permite-nos falar, sem dúvida, de uma “era da informação”.» (Cardoso, 1999: 114).

Actualmente, as novas tecnologias da informação e da comunicação permitem o desenvolvimento de uma competência pluricomunicativa, pluricultural e plurissemiótica que se adquire na escola, mas também através dos *media*:

As consequências da entrada das novas tecnologias de comunicação no cenário global não apenas aponta para uma diferença mais acentuada entre países ricos e industrializados e o resto do mundo, mas também fortalece mais ainda as desigualdades internas nos países em desenvolvimento. (German, 2000: 102).

Esta competência evolui constantemente, já que resulta da interacção entre as diversas escolas e a própria sociedade:

A justaposição de trabalhos prescritos e parcelares deu lugar à organização em “colectivos de trabalho” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. À indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver os conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. (Delors, 2003: 81).

O reforço da qualidade no equipamento dos estabelecimentos escolares e dos institutos de formação, a par da optimização na utilização dos recursos deve ser

também uma prioridade, tal como a intensificação do recrutamento nos estudos técnicos e científicos, como as matemáticas e as ciências naturais, o que pode assegurar uma Europa competitiva na economia do futuro. Aumentar a qualidade dos sistemas de Educação e de formação significa, por último, melhorar a adequação entre os recursos e as necessidades, permitindo aos estabelecimentos escolares realizar novas parcerias com o intuito de os ajudar no seu novo papel, mais diversificado do que outrora.

O modelo europeu de coesão social deve facultar a todos os cidadãos o acesso aos sistemas de Educação e formação formais ou não formais facilitando a passagem de um sistema a outro (por exemplo, da formação profissional ao Ensino Superior) e desde a primeira infância à idade adulta.

Abrir os sistemas de Educação e formação ao mundo compreende, por um lado, a construção do espaço europeu de Educação e formação pela mobilidade e pelo ensino das línguas estrangeiras e, por outro, o reforço das relações com o mundo do trabalho, da investigação e da sociedade civil no seu conjunto.

As diferenças culturais, sociais e familiares afectam decisivamente a noção de cidadania democrática no que diz respeito as atitudes e interesses na participação social não só a nível internacional bem como a nível nacional.

A questão principal para noção de cidadania democrática é saber qual o papel do cidadão? Para um adolescente de 14 anos de idade o papel do cidadão pode resumir-se ao mero acto de votar no futuro e ao respeito pelo governo e forças institucionais, esquecendo o empenho e participação nos assuntos públicos. A maior

parte dos estudantes adopta um estilo passivo em vez de um estilo activo e efectivo em acções de carácter sócio-político. A multidimensionalidade da natureza da cidadania democrática deve proporcionar uma forte motivação e empenhamento na sociedade e na vida activa. A noção de cidadania democrática e a predisposição para uma participação activa na sociedade depende muito do que os jovens estudantes percebem como necessidade presente ou necessidade futura.

Segundo Following Hahn, citado por *International Journal of Educational Research* (2003:526) as definições de valores democráticos e da participação na sociedade baseia-se na noção de que não existe diferença entre eles, pois a própria participação activa já em si mesma é um valor democrático: «There is not a clear conceptual distinction between “democratic values” and “attitudes to participation in social action” since it might be argued that participation in social action is itself a democratic value.» (Hahn, 2003: 526).

Tal como já referimos em capítulos anteriores, há uma necessidade urgente de uma estreita cooperação entre Escola, instituições de solidariedade social e o mundo do trabalho para que os aprendentes desenvolvam e coloquem em prática estes valores democráticos veiculados nas áreas e conteúdos programáticos por via do programa de Inglês e igualmente possam experienciar uma intervenção mais célere junto das entidades sociais, ou seja, que agilizem os meios de contacto com a comunidade envolvente. O esforço e o empenho dispendidos nos trabalhos de pares e de grupo é recompensado pelo enriquecimento cultural e cívico proveniente desta relação de troca e cooperação.

A Escola, o Ministério da Educação e as associações de pais devem trabalhar em conjunto para chegar a um acordo de modo a criar meios para que esta vivência activa da cidadania seja uma realidade na vida dos aprendentes durante o 3.º ciclo e o Ensino Secundário, sob pena de deixar à sorte a sua integração plena na sociedade e gorar as suas expectativas.

2.3.1. Evolução dos modelos de educação para a cidadania

Ao partir do pressuposto que deve haver uma política comum para a criação de instituições unitárias na Europa, levanta-se a questão da avaliação das escolas dada a preocupação geral de promover as tradições culturais que dêem ênfase à paz e à segurança.

O papel das escolas na Europa é visível na concepção das políticas da Educação. Algumas políticas educacionais europeias tendem para movimentos que vão para lá do nacionalismo, explorando temas relacionados com a tolerância e a interdependência que se mostram contrários a qualquer ideologia nacionalista. Também se concebem modelos conceptuais extraídos de experiências de campo em pesquisa de pequena escala feitas em escolas primárias que nos fornecem uma estrutura para o desenvolvimento de uma pedagogia inter/multicultural. Torna-se prioritário a criação e a aplicação de modelos que facilitem e promovam uma sólida Educação dos valores que compõem o mosaico diversificado a nível cultural, dos Estados-Membros da União Europeia.

A implementação dos modelos educativos nas escolas públicas portuguesas fica ao critério do projecto educativo de cada escola, não sendo, portanto, uma

decisão da política governamental para a Educação. Deste modo, são os professores os únicos que se encontram na posição de garantir que todo o jovem tem a oportunidade de vivenciar uma sociedade tolerante e justa, ao nível escolar, onde as necessidades de todos são tomadas a sério. Esta partilha é essencial à compreensão efectiva dos conceitos de dignidade, justiça, igualdade e democracia.

A partir destas questões é possível diferenciar alguns modelos no que diz respeito às suas características, à relação que estabelecem com os aprendentes, às suas vantagens e desvantagens em termos de eficácia na educação para a cidadania.

O primeiro modelo assume uma dimensão de consenso e valoriza a cidadania com estatuto futuro. Trata-se de um modelo teórico, que evita controvérsia e exalta as virtudes de coesão social e cívica, apresentando uma abordagem meramente descritiva relativamente às instituições públicas (pois apenas se preocupa com factos). Os aprendentes deparam-se com a sua falta de relevância e de dinamismo que se traduzem no desacordo com a realidade, com a sua passividade (é um modelo que não apela às capacidades e qualificações dos aprendentes, não desenvolvendo a sua maturidade) e com o seu paternalismo e superprotecção que o tornam fraco e confuso enquanto modelo de análise. No entanto, o modelo consensual é de fácil implementação, pois não exige especialização e não entra em conflito com os pais nem com o Estado.

O segundo modelo pode considerar-se como parental, uma vez que valoriza a Educação de acordo com as crenças familiares, ou seja, com valores culturalmente transmitidos. Tal como o modelo anterior, evita conflitos com as famílias e as

instituições, encarando a escola como um meio de contaminação cultural. Assim, este modelo assenta no isolamento e passividade do aprendente, uma vez que não promove o seu contacto com a realidade social, excluindo, dessa forma, os valores da tolerância e deixando aos professores pouco mais do que o papel de transmissores de informação teórica que serve o propósito de reforçar a transmissão de valores e a preservação da identidade cultural.

Os países desenvolvem identidades nacionais para unificar a população e para proteger uma identidade diferente da dos outros. Porém, uma noção inalterável de identidade nacional pode conduzir à desconfiança mórbida de pessoas e coisas estrangeiras e ao receio de que a homogeneização destrua as artes e a herança nacionais.

Na verdade, as identidades raramente são singulares. Em vários países, as identidades são múltiplas e complementares – e as pessoas possuem um sentido de pertença ao país, bem como a um grupo ou grupos dentro do país em que residem (PNUD, 2004: 90).

Na harmonização de identidades múltiplas, as sociedades debatem-se com as questões da diferença e da semelhança. A aceitação de múltiplas identidades constitui uma grande transformação social, mas sucede. É o caso de quase todos os países europeus, que já atravessaram esta transformação (PNUD, 2004: 102).

O terceiro modelo assenta na lealdade ao Estado e à comunidade, pelo que pode ser designado como patriótico. Distingue-se dos modelos anteriores pelo seu teor propagandista e pela valorização de uma elite cultural e de um controlo social

anti-democrático que fomentam uma forte consciência de pertença. Todavia, é um modelo que se caracteriza sobretudo pela negação dos valores democráticos, pela relativização dos direitos humanos e pela coerção dos direitos decorrentes da justiça através do nacionalismo. Estas características tornam-se particularmente patentes no tratamento selectivo aplicado aos aprendentes que resulta, em termos práticos, na divisão dos mesmos em classes estanques e num autoritarismo que só admite a submissão.

O modelo religioso ensina as virtudes cívicas, valorizando a ajuda ao próximo e promovendo visões morais da sociedade. É um modelo que existe sempre que a ligação entre o Estado e a religião não é problemática e auto-legitima-se através da difusão da ideia de que só o indivíduo religioso é “bom”. Embora possa parecer inócuo e até meritório ao criar solidariedade para com os desfavorecidos e ao favorecer a coesão grupal, a verdade é que este modelo representa um perigo significativo em sociedades multiculturais, já que ignora os valores das minorias e perpetua a intolerância religiosa, racial ou o elitismo.

O quinto modelo, baseado no *ethos*, enfatiza o papel modelar da organização escolar para uma sociedade mais justa e, nesse sentido, promove experiências educativas constantes. O papel fulcral da modelação exige que haja consistência entre o que os professores ensinam e aquilo que vivem, uma vez que são os professores que influenciam as instituições e os currículos. O modelo caracteriza-se pela tentativa de equilibrar o que é ensinado e os valores vigentes da sociedade em que se insere. Porém, este modelo produz uma tensão entre os deveres e a disciplina,

favorecendo a evasão da realidade e a supressão do escrutínio, pelo que não logra transmitir aos aprendentes a diferença entre o poder democrático e o diálogo democrático, nem apela a uma consulta social para a resolução de problemas comunitários. Nesse sentido, podemos sugerir que este modelo não prepara os aprendentes para o compromisso democrático.

Por fim, o modelo baseado no conflito de valores valoriza os laços entre os valores privados e a acção pública. Este modelo estimula o debate sobre a moralidade e a política prática por parte do cidadão, reforçando o compromisso público e o consenso. Os aprendentes são convidados a desenvolver os seus próprios valores e a toda a formação aponta para uma cidadania autónoma. O conflito de valores resultante da vivência em grupo serve o propósito de estimular julgamentos e tomadas de decisão para a resolução desse conflito por parte do cidadão de acordo com as suas convicções, bem como de desenvolver de modo contínuo e progressivo os currículos a nível primário e secundário. Por estes motivos, este modelo afigura-se vital para o desenvolvimento de uma Europa estável.

Estes modelos de educação para a cidadania não se excluem mutuamente e, até podem, em alguns casos, coexistir. Os assuntos éticos, filosóficos e pedagógicos envolvidos na educação para a cidadania demonstram a dificuldade da tarefa e a consequente necessidade de formação e monitorização adequadas por parte dos vários parceiros com responsabilidade directa neste tipo de educação.

2.3.2. A educação para a cidadania europeia: projecto intercultural

Na década de 1960, a amplitude do fenómeno migratório na Europa colocou na ordem do dia os problemas da educação dos filhos dos trabalhadores migrantes.

Muitos Estados acolheram grupos diversos e aplicaram as liberdades culturais sem comprometerem a sua unidade ou a sua integridade territorial. As intervenções políticas para minimizar identidades políticas exclusivas e conflituais evitaram ou minimizaram os conflitos. Estas políticas de conciliação cultural também melhoraram a capacidade do Estado e promoveram a harmonia social, reforçando um princípio identitário do tipo múltiplo e complementar (PNUD, 2004: 50).

Dois abordagens da imigração dominavam as políticas da maioria dos países: o diferencialismo (migrantes que mantêm a respectiva identidade, mas não se integram no resto da sociedade) e assimilação (sem a opção de manter a antiga identidade).

Muitas abordagens tradicionais de igualdade social baseiam-se na assimilação.

As políticas de assimilação – envolvendo muitas vezes a completa eliminação das identidades de grupos étnicos, religiosos ou linguísticos – tentam corroer as diferenças culturais entre grupos. As políticas de integração procuram afirmar uma identidade nacional única, tentando eliminar as diferenças etnonacionais e culturais da arena pública e política, mas permitindo-as no domínio privado. Ambos os conjuntos de políticas assumem uma identidade nacional singular:

No mundo de hoje, com o crescimento da democratização e das redes mundiais, as políticas que negam as liberdades culturais são cada vez menos aceitáveis. As

peessoas são cada vez mais afirmativas em relação aos protestos contra a assimilação sem escolha. A solução poderá ser a construção de instituições e políticas que permitam, ao mesmo tempo, um governo próprio, que crie um sentido de pertença e um orgulho no grupo étnico de cada um, e um poder partilhado, que crie ligações a um conjunto de instituições e símbolos comuns. Uma alternativa ao estado-nação é, então, a “nação-estado”, em que várias “nações” – sejam elas identidades étnicas, religiosas, linguísticas, ou indígenas – podem coexistir pacífica e cooperativamente numa única organização política do Estado. (PNUD, 2004: 48-49).

Pretende-se que os grupos aceitem a língua da cultura dominante à custa da sua própria língua e, por vezes, torna-se necessário que neguem as suas tradições religiosas e outras para ter êxito.

A identificação com uma cultura dominante não deveria implicar uma opção absoluta entre a identidade cultural e o progresso económico ou político. A liberdade cultural consiste na manutenção da opção entre a permanência ou a alteração da identidade cultural original.

Se a democracia é uma forma de governo consistente com todas as liberdades, torna-se também óbvio que as regras assentes em maiorias não protegem as reivindicações de reconhecimento e de respeito cultural. De facto,

Ao modelo conceptual tradicional de *cidadão nacional*, em vigor no passado próximo, contrapõe-se no presente o conceito de *cidadão europeu* (também designado por *cidadão transnacional*). Se a nível do imaginário humano, utópico portanto, este paradigma é passível de ser delineado, a nível legal e prático, a sua concretização torna-se pelo menos problemática. (Magalhães, 2001: 5).

Parece existir um fosso entre o que é do domínio do ideal (do «utópico») e o domínio das práticas de acolhimento e convivência com os migrantes no espaço de construção de uma cidadania europeia.

Para além disso, a exclusão sócio-económica não pode resolver-se, simplesmente, através de políticas de crescimento a favor dos pobres e da promoção da redistribuição de recursos.

Em termos básicos, as políticas multiculturais exigem uma nova concepção de equidade. Quando existem grupos com necessidades culturais específicas, a existência de abordagens políticas perfeitamente idênticas não produzirão oportunidades iguais – é necessário adoptar abordagens políticas diferenciadas (PNUD, 2004: 37-38).

A maioria dos países resistiu a políticas multiculturais oficiais. As grandes preocupações políticas e filosóficas centram-se na discussão da democraticidade do multiculturalismo. Ainda persiste uma percepção de que garantir a liberdade cultural constitui um luxo, ou seja, de que o custo político seria demasiado elevado relativamente aos benefícios, sobretudo tendo em conta a maioria da população.

Tal percepção baseia-se em conceitos erróneos acerca do papel desempenhado pela diversidade e liberdade cultural, dando origem a mitos como os seguintes: o mito de que algumas culturas têm mais probabilidades do que outras de fazer progredir o desenvolvimento; o de que a diversidade cultural leva inevitavelmente a choques de valores; por fim, o mito de que a diversidade cultural pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento (PNUD, 2004: 38).

Torna-se necessário adoptar políticas culturais que reconheçam as diferenças culturais. No entanto, existe resistência à adopção destas políticas, pois as elites dirigentes desejam manter o seu poder e apostam na perpetuação de falsos mitos, acentuando o carácter democrático e injusto dessas políticas.

A partir de 1980, mais do que uma pedagogia específica para minorias específicas, a interculturalidade tornou-se um princípio pedagógico geral (Ferreira, 2003: 76).

Num estudo do Conselho da Europa publicado em 1997, destacam-se cinco «conceitos integradores» definidos como conceitos-síntese das orientações e preocupações comuns aos diferentes sectores, que aparecem em filigrana nas tomadas de posição de instâncias diversas, ao longo das décadas. São a expressão do amadurecimento de uma consciência colectiva no seio dos Estados-Membros, que emergiu da desordem criadora das acções múltiplas e diversas de mulheres e de homens de todas as condições, e de instâncias tanto públicas como privadas, nos quatro horizontes da Europa. Os conceitos são os seguintes: democracia cultural, desenvolvimento cultural/finalidade cultural do desenvolvimento, Educação Permanente, património comum, identidade cultural e diversidade (Monteiro, 2001: 212).

A própria «cooperação cultural» tornou-se um conceito integrador, na medida em que, considerada, num primeiro tempo, como um acto técnico, instrumento ao serviço dos objectivos prosseguidos, apareceu progressivamente como uma componente essencial do desenvolvimento cultural correspondente à realidade

européia. De facto, no que diz respeito ao domínio cultural, parece ser mais importante para a prossecução das finalidades estabelecer um modo de agir do que delimitar exactamente o objecto da acção. Assim, a acção do Conselho da Europa, em matéria de Educação, foi abrangendo todos os seus aspectos e desenvolvimentos, desde a Educação Pré-escolar até ao ensino à distância (Monteiro, 2001: 215).

No campo da Educação Escolar Secundária, e na sequência de um inquérito sobre as prioridades dos Estados-Membro no sector escolar, foi lançado o projecto «Preparação para a Vida» (1978-1982), dirigido aos jovens entre os 14 e os 19 anos, visando os conhecimentos, aptidões e atitudes indispensáveis à sua vida pessoal, exercício de uma profissão, participação na vida cultural e responsabilidades democráticas. Este Projecto incluiu visitas de estudo a dezenas de escolas, experiências inovadoras, simpósios, seminários, *ateliers*, bem como a cooperação com ONG. A sua Conferência final decorreu de 24 a 28 de Maio de 1982, em Estrasburgo, onde foi adoptada uma *Declaração sobre «o papel da escola secundária na preparação dos jovens para a vida»*, que o Comité de Ministros formalizou como Recomendação nº R (83) 13, adoptada a 23 de Setembro de 1983, com um Anexo. Na Recomendação, o Comité realçava o papel importante desempenhado pela salvaguarda da democracia e dos Direitos Humanos na prossecução da cooperação europeia e na consolidação de atitudes de tolerância e compreensão mútuas face às diferenças culturais que cada vez mais emergem na sociedade europeia.

O Comité de Ministros reconhecia também que a escola tem um papel a desempenhar para que os jovens se tornem adultos autónomos e responsáveis, embora não seja a única fonte de educação. No Anexo à Recomendação, o Comité de Ministros afirmava a necessidade de uma formação inicial e contínua dos professores que permita a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para aconselhar e guiar os aprendentes. Para isso, seria aconselhável encorajar os professores a adquirir conhecimento e experiência no mundo de trabalho exterior ao sistema de Educação:

O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. (Delors, 2003: 139).

Este Projecto foi pioneiro de um novo método de divulgação de resultados: os seminários de disseminação.

Ainda a este nível de escolaridade, e na sequência de uma Recomendação da Assembleia Parlamentar sobre «a dimensão europeia da Educação», que a Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus fez sua, o Comité Director da Cooperação Cultural lançou o projecto «Um Ensino Secundário para a Europa» (1991-1997). Este novo projecto visava preparar os jovens para fazer face aos desafios maiores da sociedade e mobilidade europeias, bem como contribuir para a tomada de consciência cultural comum aos europeus (Monteiro, 2001: 218-220).

Em relação com os vários problemas escolares originados pela presença, em vários Estados-Membros, de grandes comunidades migrantes, e no contexto de manifestações de xenofobia suscitados pelo alastramento do desemprego, o Conselho e os Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho, a 4 de Junho de 1984, recomendaram, na sequência de um relatório da Comissão, a generalização de uma pedagogia intercultural.

Essa pedagogia intercultural, tal como é apresentada no relatório da Comissão, constitui um factor de enriquecimento mútuo e de desenvolvimento individual e social, tanto em benefício das crianças estrangeiras como das crianças autóctones.

A dimensão intercultural deveria inspirar o conjunto dos ensinamentos. Esta Educação, gerando o respeito pelo outro e a aceitação dos seus hábitos de vida, deveria progressivamente concretizar-se nos diferentes Estados-Membros, sendo a Comunidade ela própria um lugar de encontro de culturas (Monteiro, 2001: 251).

2.3.2.1. Conceitos de interculturalidade

O sentido do conceito de cultura pode lançar alguma luz sobre a questão da interculturalidade num contexto europeu.

Embora o casamento entre o preconceito cultural e a assimetria política possa ser letal, a necessidade de ter cuidado com o salto para conclusões culturais é mais penetrante. Pressupostos culturais não examinados até podem influenciar o modo como os peritos vêem o desenvolvimento económico. As teorias são muitas vezes extraídas de provas insuficientes (PNUD, 2004: 18-19).

Pode haver muito a aprender com essas teorias, e as ligações empíricas que patenteiam podem ser muito perspicazes. Todavia, também é notável a frequência com que aspectos específicos de explicações culturais, baseadas na observação do passado, foram minados por experiências posteriores. Na verdade, as teorias do determinismo cultural têm estado, muitas vezes, um passo atrás do mundo real.

No mundo actual, assiste-se a infintos debates relativos ao «choque» entre culturas tradicionais e as «outras». A percepção da necessidade de conviver com a alteridade de um modo produtivo desembocou em novas fórmulas de adaptação mútuas, nem sempre bem-sucedidas, que visam a integração (nem sempre pacífica) entre culturas diferentes e, por vezes, antagónicas na sua expressão discursiva e pragmática. Foi necessário aprender a respeitar a liberdade cultural de cada um e de todos.

A questão crítica não é apenas o significado da cultura tradicional – é a importância do grande alcance das escolhas e liberdades culturais.

Terceiro, a liberdade cultural é importante não só na esfera cultural, mas também nos êxitos e fracassos das esferas social, política e económica. As diferentes dimensões da vida humana têm fortes inter-relações. Mesmo a pobreza, uma ideia económica central, não pode ser devidamente entendida sem introduzir considerações culturais. Na verdade, a ligação estreita entre privação cultural e pobreza económica foi assinalada por um economista tão importante como Adam Smith, cujas obras esclarecem a relevância do desenvolvimento humano (PNUD, 2004: 13).

De facto, as políticas multiculturais são desejáveis, viáveis e necessárias num contexto em que a identidade das pessoas é múltipla e complexa, em que a cultura se apresenta como uma realidade dinâmica. É possível obter resultados equitativos ao reconhecer as diferenças culturais (PNUD, 2004: 47).

Mas estão a ser introduzidas novas abordagens de multiculturalismo que reconhecem múltiplas identidades. Isso envolve a promoção da tolerância e do entendimento cultural e a aceitação explícita da prática religiosa, do vestuário e de outros aspectos da vida quotidiana. Também envolve o reconhecimento de que os imigrantes não têm voz, nem segurança, face à exploração e à concessão de apoio à integração, como o treino da língua e serviços de procura de emprego (PNUD, 2004: 12).

Foi neste contexto que, na sequência de várias resoluções e iniciativas, se criou um Grupo de trabalho sobre «Formação dos Professores responsáveis pelo ensino dispensado aos filhos de migrantes» cujos trabalhos decorreram de 1977 a 1983 e de que resultou, nomeadamente, o conceito de intercultural (Besalú Costa e Xavier citados por Ferreira, 2003: 75), segundo várias vertentes.

Roldão (2000) distingue dois tipos de multiculturalismo: o cosmopolita e o étnico (Roldão; Marques, 2000: 103).

O multiculturalismo cosmopolita fundamenta-se na defesa de uma natureza humana comum; manifesta uma perspectiva personalista, humanista e universalista. A lealdade decorre dos traços fundamentais que unem a espécie humana e que a tornam única. A identidade é conferida à pessoa pela cultura e pela natureza humana.

O multiculturalismo cosmopolita defende também a abertura de cada cultura às outras culturas para que exista um enriquecimento mútuo.

Por sua vez, o multiculturalismo étnico pode ser vincadamente monocultural e etnocêntrico, sendo o produto de uma visão particularista que acentua a lealdade relativamente a uma cultura local ou a uma etnia. Para o multiculturalismo deste tipo, o que confere a identidade a um indivíduo é a etnicidade e não a cultura. O multiculturalismo étnico quer conservar a sua cultura não a ligando às outras. As civilizações que têm acentuado o particularismo das suas culturas não perduram ao longo do tempo.

O que aproxima mais as pessoas, os grupos e os países são as identidades culturais e não a ideologia, a política ou a etnia, o que parece sugerir uma integração da diversidade étnica.

O objectivo da Educação Pública é o de proporcionar a compreensão de tudo o que foi realizado pelas gerações anteriores, mas também o de reflectir de alguma maneira a evolução das culturas que emergem na actualidade.

Embora deva existir um respeito por todas as culturas, todas as práticas culturais têm uma apreciação idêntica, pelo que existe o direito de as criticar, sobretudo se se constatar a violação dos direitos e da dignidade humana.

De facto, um indivíduo que aceita aquilo que desaprova, apenas para evitar conflitos e violência, pode considerar-se tolerante. É possível praticar a tolerância sem, no entanto, apreciar as práticas culturais que violam a dignidade humana, pois «Tolerar não é apreciar, mas sim aceitar o outro, naquilo que ele é e representa, sem

ter de me juntar a ele ou de celebrar a diferença que existe entre ele e eu.» (Roldão; Marques, 2000: 104).

As sociedades europeias lidam com tensões étnicas, religiosas e culturais, especialmente nas grandes cidades que acolhem imigrantes. As escolas e os professores devem procurar prestar atenção aos preconceitos raciais, às violações dos direitos do homem e a outras violações de que os grupos minoritários são alvo. Cabe à Escola, de facto, integrar harmoniosamente e de maneira equilibrada os grupos minoritários.

Para fazer face aos novos desafios propostos por uma sociedade cada vez mais heterogénea, torna-se necessário um currículo multicultural e também uma atitude multiculturalista: um respeito verídico pela diversidade cultural e pelo pluralismo:

A mudança para a sociedade do conhecimento põe a pessoa no seu centro. Ao fazê-lo, levanta novos desafios, novos problemas, novas questões totalmente inéditas sobre o representante da sociedade do conhecimento, ou seja, a pessoa instruída. (Drucker, 2003: 219).

O currículo multicultural cosmopolita deve ser articulado com a defesa do currículo nacional e da autonomia curricular limitada. Este currículo respeita os conteúdos e competências nucleares e permite uma gestão flexível dos conteúdos, incluindo a possibilidade de planeamento de introdução de componentes locais e de espaços e momentos para a expressão de culturas minoritárias.

Verifica-se que existe uma compatibilidade entre o currículo multicultural e o currículo nacional, especialmente se houver lugar para uma gestão flexível dos

currículos de amplitude média e para uma articulação da mesma com a autonomia curricular limitada (Marques; Roldão: 2000: 118).

Foi nas décadas de 1980 e de 1990 que emergiram com uma maior clareza as questões da diferenciação e da flexibilização curriculares devido a um conjunto de razões económicas, culturais e sócio-políticas. Estas questões surgem ao nível do discurso e das políticas curriculares internacionais.

Na maioria das sociedades ocidentais, ocorreram fenómenos que se acentuaram no período após a II Guerra Mundial. A extensão temporal da escolaridade e a sua generalização gradual a toda a população escolar concretizam a massificação da Educação na segunda metade do século XX. O processo de massificação da Educação associa-se ao crescimento económico e às necessidades do mercado de trabalho. No plano ideológico-político, os factores apresentados estruturam-se em redor dos valores da liberdade e da democracia social.

A primeira tendência desta massificação era sublinhar a importância da igualdade de oportunidades e, mais tarde, assegurar o acesso de todos à frequência escolar à escala da política educativa. Esta viragem gera novas questões e sugere novas linhas de análise em termos da diversidade de níveis culturais dos estudantes e da sua pertença sócio-económica.

Os estudos sociológicos predominam nos anos 70 e 80 do século XX nas Ciências da Educação. Analisam-se os mecanismos de reprodução social na escola; privilegiam-se teorias de debate em que os sistemas educativos parecem estar de alguma forma relacionados com as novas modalidades de exclusão social ao

garantirem o acesso de todos à Educação. A problemática da exclusão relacionada com a reprodução social originou várias análises que, segundo Charlot se agrupam em duas matrizes centrais: a teoria da reprodução social e a teoria do *handicap* sócio-cultural ou da *cultural deprivation* (Roldão; Marques, 2000: 124).

Considera-se que o interculturalismo se deve tornar um princípio geral da Educação, o que implica o reconhecimento e a valorização recíprocas entre culturas. Ferreira refere, a este propósito, o conceito (desenvolvido por Stoer e Cortesão) de bilinguismo cultural na perspectiva pragmática de prática pedagógica:

O professor poderá contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de se movimentarem em dois universos, o do grupo de origem e o da sociedade dominante. (Stoer e Cortesão utilizam o conceito de “bilinguismo cultural”, situação ideal, em que o domínio de saberes e instrumentos importantes para a sobrevivência na sociedade dominante e a aquisição da capacidade de exercício de cidadania nessa sociedade não sejam (como habitualmente acontece) conseguidos pagando como preço o esmagamento e a rejeição de valores socioculturais do grupo de origem). (2003: 127).

Considera-se também que a educação intercultural exige a revisão dos critérios de avaliação, uma abordagem artística como via privilegiada para a valorização das diferenças culturais e a formação dos professores para o conhecimentos das culturas e das dificuldades da relação e comunicação interculturais (cf. Ferreira, 2003: 127-129): «Muitas pessoas apreenderam pelo menos parte da mensagem antropológica: a cultura está aí, aprende-se, impregna a vida quotidiana, é importante e é de longe

mais responsável pelas diferenças entre grupos humanos do que os genes.» (PNUD, 2004: 89).

A construção de sociedades exige o reconhecimento adequado da importância das liberdades em geral, que incluem a liberdade cultural. Isso exige que sejam asseguradas e aumentadas construtivamente as oportunidades que as pessoas têm para escolher como vão viver e para considerar estilos de vida alternativos. As considerações culturais podem figurar de forma proeminente nessas escolhas.

Relacionada com esta questão está a valorização do conservadorismo cultural, muitas vezes defendido sob o pretexto de que reter a cultura “própria” de uma pessoa é uma medida a favor da liberdade. Mas assumir que uma compulsão para reter a cultura ancestral e herdada deve ser, de algum modo, um exercício de liberdade é uma confusão conceptual. Esse assunto também está relacionado com o papel da escolha na determinação da identidade. Uma vez que todos os indivíduos pertencem a muitos grupos, que têm muitos modos diferentes de se identificar e que têm de decidir como lidar com as diferentes prioridades correspondentes – possivelmente contraditórias – não há maneira de evitar a escolha (mesmo que ela seja feita implicitamente e, talvez, imperceptivelmente). Isto não nega que, frequentemente, sejam feitas “descobertas” sobre se uma pessoa pertence a um grupo, ou outro (e podem ser descobertas importantes), mas isso não elimina a necessidade de escolha.

Negar a escolha quando ela existe não é apenas um erro factual, também pode ter graves consequências morais num mundo em que os conflitos são vulgares – e brutalidades – baseados na identidade. A natureza inclusiva de uma sociedade

dependerá muito da clarificação do papel da escolha na identidade e da necessidade de “raciocinar perante a identidade”. Na verdade, entender a responsabilidade da escolha pode ajudar muito a garantir que as questões morais relevantes relacionadas com a existência social de uma pessoa sejam adequadamente tratadas.

A importância da liberdade liga bem com a necessidade de equidade na procura da liberdade. Estão envolvidas as liberdades de diferentes pessoas e focar a liberdade exige que seja prestada atenção às liberdades de todos. Não existe tensão básica entre liberdade e equidade. Na verdade, a equidade pode ser vista em termos de progresso equitativo das liberdades de todas as pessoas (em vez da mera perspectiva da distribuição do rendimento, ou da perspectiva ainda mais limitada da “redistribuição” a partir de um ponto de vista essencialmente arbitrário). Visto deste modo, é possível usar consistentemente os conceitos básicos de liberdade e equidade na avaliação das exigências de inclusão social e dos méritos contingentes da diversidade cultural (PNUD, 2004: 24).

2.3.2.2. As relações interculturais na educação para a cidadania

Torna-se necessário também definir a Educação, sobretudo no que diz respeito à sua relação com os valores que são veiculados por via da Pedagogia.

Cabanas considera a Educação como problemática e antinómica: «Por antinomias queremos dizer problemas estruturais e funcionais de um ser, em forma de contradições internas. As antinomias exprimem tensões, pontos de vista e cosmovisões opostas.» (Roldão; Marques, 2000: 107)

Por exemplo, é possível discernir a existência de tensões entre a autoridade e a liberdade, entre o afectivo e o racional e entre a inteligência cognitiva e a inteligência emocional.

Não esqueçamos que as ciências da educação se delinearão e se apresentam ainda como prolongamentos das ciências humanas ditas fundamentais, pelo que a sua emergência mergulha na própria história destas ciências, participando nas suas hesitações, nas suas contradições e nos seus êxitos. (Carvalho, 2002: 27).

Cabanas fundamenta a sua teoria educacional nas escolas aristotélica e hegeliana.

Para Aristóteles, a valentia representava um meio-termo entre a temeridade e a covardia. Segundo a opinião de Hegel, a realidade é antinómica porque tem contradições que geram tensões.

Cabanas utiliza as expressões «contrário positivo» e «contrário negativo» para descrever a síntese que encontra entre os extremos de uma mesma escala, ou seja, o meio-termo que procura abranger a complexidade do real (Roldão; Marques, 2000: 107).

As antinomias propostas por Cabanas reflectem aceções pedagógicas diferentes – a escola tradicional e a escola activa.

No entanto, ambas as aceções apresentam uma visão redutora do ensino e da aprendizagem. A Escola tradicional, ao encarar o aprendente como um homem pequeno, não respeita as especificidades do desenvolvimento cognitivo da criança. A

escola activa vê o aprendente como uma criança sem etapas evolutivas e generaliza, por isso, toda a Educação.

Ao superar o radicalismo das duas pedagogias, Cabanas apresenta uma concepção mais realista e sensata, ou seja, uma pedagogia do senso comum ou perene. Neste sentido, a concepção pedagógica formulada por Cabanas: «Tem sido um contributo válido para a construção de um currículo multicultural centrado nos padrões culturais portugueses e das minorias, oferecendo assim um programa educativo mais equilibrado, coerente, sólido e abrangente.» (Roldão; Marques, 2000: 115)

Cabanas identificou, através dos seus contributos teóricos, três tipos de currículo relativamente à sua posição no seio da cultura: o monocultural, o multicultural étnico e o multicultural cosmopolita. Quais são as características que os diferenciam entre si?

Segundo Cabanas, o currículo monocultural é hegemónico e é selectivo. O currículo multicultural étnico mostra-se leal para com a etnia e separatista relativamente à identidade cultural. Por fim, o currículo multicultural cosmopolita é tolerante, democrático, universalista e demonstra um respeito activo pelas minorias. Os contributos teóricos de Cabanas, ao caracterizar com alguma exactidão o currículo monocultural, incentivam a superação de práticas pedagógicas de sentido monocultural (Roldão; Marques, 2000: 116).

Quando num currículo não estão incluídos espaços para a expressão das culturas minoritárias, esse currículo não cria espaços de diálogo e permuta

intercultural e associa à defesa dos padrões culturais formas de arrogância: estamos perante um currículo monocultural.

Deparamo-nos com um currículo multicultural quando este associa a defesa dos padrões culturais predominantes aos padrões das minorias e evita, de modo activo, qualquer desprezo ou preconceito face às minorias e utiliza a construção de uma cidadania intercultural ou universalista. Essencialmente, o currículo multicultural permite uma abertura às outras culturas baseada na tolerância e no respeito, quer pela diferença, quer pela tradição.

Neste sentido, o currículo escolar é concebido em torno de um eixo intercultural aberto à expressão, compreensão, respeito pelas outras heranças e tradições sem, no entanto, ignorar a importância das heranças já existentes ao nível cultural, científico e tecnológico (Roldão; Marques, 2000: 117).

Para que seja possível tornar o currículo intercultural numa realidade válida na Escola, torna-se necessário adoptar, para além de uma concepção nova do que devem ser as relações entre culturas, uma concepção nova da própria relação pedagógica.

Actualmente, cada vez mais o contexto pedagógico é composto por um mosaico cultural bastante heterogéneo. Esta realidade, geralmente, só é cultivada e destacada no projecto educativo de Escola aquando da realização da Semana das Línguas, onde os alunos oriundos de vários países fazem representações culturais da sua vivência cultural; apresentam cartazes, danças e canções regionais, menus típicos e artesanato – por vezes, chegam a dar aulas da sua língua nativa com a ajuda do professor titular ou do director de turma.

2.3.3. A cidadania europeia no sistema educativo português

Em Portugal a aprendizagem de uma língua estrangeira com carácter obrigatório, apenas tem início no segundo ciclo do Ensino Básico cujos jovens têm em média 10 anos de idade, sendo que a segunda língua estrangeira só é ministrada no terceiro ciclo e com carácter opcional. Daí que muitos dos jovens portugueses cheguem ao Ensino Secundário apenas com uma língua estrangeira nos seus currículos, quando um dos objectivos primordiais de cada cidadão europeu é o conhecimento de, no mínimo, três línguas estrangeiras.

No Ensino Secundário ou na formação, os jovens concluem a aquisição do núcleo essencial de competências que lhes serão úteis para a aprendizagem de línguas ao longo da vida.

Os projectos linguísticos para as escolas do programa Sócrates/Comenius — no âmbito dos quais turmas de países diferentes trabalham num projecto comum, culminando num intercâmbio entre turmas — proporcionam aos jovens aprendentes oportunidades autênticas de se servirem das suas competências linguísticas no contacto com outros estudantes da mesma idade. Todos os aprendentes devem viver uma experiência de participação nestes projectos e num intercâmbio linguístico (Comissão Europeia, 2004b: 18).

A construção de uma União na qual os cidadãos sejam capazes e desejosos de comunicar com os seus vizinhos europeus e o desenvolvimento de uma mão-de-obra que tenha um domínio adequado das competências básicas implicam que todo e qualquer cidadão deva estar em condições de comunicar em duas línguas, no

mínimo, para além da sua língua materna. Os Estados-membros reconhecem, assim, que da construção de uma União faz parte integrante o facto de os cidadãos serem capazes de comunicar (Comissão Europeia, 2004b: 45).

Só através de um melhor conhecimento da língua e cultura do outro será possível facilitar a comunicação e a interacção entre europeus falantes de diferentes línguas, de modo a promover a mobilidade europeia, o entendimento, a cooperação e ultrapassar-se o preconceito e a discriminação. Este é um dos alvos a atingir para a Educação e formação do cidadão europeu pela Comissão Europeia expresso na Reorganização e Gestão curricular no Ensino Básico que preconiza :

La connaissance des langues et des culture représentant un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté européenne. L'espace éducatif européen «par l'immatériel» sera d'autant plus riche et accessible à tous qu'il sera plurilingue. (Comissão Europeia, 1997: 11).

Coloca-se então a questão: de que modo, no contexto português a aprendizagem de línguas pode contribuir para um melhor desenvolvimento cultural e pessoal do indivíduo como cidadão responsável numa sociedade democrática e pluralista?

Se nenhuma sociedade parece poder sobreviver sem coordenação dos valores básicos das instituições e da Educação, deve haver maneiras democráticas de favorecer a expansão dessa harmonia na grande sociedade. A este propósito, Sucholdoski refere que:

No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida quotidiana e concreta do homem. No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir muito pouca importância à vida quotidiana do homem, para realçar a sua participação espectacular nos grandes momentos nacionais; cometemos o erro de menosprezar a vida interior do homem, para insistir na efectivação de determinadas funções sociais. (2000: 105).

Em Portugal, o Ministério de Educação tem tentado levar a cabo uma profunda reforma do sistema escolar a todos os níveis. Para isso conta com a ajuda de todas as pessoas e instituições que intervêm no processo educativo embora com relativo sucesso. No entanto, o ensino dos valores éticos e sociais deve obedecer a alguns princípios.

Em primeiro lugar, os valores devem ser claramente explicitados e assumidos, podem ser ensinados de diferentes maneiras até mesmo teóricas: nomeados, expostos, clarificados e revistos.

Em segundo lugar, estes devem estar integrados na tradição cultural ocidental. Um elemento essencial na constituição de um ambiente favorável às línguas é a criação de uma visão das línguas realmente abrangente. O respeito pela diversidade das línguas da União é um princípio fundador da Comunidade Europeia. As línguas europeias são iguais em valor e dignidade, e fazem parte integrante da cultura e da civilização europeia. Do mesmo modo que todas as comunidades europeias devem garantir o respeito pela diversidade étnica e cultural, também devem respeitar a diversidade das línguas faladas (Comissão Europeia, 2004b: 55).

Em terceiro lugar, os valores éticos e sociais têm que ser integrados e reconhecidos na Constituição. Estes valores devem assegurar o conhecimento por parte da população escolar de regras e normas de convivência democrática devem ser estudados e analisados para que a partir do seu conhecimento se promova uma revisão crítica no desenvolvimento do aprendente.

Quando a promoção dos valores éticos é deliberada, torna-se inevitável o recurso uma metodologia educativa que implica meios materiais e organizativos, bem como a distribuição de espaço e a organização escolar que constituirão uma parte fundamental da estrutura geral. O chamado currículo oculto acentua os resultados e processos de ensino escolar que não sendo explícito nos planos curriculares e programas de ensino constituem parte integrante e efectiva da experiência escolar.

A dimensão do currículo oculto reveste-se de grande importância nas intenções educativas. Este ocupa uma relação muito estreita com a utilização de uma pedagogia multicultural, promove a relação com a diversidade cultural e a convivência social entre as diferentes pessoas e grupos.

Partindo do princípio que o currículo se refere a intenções deliberadas sistemáticas e planificadas para modificar a conduta, há que analisar factores psicopedagógicos, tanto a nível da natureza e desenvolvimento do aprendente, como da natureza e condições do ensino/aprendizagem, nomeadamente em termos de contextualização tecnológica.

No entanto, o professor tem alguma margem de liberdade na gestão do currículo, ele pode seleccionar objectivos e conteúdos representativos da diversidade

de culturas existentes na sociedade onde se insere, assim como utilizar metodologias mais adequadas a essa diversidade.

Ao ensinarmos línguas estrangeiras aceitamos participar activamente no desenvolvimento holístico dos aprendentes como indivíduos e como pessoas em interrelação, esta é a dimensão formativa da aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira. Logo, aceitamos colaborar no desenvolvimento da sua capacidade de aprender e comunicar. Asseguramos condições para que essa capacidade se desenvolva e se desdobre em novas maneiras de expressão, através de idiomas estrangeiros.

A pessoa que aprende uma segunda língua adquire uma resocialização, ou seja, novas estratégias de utilização de um código, novas posturas sociais, modos de falar agir e pensar, uma nova maneira de ver o mundo através da fala. Inerente a esta aprendizagem está a expressão de si e da sua cultura, o factor de socialização, ou seja, os valores. Os valores apresentam três dimensões: a interna, a mental e a cognitiva, embora ainda se considere uma outra, esta de natureza afectiva.

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem a ver com a identidade nacional e com a identidade pessoal.

Parecendo um contra-senso, o afastamento da nossa cultura e vivência para outra, ajuda-nos a compreender a identidade nos seus aspectos positivos e negativos, uma vez que o processo de conhecimento se faz pela comparação. Por um lado, entende-se melhor a estrutura e o funcionamento da língua materna quando aprendemos uma segunda língua. Por outro lado, a aprendizagem de uma segunda

língua proporciona a descoberta de outros valores, a correcção de estereótipos, e a apreensão da dimensão universal de valores.

O simples acto de fala produz um resultado intra e interpessoal facto que podemos depreender da opinião de Patrício quando refere que:

A linguagem permite falar de valores e a sua aprendizagem permite vivê-los. Assim desenvolvem-se práticas de convivência social que levam ao respeito pela liberdade de expressão do outro concedendo-lhe o direito de falar, de discordar, de propor e de desenvolver assim, a empatia, a liberdade, e o direito à diferença. (Patrício, 1997: 696).

Toda a Educação tem um alcance moral. Este pode ser intencional ou inconsciente, mecânico ou espontâneo. A tarefa da Educação e de todo o professor é a de trabalhar com aprendentes, o que implica lidar com a novidade, a afirmação e a readaptação, neste processo a componente ética está sempre presente, pois o desejo de pertença a um grupo é de vital importância para o aprendente, o que facilita a colaboração nas actividades propostas.

No espaço da educação moral também decorre “um currículo oculto escondido, ou latente”, que é passível de análise em duas vertentes: enquanto conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das inicialmente consignadas pelos objectivos do currículo formal e enquanto veículo de efeitos não académicos que a escola parece promover, mas que não são objectivados no currículo formal.

A aldeia global à qual todas as sociedades actuais pertencem exige uma melhoria do nível de Educação dos seus cidadãos cada vez melhor devido à competição económica e à qualidade e melhoria da vida social. A redefinição das normas educativas no contexto actual deverá tomar em consideração a questão da definição conceptual e da evolução daquilo que poderá constituir o saber de base nas sociedades futuras (Delacôte, 2001: 94).

Esta exigência é imposta pela necessidade de usar determinadas competências tais como as de aprender, colaborar e conviver, e igualmente pelo nível cultural geral dos seus cidadãos e pela sua capacidade de interagir numa sociedade multicultural, exigência essa que é explanada no Fórum Escola, Diversidade e Currículo quando afirma que:

É à luz destas preocupações que se compreendem as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional internacional da actualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que foram integradas no currículo quer o enunciado, quer o implementado. (Fórum Escola, Diversidade e Currículo, 1999: 49).

É imperiosa uma finalização lógica e clara das opções curriculares de forma a terem uma maior unidade, eficácia e coerência, visto que as disciplinas que compõem o currículo são ferramentas indispensáveis para o apetrechamento e desenvolvimento de competências individuais a vários níveis que orientam e determinam percursos pessoais (Delacôte, 2001: 95).

Pretende-se que o currículo contribua para o desenvolvimento e consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social.

Em sociedades marcadas por grandes diferenças sócio-culturais como é o caso de Portugal a Educação Escolar deve saber proporcionar a todos os cidadãos as mesmas oportunidades e orientação para ter acesso aos meios culturais que nem sempre são produtivos ou economicamente úteis. As competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural veiculadas pelo currículo proporcionam enriquecimento e amadurecimento pessoal, intelectual e cívico, de um ponto de vista estritamente funcional, fundamental para a construção do ser social.

Na extensa aldeia global tomamos a Europa como referência não só por razões históricas e geográficas mas também pela nossa integração europeia. Fruto desta integração é a constante e crescente mobilidade que exige efectiva acreditação aos nossos jovens, mas, os nossos horizontes políticos, económicos e culturais não se confinam a este espaço geográfico, direccionando-se, igualmente para outros continentes.

Uma das preocupações que muitas pessoas têm ao pensar hoje em dia na salvaguarda da liberdade cultural diz respeito à influência esmagadora da cultura ocidental, especialmente do seu «consumismo», no mundo globalizado em que vivemos. Põe-se muitas vezes a questão, de modo plausível, de que ser livre para escolher um estilo de vida não é, no mundo actual, apenas uma questão de ser autorizado a escolher livremente. Também é uma questão de saber se as pessoas de

civilizações mais marginalizadas conseguem resistir à influência do Ocidente. Esta preocupação merece certamente atenção, dada a evidente precariedade das culturas locais num mundo tão dominado pela ameaçadora exposição às influências ocidentais.

Há pelo menos duas questões que são aqui de particular interesse. A primeira questão diz respeito ao poder e à força da cultura de mercado em geral, que é parte e parcela da forma que, cada vez mais, a globalização económica tem tomado.

Os que acham que os valores e as prioridades das culturas relacionadas com o mercado são vulgares e empobrecedores (mesmo muitas pessoas do Ocidente têm este ponto de vista) tendem a achar a própria globalização muito censurável. Todavia, também é muito frequente acharem difícil resistir à globalização baseada no mercado, dado o alcance e a força da economia de mercado e o grande volume de recursos que pode aplicar na remodelação do mundo.

A segunda questão refere-se à assimetria do poder entre o Ocidente e outros países e à probabilidade de essa assimetria vir a traduzir-se na destruição de culturas locais (poesia, teatro, música, dança, hábitos alimentares, etc.). Uma tal perda, argumenta-se plausivelmente, empobreceria culturalmente as sociedades não ocidentais. Dado o constante bombardeamento cultural que tende a vir das metrópoles ocidentais (desde o *fast food* até à *blast music*), há genuínos receios de que as tradições nativas possam ser esmagadas pela fuzilaria.

Essas ameaças são indubitavelmente reais e, em grande medida, também pode ser difícil combatê-las. A solução dificilmente pode consistir numa travagem da

globalização do comércio e das trocas, quer porque o comércio internacional pode trazer vantagens económicas que muitos países valorizam muito, quer porque é difícil resistir às forças de intercâmbio económico e da divisão do trabalho num mundo em interacção.

Uma linha plausível de resposta ao problema da assimetria pode, porém, tomar a forma de reforço das oportunidades construtivas que as culturas locais têm – e podem ser ajudadas a ter – para se protegerem e resistirem à possibilidade de serem ultrapassadas em armas pelas forças da invasão cultural. Se as importações estrangeiras dominam por causa do maior controlo das ondas de rádio, canais de televisão, etc., uma política de neutralização deve, seguramente, envolver o aumento das facilidades disponíveis para a cultura local apresentar as suas próprias criações, tanto localmente como no exterior. Os custos envolvidos no seguimento desse caminho construtivo podem não ser tão proibitivos como as pessoas poderiam pensar, uma vez que as comunicações se tornaram muito mais baratas no mundo contemporâneo. Isto também seria uma resposta positiva, diferente da tentação, que aflora com alguma frequência, de proibir a influência estrangeira através de legislação ou de decreto governamental.

A possibilidade construtiva de dar muito mais apoio às actividades culturais locais não só ajudaria a fortalecê-las – também lhes permitiria enfrentar uma concorrência mais igual. Na perspectiva favorável à liberdade, há muito mérito em tomar esse caminho, em vez de fazer as culturas locais prevalecer simplesmente através da proscricção da concorrência. É importante assegurar que o bebé da

liberdade cultural não seja deitado fora com a água do banho da concorrência desigual (PNUD, 2004: 20).

A escola como local privilegiado para desenvolver uma política educativa adequada a esta sociedade de conhecimento deve promover nos nossos jovens uma sólida formação e Educação bem como uma cidadania nacional e transnacional. A integração europeia e a globalização mundial de interesses e conflitos pressupõem que os nossos jovens sejam agentes activos aptos a fazerem equilíbrios e sínteses em todos os desafios que travem e nunca vítimas. Nesse sentido, podemos dizer que:

No plano comunitário, a acção normativa e prática no domínio da educação teve necessariamente efeitos sistémicos de aproximação dos sistemas educativos, a montante e a jusante, cujo motor foi o reconhecimento mútuo dos diplomas, certificados e outros títulos, previsto no Artigo 57 do Tratado CEE. (Monteiro, 2001: 332-333).

A resposta a esta questão depende de uma apreciação rigorosa da situação de ensino/aprendizagem, das necessidades, da motivação dos caracteres e recursos dos aprendentes e das outras partes envolvidas, sendo preciso diversificar aquilo que se fornece.

Os que aprendem a comunicar em público numa língua estrangeira precisam de ter uma dicção especialmente clara, repetir palavras-chave de modo a assegurar a compreensão do que dizem.

Dentro dos vários domínios de aprendizagem das línguas podem distinguir-se temas que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da

composição que funcionam como centros de atenção de actos comunicativos, nomeadamente: identidades e características pessoais; a casa; o ambiente; a vida quotidiana; os tempos livres e as diversões; as viagens; as relações interpessoais; a Saúde; a Educação; as compras; a alimentação; os serviços; os lugares; as línguas e a meteorologia.

Em suma, a educação para a cidadania europeia e para os valores da multiculturalidade deverão estar presentes na elaboração do currículo numa dimensão globalista a nível humano:

Do primado do princípio do interesse superior do educando decorre a prioridade da dimensão internacional da educação, como educação ética, democrática e internacional cujo conteúdo são valores, saberes, atitudes, capacidades, de alcance universal e substancial. A dimensão europeia da educação deve ser concebida como componente regional europeia do movimento de internacionalização da educação. (Monteiro, 2001: 340).

O acesso a novas línguas torna-se cada vez mais valiosos para os cidadãos europeus, não só como requisito para a comunicação com outros, mas também como base para a Educação e para a vivência da cidadania europeia.

2.3.3.1. Conceitos de educação para a cidadania em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) consagra nos seus artigos 2º e 3º que a Escola tem como objectivo estratégico da sua acção a educação para a democracia, para os Direitos Humanos e para o desenvolvimento global dos indivíduos.

De entre as várias inovações e, sobretudo, novas perspectivas abertas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, destaca-se uma que poderá vir a ter um grande alcance. Com efeito, o artigo 47º do capítulo VII referente ao desenvolvimento curricular estabelece no seu número 2 que os planos curriculares do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico incluirão uma área de formação pessoal e social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação sexual, a educação familiar, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

O sistema escolar abre-se assim a uma nova área curricular obrigatória dedicada à formação intercultural.

Por exemplo, apesar de já existirem mudanças na sociedade em relação ao papel da mulher, ainda se pode dizer que esta continua a reproduzir o modelo masculino de ser. Sabemos que a linguagem social ainda é, basicamente, masculina, mesmo quando assistimos ao facto de hoje as mulheres ocuparem nichos do espaço social que dantes lhes estavam completamente vedados.

Há uma luta por parte das mulheres para conquistar espaço no mundo dos homens, para se afirmarem como seres iguais e com competências idênticas.

Neste sentido, Touraine afirma que: «Sujeito é esse esforço do indivíduo para ser actor, ou seja, para agir sobre o seu ambiente e criar assim a sua própria individuação.» (Roldão; Marques, 2000: 167).

A escola constitui um local privilegiado para iniciar a transformação da sociedade, mas tal transformação não se afigura de fácil concretização. A presença

de toda a diversidade que existe em contexto escolar não pode ser ignorada nas vertentes que a constituem: as lutas, os conflitos, as esperanças e os sonhos de cada um. Não é fácil compreender a diversidade:

Na vida concreta, os seres humanos, envolvidos com os seus interesses sociais, com a sua herança cultural, a sua personalidade individual, tentam ser diferentes uns dos outros, procuram não ser manipulados pelas mensagens e pelas pressões de uma sociedade em massa. (Roldão; Marques, 2000: 170).

Por conseguinte, a interdisciplinaridade, num projecto educacional, facilita o diálogo e aponta no sentido de uma integração e de uma interacção com base na diversidade. Assim: «O educador, para os tempos actuais, deverá ter a compreensão histórica do processo de produção teórica e organização da prática pedagógica a partir de uma análise da relação educação e sociedade. (Roldão; Marques, 2000: 171).

Os professores devem partir do princípio de que o seu trabalho é um instrumento de mediação nos processos de constituição de cidadania dos aprendentes e da aquisição, produção e socialização do conhecimento. Há estudos que apontam para a necessidade de organizar currículos para a formação pedagógica dos professores, o que implica a relação dos saberes com as competências e atitudes com vista a uma melhor actuação do professor nas suas práticas pedagógicas, pois é preciso ser criativo e inovador para poder acompanhar, tanto as transformações tecnológicas, quanto as transformações sociais (Roldão; Marques, 2000: 174).

A lei vai mais longe ao dar exemplos de algumas subáreas que deverão estar subjacentes, nomeadamente a da educação moral e cívica: no 10.º ano, no domínio 1 do programa, são abordadas questões como o contacto com outras línguas, espaços e culturas; no 11.º ano, também no domínio 1 do programa, problematizam-se subáreas relativas às ameaças ao ambiente, à bioética e à intervenção cívica e solidária.

Esta inovação curricular poderá vir a ter um grande alcance se, sobretudo, os agentes curriculares a souberem conceber como uma área não confinada a uma só disciplina. De facto,

Um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrerem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar essa preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do *curriculum* escondido. (Valente, 1989: 171).

Todas estas medidas visam a urgente necessidade de implementar uma perspectiva axiológica na Educação dos aprendentes, sendo visível a tomada de consciência do poder político do papel da própria escola, a qual está bem patente no artigo 2º do nº48/86 de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. Esta intenção ganha

expressão nas disciplinas de Formação Cívica e na já extinta Formação e Desenvolvimento Pessoal e Social.

A Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de empenharem na sua transformação progressiva.

No entanto, estamos perante um futuro que exigirá, aos indivíduos, uma grande flexibilidade de pensamento teórico e prático, capacidade de adaptação à diferença e à mudança, espírito de iniciativa, imaginação e capacidade criadora de novas situações. Nesse sentido, surgem algumas críticas ao sistema de ensino que ainda vigora em detrimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. Poderá, como Carvalho adianta, criticar-se a perspectiva sistémica na medida em que esta parte de uma definição do sujeito. A perspectiva sistémica poderá conduzir à tendência para desprezar o aleatório e o sentido mais profundo da alteridade. Poderá também promover a desresponsabilização do sujeito, pois valoriza as coordenadas externas, centra-se numa exterioridade aparente e produz uma ocultação dos sujeitos institucionais e individuais (Carvalho, 2002: 196).

Na verdade, o sistema de ensino que tem vigorado parece corresponder a um momento de cultura fechada e sectorizada, tendo como principal objectivo e estratégia a transmissão de conteúdos teóricos.

Há que mudar, pois, o actual sistema, que não tem condições para poder desenvolver o conjunto das capacidades psicológicas e operativas que serão

requeridas aos jovens porque, ao dirigir-se predominantemente à inteligência abstracta dos aprendentes, não desenvolve outras dimensões da pessoa, nomeadamente o conjunto de faculdades perceptivas, emotivas e expressivas que intervêm na aproximação do saber e motivam a pessoa a adquirir competências.

Ainda que o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo indique, teoricamente, outro modelo, a regulamentação dos princípios, as estratégias curriculares e as prioridades na distribuição das disciplinas, no tempo escolar, continuam a obedecer ao critério de relegar para um plano supletivo, e diminuto, o exercício de algumas das capacidades operativas dos aprendentes. Como Nadal refere:

Estamos perante um processo de ensino cujas estratégias parecem destinar-se a seres incorpóreos; as suas pedagogias não ensinam os alunos a aprender, a estudar e a investigar; espartilhado em regras teóricas, o sistema não concede tempo e espaço à possibilidade de experimentação, ao exercício do raciocínio, à formulação do pensamento, à elaboração e concretização de projectos, à expressão das ideias, à organização do discurso e à prática da comunicação. (Nadal, 1999: 96-97).

É preciso que o sistema de ensino seja mais de cariz prático do que teórico, ou seja, que se centre mais no desenvolvimento das capacidades e competências de cada aluno do que na transmissão dos conteúdos programáticos. Há que colocar os aprendentes numa situação simulando a realidade das exigências da sociedade do conhecimento. Tal como foi anteriormente referido, não se torna apenas necessário aproveitar as aulas de blocos (45 minutos) para desenvolver projectos em grupos ou

em pares, mas também nas outras aulas, as quais deverão ter como actores principais os próprios alunos onde o professor seja apenas o tutor, ajudando e supervisionando o trabalho e o resultado de pesquisa feita pelos alunos. É preciso gerir e arranjar tempo para que os aprendentes demonstrem todas as suas capacidades criativas e competências sócio-linguísticas no seu processo de ensino/ aprendizagem.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS

3.1. DESCRIÇÃO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Recolha de dados sobre o currículo de Inglês em entrevistas exploratórias com colegas docentes com vivências relacionadas com o problema suscitado;

Análise de dados recolhidos nas entrevistas com a finalidade de levar a cabo a pesquisa documental;;

Pesquisa documental;

Identificação do currículo de Inglês a ser analisado;

Execução do plano de tratamento, análise e interpretação de dados;

Preparação do relatório da pesquisa (redacção dos resultados e conclusões).

3.2. EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Apresentação da dimensão sócio-cultural presente no novo currículo de Inglês (continuação) mediante os seus domínios de referência, por anos de escolaridade, de acordo com o estabelecido pelo Ministério da Educação. Atribuição de um número de ordem sequencial a cada um dos subdomínios tendo em vista uma posterior categorizaç

Quadro III: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 10.º ano²

| Ano de escolaridade | Domínios de referência | Número de domínio | Subdomínios de referência | Número atribuído sequencialmente |
|---------------------|--|-------------------|--|----------------------------------|
| 10 | Um mundo de muitas línguas | 1 | O contacto com outras línguas, experiências e culturas | 10.1.1 |
| | | | Mobilidade, juventude e línguas | 10.1.2 |
| | | | A língua inglesa | 10.1.3 |
| | O mundo tecnológico | 2 | Inovação tecnológica | 10.2.4 |
| | | | Mudanças sociais | 10.2.5 |
| | | | A exploração de outros mundos | 10.2.6 |
| | Os <i>media</i> e a comunicação global | 3 | Evolução dos <i>media</i> | 10.3.7 |
| | | | A <i>Internet</i> e a comunicação global | 10.3.8 |
| | | | Comunicação e ética | 10.3.9 |
| | Os jovens na era global | 4 | Os jovens de hoje | 10.4.10 |
| | | | Os jovens e o futuro | 10.4.11 |
| | | | As linguagens dos jovens | 10.4.12 |

Quadro IV: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 11.º ano³

| Ano de escolaridade | Domínios de referência | Número de domínio | Subdomínios de referência | Número atribuído sequencialmente |
|---------------------|-----------------------------|-------------------|--|----------------------------------|
| 11 | O mundo à nossa volta | 1 | Ameaças ao ambiente | 11.1.1 |
| | | | Questões demográficas | 11.1.2 |
| | | | Questões de bioética | 11.1.3 |
| | | | Intervenção cívica e solidária | 11.1.4 |
| | O jovem e o consumo | 2 | Hábitos de consumo | 11.2.5 |
| | | | A criação da imagem | 11.2.6 |
| | | | Publicidade e <i>marketing</i> | 11.2.7 |
| | | | Defesa do consumidor | 11.2.8 |
| | | | Ética da produção e comercialização de bens | 11.2.9 |
| | O mundo do trabalho | 3 | O mundo do trabalho em mudança | 11.3.10 |
| | | | O jovem perante as mudanças | 11.3.11 |
| | Um mundo de muitas culturas | 4 | A diversidade de culturas de expressão inglesa | 11.4.12 |
| | | | A sociedade multicultural | 11.4.13 |
| | | | Movimentos e organizações de acção social e voluntariado | 11.4.14 |

² Fonte: DES (<http://www.min-edu.pt>)³ Fonte: DES (<http://www.min-edu.pt>)

Quadro V: Categorização dos domínios de referência do currículo de Inglês: 12.º ano⁴

| Ano de escolaridade | Domínios de referência | Número de domínio | Subdomínios de referência | Número atribuído sequencialmente |
|---------------------|-------------------------------|-------------------|--|----------------------------------|
| 12 | A língua inglesa no mundo | 1 | Evolução da língua inglesa | 12.1.1 |
| | | | As línguas no mundo e o expansionismo | 12.1.2 |
| | | | Diversidade na língua inglesa | 12.1.3 |
| | | | Interacções linguísticas | 12.1.4 |
| | Cidadania e multiculturalismo | 2 | A Declaração Universal dos Direitos do Homem | 12.2.5 |
| | | | Igualdade de direitos e oportunidades | 12.2.6 |
| | | | Figuras emblemáticas na defesa dos direitos e liberdades | 12.2.7 |
| | | | Conviver com a diversidade | 12.2.8 |
| | | | Mobilidade e fluxos migratórios | 12.2.9 |
| | Democracia na era global | 3 | Globalização social e económica | 12.3.10 |
| | | | Distribuição de riqueza | 12.3.11 |
| | | | Educação/ participação e intervenção | 12.3.12 |
| | | | Democracia em mudança | 12.3.13 |
| | Culturas, artes e sociedade | 4 | A 2ª metade do século XX na Literatura, no Cinema | 12.4.14 |
| | | | Democratização das Artes | 12.4.15 |
| | | | A diversidade de vozes nos países de expressão inglesa | 12.4.16 |
| | | | Culturas indígenas | 12.4.17 |

Na primeira coluna a partir da esquerda, é possível ver qual o ano de escolaridade a que cada um dos domínios e subdomínios de referência diz respeito.

Na segunda coluna, os domínios de referência estão dispostos pela ordem sequencial sugerida no Programa, embora a constituição curricular dessa ordem seja flexível, desde que os conteúdos sejam respeitados. Os domínios, pela ordem inicialmente sugerida, pressupõem uma estrutura de apresentação de um domínio

⁴ Fonte: DES (<http://www.min-edu.pt>)

muito geral, de dois mais específicos e de um último mais geral no 10º e 11º anos, ao passo que no 12º os domínios vão sendo cada vez mais genéricos.

Os subdomínios de referência, que foram numerados de acordo com a posição sequencial sugerida pelo Programa, repartem os domínios em partes lógicas e correspondem a aspectos específicos desses domínios que são abordados.

Na análise da dimensão sócio-cultural, procedemos à codificação dos domínios e subdomínios de referência temáticos apresentados no novo programa de Inglês (continuação) do Ensino Secundário pela ordem em que estão aqui expostos.

Uma vez que a possibilidade de gestão autónoma do currículo se manifesta, sobretudo, ao nível da ordem por que são apresentados estes domínios de referência, a codificação destes torna-se útil para eventuais análises posteriores, na medida em que atribui inequivocamente um número a um dado subdomínio.

Para codificar os domínios e os subdomínios foi adoptado o seguinte procedimento (Quivy; Campenhoudt, 1998: 226-231): consideração do ano de escolaridade (representado pelos primeiros dois dígitos seguidos de ponto, por exemplo 11., que representa o 11º ano de escolaridade); consideração do número do domínio de referência de acordo com a ordem sequencial prevista no programa (terceiro dígito, seguido de ponto; por exemplo, o número 10.4 representa o 10º ano de escolaridade e o domínio 4 do novo programa, neste caso «Os Jovens na Era Global»); por fim, consideração da ordem sequencial pela qual todos os subdomínios surgem no programa de Inglês de cada ano de escolaridade, atribuindo um número, também sequencial, respeitante a essa ordem, que, apesar de se encontrar

subordinada aos domínios de referência, não se encontra numericamente relacionada com ela (por exemplo, o número 12.3.10 refere-se ao 12º ano de escolaridade, domínio 3 – «Democracia na Era Global» – e subdomínio 10 – «Globalização Social e Económica»). Note-se que a numeração dos subdomínios só recomeça no ano de escolaridade seguinte e não no seio de cada domínio. Em termos analíticos, esta opção pode ser útil para permitir considerar os casos em que é adoptada uma mobilidade ao nível dos subdomínios e não dos domínios.

Através desta codificação é possível inferir que o número de subdomínios aumenta com a progressão em termos de escolaridade: existem 12 subdomínios de referência no 10º ano, 14 no 11º ano e 17 no 12º ano. Tal observação parece apontar para uma diversificação de abordagem ao nível dos subdomínios, uma vez que o número dos domínios de referência (4 por ano lectivo) não se altera. Contudo, pode também significar uma maior especificidade de abordagem relativamente a certos domínios que, nos anos de escolaridade anteriores, poderão ser abordados de um modo mais genérico.

3.3. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os documentos sujeitos à análise de conteúdo são os novos programas divulgados para a didáctica do Inglês (continuação) no Ensino Secundário após a reforma curricular apresentada pelo Departamento de Ensino Secundário em 2003.

Entre esses documentos, enfatizou-se a análise temática e estrutural da dimensão sócio-cultural do programa (Bardin, 1995: 205-206), uma vez que é através desta dimensão que se torna possível a alteração das atitudes na componente

comportamental e a aquisição de competências que permitam ao aprendente lidar com as exigências de uma sociedade em que a comunicação intercultural assume uma cada vez maior importância.

3.4. EXPLICAÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

A nossa investigação, segundo a tipologia proposta por Carmo e Ferreira (1998: 209-243), pode classificar-se como investigação aplicada quanto ao propósito e como estudo de caso quanto ao método. De facto, torna-se pertinente analisar, como Yin citado por Carmo e Ferreira (1998: 217) propõe, o currículo de Inglês (continuação) no Ensino Secundário e ver de que forma estes poderão contribuir para a formação em cidadania europeia.

Tendo em atenção as questões da investigação, o estudo inclui uma abordagem qualitativa e descritiva de natureza exploratória onde a análise dos dados é feita de uma forma indutiva. Sendo assim, optámos por efectuar uma pesquisa documental que incidiu sobre documentos impressos sob a forma textual.

Por um lado, consideramos que o método de pesquisa documental permite poupar recursos, deixando espaço para a análise propriamente dita, evitando em parte o recurso às sondagens e inquéritos e valorizando a contribuição dos vários investigadores que publicam regularmente novas abordagens dos problemas da interculturalidade no ensino e no ensino europeu em particular.

Por outro lado, torna-se, por vezes, difícil ter acesso a certos documentos, especialmente no que se refere aos documentos que resultam de uma análise mais recente e que nem sempre estão acessíveis de forma imediata, quer nas bibliotecas e

nos centros de documentação, quer nas próprias livrarias. Corremos ainda o risco de, ao interpretar os dados de acordo com os nossos critérios, os termos, de alguma forma, alterado, uma vez que não foram recolhidos para responder especificamente à nossa questão de partida. No entanto, procurámos que a nossa investigação não alterasse as características de credibilidade inerentes aos documentos consultados.

3.5. DISCUSSÃO E JUSTIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS EFECTUADA

As categorias apresentadas foram definidas *a posteriori*, ou seja, não foram formuladas antecipadamente. Trata-se de um procedimento exploratório destinado a analisar quais as preocupações veiculadas pelo novo Programa de Inglês (continuação) do Ensino Secundário face à questão da interculturalidade. Definir as categorias *a priori* seria, talvez, destituí-las da sua flexibilidade e proximidade relativamente ao próprio currículo de Inglês, o que nos afastaria dos objectivos desta investigação.

Todo o conteúdo do documento analisado (Novo Programa de Inglês) foi integralmente incluído nas categorias consideradas. Não se verificou a existência da necessidade de excluir alguns aspectos do documento em questão, uma vez que todas as categorias eram relevantes para a codificação e para a análise posterior de co-ocorrência. Assim, as categorias criadas (em número de cinco) obedecem à característica de exaustividade (Carmo; Ferreira, 1998: 255).

A unidade de registo considerada (ou seja, a palavra significativa - um substantivo) pertence apenas a uma categoria, obedecendo ao princípio de exclusividade categorial. No entanto, a unidade de contexto (isto é, a frase que

caracteriza os subdomínios de referência, que pode conter até quatro ou cinco palavras significativas), pode ser incluída em mais do que uma categoria. Assim, embora existam apenas 43 subdomínios, considerou-se que um mesmo subdomínio possa dizer respeito a duas ou mais vertentes categoriais. Por exemplo, o subdomínio 10.3.9 (Comunicação e Ética) diz respeito à vertente de Comunicação e também à vertente de Ética/ valores. Esta análise servir-nos-á, posteriormente, para verificar a co-ocorrência de categorias temáticas criadas para análise dos subdomínios de referência do novo currículo de Inglês.

Como referimos, foram criadas cinco categorias: alteridade, cultura, economia, sociedade e tecnologia. Defini-las-emos mediante a sua objectividade, critério definido por Carmo e Ferreira (1998: 255).

A categoria «alteridade» nasceu para indicar a forma que o contacto com o Outro pode assumir no discurso veiculado pelo novo Programa de Inglês (continuação). Esta categoria diz respeito à menção de qualquer tipo de contacto com «outros» hábitos, culturas ou etnias explicitamente consideradas como diferentes da nossa (sendo nossa, no Programa, os «jovens»). As vertentes criadas para explicitar o sentido em que surge a «alteridade» referem-se, por um lado, à profundidade do contacto (existe uma diferença importante entre a comunicação e a referência à alteridade), por outro, referem-se aos valores subjacentes à natureza desse contacto. Num currículo que se pretende motivador da interculturalidade, esperar-se-ia que surgissem mais vezes a comunicação, a convivência e o contacto do que simplesmente a referência genérica ao Outro).

Por sua vez, a categoria «cultura» diz respeito ao «nós», ou seja, optámos por estabelecer uma diferença entre as menções à «nossa» cultura (que é, como mais uma vez referimos, a dos «jovens») e à «outra» cultura. Segundo a análise efectuada, esta categoria pode dividir-se, apenas, em duas vertentes: a de expressão artística (familiar, ocidental e contemporânea, o suficiente para ser entendida como pertença do mundo dos «jovens») e a da língua/ cultura inglesa (que se relaciona, afinal, com a própria razão de ser da disciplina de Inglês em primeiro lugar: a de dotar os aprendentes com as competências necessárias e suficientes para sobreviverem num mundo cada vez mais dotado de conotações que é preciso saber como desvendar).

A categoria «economia» assinala as preocupações com a circulação de capital que são explicitamente enunciadas como tal, quer seja o capital constituído pela informação ou pela riqueza. Assim, a globalização surge como uma preocupação, sobretudo económica, e não do foro da sociedade, pois a preocupação que perpassa relativamente ao fenómeno do global assume uma caracterização com uma incidência particular na Economia.

A «sociedade» surge, desde logo, como a categoria mais ampla e mais complexa de definir. É constituída por dez vertentes, que correspondem às preocupações específicas face à sociedade em que os aprendentes serão inseridos.

Foi possível assinalar os diferentes aspectos dessa sociedade que surge caracterizada, de acordo com as competências, atitudes e valores que se pretende que os aprendentes desenvolvam para sobreviver num mundo cada vez mais global e competitivo.

Não é de admirar que esta categoria seja tão complexa, se nos lembrarmos que a ela corresponde explicitamente, *lactu sensu*, a dimensão sócio-cultural do currículo de Inglês. Esta categoria abarca, noutra perspectiva, o espaço de interacção que permite aos aprendentes e ao docente interagir e discutir os pressupostos sobre os quais se funda a forma de encarar o seu mundo, o «nosso» mundo e espaço.

Assim, a «sociedade» possibilita dotar as discussões que surgem em contexto educativo de uma componente de abertura e de interactividade que se torna mais difícil de conseguir nas outras categorias que surgem da análise do Programa de Inglês. Trata-se da categoria com mais potencialidades de discussão axiológica relativamente à vivência intercultural.

Por fim, a «tecnologia» emerge numa categoria separada das restantes, pois surge, apenas, como um meio para atingir determinados fins. Sabe-se que é importante tomar conhecimento da tecnologia para sobreviver num mundo global, mas a tecnologia, enquanto categoria, não surge senão como uma realidade instrumental: «O conhecimento formal é visto simultaneamente como o recurso-chave tanto a nível pessoal como económico. De facto, o conhecimento é hoje o único recurso com significado» (Drucker, 2003: 55).

As categorias enunciadas mantêm uma relação de grande proximidade com o conteúdo classificado ao nível de domínios e subdomínios. Foi possível distinguir a importância dada a vários temas e, assim, foi assinalada a frequência com que o discurso incide sobre as categorias criadas em estreita comunhão com o conteúdo explícito do Programa de Inglês (continuação) do Ensino Secundário.

3.6. RESULTADOS

3.6.1. Descrição dos resultados relativos às questões de investigação

Quadro VI: Análise de conteúdo temática categorial da dimensão sócio-cultural do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário

| Análise de conteúdo | | | | | | |
|---------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|------------|----------------------|----|
| Categorias | Código de categorias | Vertentes | Ano | Frequência | Frequência acumulada | |
| Alteridade | I | Comunicação | 10 | 3 | 3 | |
| | | | 11 | 0 | 3 | |
| | | | 12 | 4 | 7 | |
| | | Contacto | 10 | 2 | 9 | |
| | | | 11 | 1 | 10 | |
| | | | 12 | 0 | 10 | |
| | | Convivência | 10 | 0 | 10 | |
| | | | 11 | 0 | 10 | |
| | | | 12 | 1 | 11 | |
| | | Dominação | 10 | 0 | 11 | |
| | | | 11 | 0 | 11 | |
| | | | 12 | 1 | 12 | |
| Referência | 10 | 0 | 12 | | | |
| | 11 | 1 | 13 | | | |
| | 12 | 1 | 14 | | | |
| Cultura | II | Expressão artística | 10 | 0 | 14 | |
| | | | 11 | 0 | 14 | |
| | | | 12 | 2 | 16 | |
| | | Língua/ cultura inglesa | 10 | 1 | 17 | |
| | | | 11 | 1 | 18 | |
| Economia | III | Distribuição de riqueza | 12 | 4 | 22 | |
| | | | 10 | 0 | 22 | |
| | | | 11 | 0 | 22 | |
| | | Globalização | 12 | 1 | 23 | |
| | | | 10 | 2 | 25 | |
| | | | 11 | 0 | 25 | |
| Sociedade | IV | Ambiente | 12 | 1 | 26 | |
| | | | 10 | 0 | 26 | |
| | | | 11 | 1 | 27 | |
| | | Cidadania | 12 | 0 | 27 | |
| | | | 10 | 0 | 27 | |
| | | | 11 | 1 | 28 | |
| | | Consumo | 12 | 1 | 29 | |
| | | | 10 | 0 | 29 | |
| | | | 11 | 4 | 33 | |
| | | Democracia | 12 | 0 | 33 | |
| | | | 10 | 0 | 33 | |
| | | | 11 | 0 | 33 | |
| | | Demografia e migração | 12 | 3 | 36 | |
| | | | 10 | 1 | 37 | |
| | | | 11 | 1 | 38 | |
| | | Ética/ valores | 12 | 1 | 39 | |
| | | | 10 | 1 | 40 | |
| | | | 11 | 2 | 42 | |
| | | | Juventude (condição) | 12 | 3 | 45 |
| | | | | 10 | 4 | 49 |
| | | | | 11 | 1 | 50 |
| | 12 | 1 | 51 | | | |
| | 10 | 1 | 52 | | | |

| | | | | | | | |
|-------|---|----------------------------|----|----------|----|---|----|
| | | Media | 11 | 0 | 52 | | |
| | | | 12 | 0 | 52 | | |
| | | Trabalho | 10 | 0 | 52 | | |
| | | | 11 | 1 | 53 | | |
| | | Voluntariado/ acção social | 12 | 0 | 53 | | |
| | | | 10 | 0 | 53 | | |
| | | | 11 | 2 | 55 | | |
| | | Tecnologia | V | Inovação | 12 | 0 | 55 |
| | | | | | 10 | 2 | 57 |
| 11 | 0 | | | | 57 | | |
| 12 | 0 | | | | 57 | | |
| Total | | | | 57 | | | |

O objecto da análise contempla dois aspectos: o da matéria tratada (temas) e o dos valores que através dessa matéria são veiculados. Entende-se que a orientação da comunicação será tanto mais favorável a um determinado tema quantas mais vezes ela surgir de um modo explícito no Programa em análise.

Se pensarmos neste aspecto de uma outra forma, poderemos dizer que o novo Programa de Inglês (continuação) do Ensino Secundário aponta como mais prioritária uma preocupação que surja mais vezes e de um modo mais contínuo (ao longo do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade), do que uma outra que surja apenas referida na abordagem de um tema específico (por exemplo, na categoria II, correspondente à «Cultura», a vertente de «Língua/cultura inglesa» - 6 ocorrências distribuídas ao longo de 3 anos- é mais importante, nestes termos, do que a vertente de «Expressão artística» - 2 ocorrências no 12º ano).

Desta forma, podemos concluir que o número de vezes que surge uma determinada categoria corresponde à *intensidade* da preocupação com que deve ser tratado esse mesmo tema no Ensino Secundário (Quivy; Campenhoudt, 1998: 228).

Esta análise categorial temática da dimensão sócio-cultural do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário permite-nos distinguir as categorias e

vertentes com maior frequência de ocorrência e também quais as categorias e vertentes com mais continuidade em termos de ocorrência ao longo dos anos de escolaridade.

Os valores mais elevados em termos de frequência absoluta por vertentes ocorrem, em primeiro lugar, na vertente «comunicação» da categoria «alteridade» (7 ocorrências); em segundo lugar, na vertente «língua/ cultura inglesa» da categoria «cultura» e na vertente «ética/ valores» da categoria «sociedade» (6 ocorrências cada); em terceiro lugar, ocorre na vertente «consumo» da categoria «sociedade» (4 ocorrências).

Destas ocorrências, apenas a vertente «comunicação» da categoria «alteridade» e a vertente «língua/ cultura inglesa» da categoria «cultura» surge em todos os anos de escolaridade do Ensino Secundário de um modo constante.

Os valores mais baixos (1 ocorrência) verificam-se nas vertentes «convivência» e «dominação» da categoria «alteridade»; na vertente «distribuição de riqueza» da categoria «economia»; nas vertentes «ambiente», «*media*» e «trabalho» da categoria «sociedade».

Estes dados parecem apontar para duas preocupações principais.

Em primeiro lugar, parece existir uma incidência maior nas vertentes de «contacto» com a «alteridade», reforçando, ao mesmo tempo, a «cultura» («nossa», como se referiu, ocidental, familiar e suficientemente actual para que os «jovens» se identifiquem com ela) perante esse fomento do «contacto» com a cultura do «outro». Por outras palavras, o contacto com o «outro» parece produzir em «nós» a

necessidade de nos reportarmos aos valores que constituem a «nossa» identidade distintiva.

Em segundo lugar, as preocupações com as vertentes mais extremas que podem surgir no contacto com a alteridade (como a «convivência» e/ou a «dominação»), são menos focadas em termos de frequência. Parece assistir-se, também, à desdramatização (talvez oriunda de abordagens menos dialécticas) da «distribuição da riqueza» desigual pelo mundo, das questões do «ambiente», dos «*media*» e do «trabalho». Estas vertentes, que esperaríamos, numa primeira abordagem, ver no topo da lista com mais frequência, encontram-se, afinal, no final da lista.

Se contrastarmos o resultado obtido ao nível do «contacto» com a «alteridade» com o resultado obtido ao nível do «trabalho» em «sociedade», podemos inferir que a preocupação curricular não se centra nas competências, atitudes e valores que fomentem o contacto «intercultural» no mercado de trabalho. Se pensarmos que existe, a par do «contacto» com a «alteridade», o reforço da «língua/ cultura inglesa» à escala da cultura, é possível questionarmo-nos se o currículo apresentado propõe uma verdadeira interculturalidade ou se, ao invés do que pretende transmitir, continua a veicular o «outro», não como uma realidade incontornável, mas antes como uma «experiência» com a qual é desejável «contactar» para ampliar os horizontes individuais. Estamos, talvez, no limiar de uma multiculturalidade não muito diferente daquela que tem orientado os programas de «integração» de emigrantes do Leste e de países não-europeus em Portugal e na Europa, isto é, encontramos-nos (ainda) perante uma política de «assimilação ou exclusão».

É evidente que os resultados apresentados dependem do que se incluiu em cada categoria. Por esse motivo, procedemos a uma análise de conteúdo estrutural de co-ocorrência para verificar se estas preocupações, cruzadas entre categorias diversas, se mantêm.

Quadro VII: Análise estrutural de co-ocorrência das categorias temáticas criadas para análise dos subdomínios de referência do novo currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário

| Análise de conteúdo | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|--|---|------------|
| Categoria de partida | Cruzamento com categorias | Código de cruzamento de categorias (bidireccional) | Código de ocorrências | Frequência |
| Alteridade | Cultura | IxII | 11.4.12 12.1.3 12.1.4 12.4.16 | 4 |
| | Economia | IxIII | 10.3.8 | 1 |
| | Sociedade | IxIV | 10.3.9 10.3.12 | 2 |
| | Tecnologia | IxV | 10.3.8 | 1 |
| Cultura | Economia | IIxIII | | |
| | Sociedade | IIxIV | 12.4.15 | 1 |
| | Tecnologia | IIxV | | |
| Economia | Sociedade | IIIxIV | | |
| | Tecnologia | IIIxV | | |
| Sociedade | Tecnologia | IVxV | 10.3.7 | 1 |
| Categorias sem cruzamento categorial | | | 10.1.2 11.1.4 12.1.2 12.3.12 | 4 |
| Categorias sem qualquer cruzamento | | | 10.1.1 10.1.3 10.2.4 10.2.5 10.2.6 10.4.10 10.4.11 11.1.1 11.1.2 11.1.3 11.2.5 11.2.6 11.2.7 11.2.8 11.2.9 11.3.10 11.3.11 11.4.13 11.4.14 12.1.1 12.2.5 12.2.6 12.2.7 12.2.8 12.2.9 12.3.10 12.3.11 12.3.13 12.4.14 12.4.17 | 31 |
| Total | | | | 44 |

Na primeira coluna, estão assinaladas as categorias de partida pela ordem alfabética e, na segunda coluna, estão assinaladas as categorias de chegada por ordem também alfabética.

De acordo com o código proposto para cada categoria no quadro anterior, foi realizado o cruzamento de categorias. Uma vez que se não se considera a ordem pela qual as preocupações ocorrem, mas apenas o facto de ocorrerem conjuntamente, a análise tem um sentido bidireccional e, por esse motivo, não se tornou a repetir o cruzamento de categorias por ordem diferente. Incluiu-se, ainda, uma contagem de frequências de situações em que o cruzamento ocorria entre vertentes da mesma categoria («categorias sem cruzamento categorial») e de categorias sem qualquer cruzamento (ou seja, com uma temática única).

Na quarta coluna a contar da esquerda, foram identificados os subdomínios em que os cruzamentos (ou não-cruzamentos) ocorrem, sob o nome «código de ocorrências».

Na última coluna, foi contabilizado o número de vezes em que ocorria o cruzamento das categorias assinalado.

O valor de frequência mais elevado foi o das categorias sem qualquer cruzamento, ou seja, as categorias que dizem respeito aos subdomínios do currículo de Inglês que obedecem a uma única temática (31 ocorrências de 44 possíveis). O valor de frequência que se segue é o das categorias sem qualquer cruzamento categorial (4 ocorrências) e o de cruzamento entre as categorias de «alteridade» e de «cultura» (4 ocorrências).

Existem alguns cruzamentos possíveis sem qualquer ocorrência. É o caso dos cruzamentos entre as categorias de «cultura» e «economia», «cultura» e «tecnologia», «economia» e «sociedade» e «economia» e «tecnologia». Os cruzamentos entre «alteridade» e «economia»; «alteridade» e «tecnologia»; «cultura» e «sociedade» e «sociedade» e «tecnologia» apresentam todos um valor de frequência semelhante: 1 ocorrência. O cruzamento entre «alteridade» e «sociedade» tem o valor de frequência 2.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foi levado a cabo um estudo exploratório baseado num paradigma qualitativo. Procedeu-se à análise de conteúdo temática e estrutural da dimensão sócio-cultural dos novos programas divulgados para a didáctica do Inglês (continuação) no Ensino Secundário após a reforma curricular.

Os resultados sugerem que a preocupação curricular não se centra nas competências, atitudes e valores que fomentem o contacto «intercultural» no mercado de trabalho e que o currículo apresentado não propõe uma verdadeira interculturalidade, continuando a veicular o «Outro», não como uma realidade incontornável, mas antes como uma «experiência» com a qual é desejável «contactar» para ampliar os horizontes individuais.

Num currículo de Inglês (continuação) do Ensino Secundário direccionado para a educação para a cidadania europeia, entendida como realidade que exige competências, atitudes e valores de interculturalidade no discurso, nas práticas e nas representações do quotidiano, deveria existir uma preocupação em enquadrar os temas de uma forma múltipla, sugerindo a sua possível abordagem a partir de diversas perspectivas, todas dotadas de validade à partida.

Através da análise estrutural de co-ocorrência, procurou-se examinar as associações de temas (categorias) no Programa de Inglês (continuação) do Ensino Secundário, partindo do princípio de que as co-ocorrências entre temas (categorias) denotam as estruturas mentais e ideológicas ou, neste caso, as preocupações latentes

relativamente às atitudes, competências e valores a desenvolver no aprendente do Ensino Secundário.

Em primeiro lugar, concluímos que, dos 44 casos considerados (para além dos 43 temas existentes no novo Programa, houve um caso de simultaneidade entre cruzamento categorial e de vertentes), 31 não apresentam qualquer cruzamento, ou seja, tratam de temas exclusivos.

Em segundo lugar, o resultado mais elevado de cruzamento (4 ocorrências) diz respeito ao cruzamento entre as categorias de «alteridade» e de «cultura», mas este resultado é idêntico ao apresentado pela frequência das categorias sem cruzamento categorial, ou seja, as categorias em que se trata de mais de uma vertente na mesma unidade de contexto, mas em que não se ultrapassa o âmbito dessa categoria.

O segundo resultado mais elevado de cruzamento (2 ocorrências) refere-se ao cruzamento entre as categorias de «alteridade» e de «sociedade». Os restantes resultados (1 ocorrência) dizem respeito aos cruzamentos entre «alteridade» e «economia», «alteridade» e «tecnologia», «cultura» e «sociedade» e, finalmente, entre «sociedade» e «tecnologia».

Tais ocorrências parecem sugerir que, no que respeita à «alteridade», a vertente de «contacto» assume a liderança, sob a forma de preocupações com a forma como se mantém a «cultura» «nossa» (dos aprendentes mais ou menos jovens que obtêm competências a partir deste currículo) face à cultura do «outro» e, igualmente, de preocupações acerca de como se lida com a diferença e a especificidade da cultura do

«outro», não abandonando a «Nossa» Identidade. Neste aspecto, os resultados encontrados confirmam os dados apresentados no penúltimo quadro.

As restantes preocupações, quando existem (de um modo muito atenuado), parecem dizer respeito ao «contacto» com a «alteridade» em contexto económico e tecnológico. Estas preocupações abarcam também questões mais específicas, como a de saber como se cruza a «cultura» com a «sociedade» e esta com a «economia». Estes resultados parecem apontar para uma preocupação com a integração dos vários sistemas (se pensarmos tudo isto de um modo sistémico) entre si. O facto de a «alteridade» ser encarada como algo de «sistémico», a integrar, constitui em si um progresso, embora esta análise sugira a necessidade de recorrer a perspectivas mais concretas para fomentar nos aprendentes competências, atitudes e valores verdadeiramente de interculturalidade.

A relação intercultural deverá ser perspectivada, concretamente, segundo esta noção de «multiplicação» ou de diversificação, superando o estigma da ameaça que parece pairar sobre tudo o que é contacto com o «outro», com o que é «não-nosso», «diferente», *estranho*.

Devido às limitações inerentes a este projecto de investigação, podem delinear-se algumas possibilidades para a realização de outras investigações.

Nomeadamente, uma das hipóteses consideradas no início do trabalho e depois colocada de parte devido à escassez de recursos logísticos foi o estudo comparativo entre os diversos currículos de Inglês (continuação) existentes nos estados-membros da União Europeia. Esse estudo seria útil para adoptar uma lógica de *benchmarking*

centrada na qualidade do ensino das línguas estrangeiras e na prossecução de objectivos face às directrizes definidas pela União Europeia para esta questão através do QECR.

Outra possibilidade interessante seria efectuar uma análise de como os aprendentes dotados de determinadas competências ao nível da língua inglesa organizariam as suas estratégias de inserção no mercado académico e laboral de acordo com essas competências. Seria fascinante constatar, num contexto real, a evolução dos mesmos aprendentes e o recurso que dariam às suas competências linguísticas.

As leituras que fizémos e as realidades que constatamos permitem-nos concluir que chegámos, neste início do século XXI, a uma verdadeira situação de impasse. A sociedade contemporânea dotou-nos dos meios que nos permitem liquidar-nos ou sublimarmo-nos.

No contexto actual, sabemos que mais ciência e mais tecnologia não nos retirarão os problemas colocados pela necessidade de lidar adequadamente com a diversidade humana neste tempo de globalização (mas não uniformização) de práticas, discursos e representações relacionados com o conceito de cidadania.

O currículo de Inglês do Ensino Secundário constitui um primeiro passo para ultrapassar o sentimento de diferença face ao outro com um sentido de desafio e uma perspectiva de aprendizagem constante.

Apesar da nossa reflexão e da tentativa de encontrar respostas para os problemas levantados ainda temos algumas perguntas para as quais não encontrámos

respostas. Sabendo que alguns temas de contacto com o Outro são abordados neste currículo, não poderá ser o professor um problematizador destas questões, alertando ainda para as manipulações e preconceitos que se perpetuam em nome de um conhecimento denominado científico? Conseguiremos ensinar o que é bom e o que não é para estar com os outros nesta perspectiva de constante desafio? Mesmo que formalmente o ensinemos, ser-nos-a possível comunicá-lo? Conseguirá o Ensino trazer a unidade a uma realidade complexa e diversificada como é a cidadania europeia, tentando desvendar as diferenças numa óptica de compreensão? Conseguir-se-á, por via da Educação, aproximar o Eu do Outro?

Como professora, gostaria de continuar a acreditar que existe ainda um espaço para as Relações Interculturais na Educação e que o estudo destas, de alguma forma, poderá contribuir para a construção de uma vivência mais plena da cidadania europeia e de todas as cidadanias que lhe estão subjacentes.

Contudo, ao passo que na prática da vida diária as pessoas utilizam o multiculturalismo no contacto com o Outro, é tarefa do professor contrariar a tendência pedagógica e social dominante e centrar o seu estilo pedagógico no interculturalismo, dado que a sociedade do conhecimento exige o interagir e não apenas o comunicar com o Outro.

Tendo em vista este objectivo, a investigação de temas como o da diversidade na aparente unidade “europeia”, por exemplo, poderá contribuir para concretizar, através do caso particular do ensino da Língua Inglesa no Ensino Secundário, a discussão de valores fundamentais que se constituem em torno do respeito pelo

Outro, da aceitação da diferença (própria e alheia), dos Direitos Humanos e dos princípios de solidariedade, justiça e democracia que deram origem a esta cidadania simultaneamente jovem e antiga.

ANEXO

CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA

(2000/C 364/01)

CAPÍTULO III

Igualdade

Artigo 20.º

Igualdade perante a lei

Todas as pessoas são iguais perante a lei.

Artigo 21.º

Não discriminação

1. É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.

2. No âmbito de aplicação do Tratado que institui a Comunidade Europeia e do Tratado da União Europeia, e sem prejuízo das disposições especiais destes Tratados, é proibida toda a discriminação em razão da nacionalidade.

CAPÍTULO VII

Disposições gerais

Artigo 51.º

Âmbito de aplicação

1. As disposições da presente Carta têm por destinatários as instituições e órgãos da União, na observância do princípio da subsidiariedade, bem como os Estados-Membros, apenas quando apliquem o direito da União. Assim sendo, devem respeitar os direitos, observar os princípios e promover a sua aplicação, de acordo com as respectivas competências.

A presente Carta não cria quaisquer novas atribuições ou competências para a Comunidade ou para a União, nem modifica as atribuições e competências definidas nos Tratados.

Artigo 52.º

Âmbito dos direitos garantidos

1. Qualquer restrição ao exercício dos direitos e liberdades reconhecidos pela presente Carta deve ser prevista por lei e respeitar o conteúdo essencial desses direitos e liberdades. Na observância do princípio da proporcionalidade, essas restrições só podem ser introduzidas se forem necessárias e corresponderem efectivamente a objectivos de interesse geral reconhecidos pela União, ou à necessidade de protecção dos direitos e liberdades de terceiros.

2. Os direitos reconhecidos pela presente Carta, que se baseiem nos Tratados comunitários ou no Tratado da União Europeia, são exercidos de acordo com as condições e limites por estes definidos.

3. Na medida em que a presente Carta contenha direitos correspondentes aos direitos garantidos pela Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, o sentido e o âmbito desses direitos são iguais aos

conferidos por essa convenção, a não ser que a presente Carta garanta uma protecção mais extensa ou mais ampla. Esta disposição não obsta a que o direito da União confira uma protecção mais ampla.

Artigo 53.º

Nível de protecção

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de restringir ou lesar os direitos do Homem e as liberdades fundamentais reconhecidos, nos respectivos âmbitos de aplicação, pelo direito da União, o direito internacional e as convenções internacionais em que são partes a União, a Comunidade ou todos os Estados-Membros, nomeadamente a Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, bem como pelas Constituições dos Estados-Membros.

Artigo 54.º

Proibição do abuso de direito

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de implicar qualquer direito de exercer actividades ou praticar actos que visem a destruição dos direitos ou liberdades por ela reconhecidos, ou restrições maiores desses direitos e liberdades que as previstas na presente Carta.

A presente Carta reafirma, no respeito pelas atribuições e competências da Comunidade e da União e a observância do princípio da subsidiariedade, os direitos que decorrem, nomeadamente, das tradições constitucionais e das obrigações internacionais comuns aos Estados-Membros, do Tratado da União Europeia e dos

Tratados comunitários, da Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, das Cartas Sociais aprovadas pela Comunidade e pelo Conselho da Europa, bem como da jurisprudência do Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias e do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, J. M. (dir.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Lisboa: ASA.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRENO, M. I. (2000). *Um imaginário europeu*. Lisboa: Caminho.
- BELTRÃO, L. e NASCIMENTO, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- BENEDICT, R. (s/d). *Os Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- BERGER FILHO, R. L. (2001). Novos currículos, novas aprendizagens : um novo sentido. In AA.VV. *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem: textos da Conferência Internacional sobre Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 137-152.
- BORCHARDT, K-D. (1999). *O ABC do direito comunitário*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. e outros (1998). *Valores e Educação numa sociedade em mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. D. (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- CHALVIN, D. (1996). *Encyclopédie des Pédagogies de Formation, tome 2: méthodes et outils*. Paris: ESF éditeur.
- CLANET, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*. Toulouse: PUF.
- COLLICOT, J. (1991). Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: estratégias para os professores do ensino regular. In G. Porter & D. Richelieu, *Changing Canadian Schools Perspectives on Disability and Inclusion* (pp. 191-218). Canada: Roeher Institute.

- COMISSÃO das Comunidades Europeias (2002). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões: a implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas 2001*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO Europeia (2004a). *Muitas línguas, uma só família: as línguas na União Europeia*. Bruxelas: Direcção-Geral Imprensa e Comunicação.
- COMISSÃO Europeia (2004b). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: plano de acção 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consult. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/lang-action/2004-06_pt.pdf
- COMISSÃO Europeia (2002a). *Construir a Europa dos povos: a União Europeia e a Cultura*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consult. http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/move/31/txt_pt.pdf
- COMISSÃO Europeia (2002b). *Programa Arion de visitas de estudo para especialistas e responsáveis de educação*. Consult. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/ann_pt.pdf
- CONSELHO Europeu (2002). 2048^a sessão do Conselho. *Educação e juventude*. 6111/02. Consult. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/10_year_pt.pdf
- CONSELHO Nacional de Educação (1992). *Dimensão Europeia da Educação*, Portugal: Recomendação nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Centro de Educação Europeia.
- CONTENTE, M. (2000). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- COUNCIL of European Union (2001b). *Council Resolution of 13 July 2001 on e-Learning (2001/C 204/02)*. Consult. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2001/c_204/c_20420010720en00030005.pdf
- COUNCIL of European Union (2001a). *Council Conclusions of 13 July 2001 on the follow-up of the report on concrete future objectives of education and training systems (2001/C 204/03)*. Consult. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2001/c_204/c_20420010720en00030007.pdf

- COUNCIL of European Union (2002b). *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning (2002/C 163/01)*. Consult. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231en00010008.pdf
- COUNCIL of European Union (2003). *Council Conclusions of 25 November 2003 on the 'Development of human capital for social cohesion and competitiveness in the knowledge society' (2003/C 295/05)*. Consult. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231en00010008.pdf
- COUNCIL of European Union (2002a). *Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001 (2002/C 50/01)*. Consult. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231en00010008.pdf
- CRUZ, M. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores. In AA. VV. *Valores, educação e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DELACÔTE, G. (2001). Nouvelle science, nouvelle savoir. In AA.VV. *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem: textos da Conferência Internacional sobre Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 91-103.
- DELOITTE & Touche Management Solutions SA (2003a). *Evaluation ex post/midterm of the extent to which the Socrates (Socrates 1995-1999 and first phase of Socrates II 2000-2006) and Leonardo da Vinci (Leonardo da Vinci 1995-1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000-2006) have achieved the programmes' linguistic objectives: final Report*. Belgium: Deloitte & Touche. Consult. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/evalreports/languages/2004/ling_obj/lingxpintrep_en.pdf
- DELOITTE & Touche Management Solutions SA (2003b). *Evaluation ex post/midterm of the extent to which the Socrates (Socrates 1995-1999 and first phase of Socrates II 2000-2006) and Leonardo da Vinci (Leonardo da Vinci 1995-1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000-2006) have achieved the programmes' linguistic objectives: final Report*. Belgium: Deloitte & Touche. Consult. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/evalreports/languages/2004/ling_obj/lingxpsum_en.pdf

- DELORS, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Lisboa: ASA.
- DRUCKER, P. F. (2003). *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- EDUCAR HOJE. *Enciclopédia dos Pais: Viver a cidadania*. [Lisboa]: Lexicultural.
- EUROPEAN Commission (2005). *Roadmaps: Commission-Work Programme 2005: European Year of Intercultural Dialogue 2008*. Bruxelas: European Commission. Consult. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/evalreports/culture/2005/year2008/Year2008map_en.pdf
- EUROPEAN Commission (2004). *Europe unties tongues*. In The Magazine: Education and Culture in Europe. Issue 22, 2004. Brussels: Directorate for Education and Culture. Consult. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/mag/22/en.pdf
- FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____ (2002). *Educação para a cidadania: tendências actuais*. [Europe]: Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity.
- FUKUYAMA, F. (2000). *A grande ruptura: a natureza humana e a reconstituição da ordem social*. Lisboa: Quetzal.
- INTERNATIONAL *Journal of Educational Research*, 2003, vol 39, p. 521-523.
- LEGISLAÇÃO essencial para o professor: legislação profissional, legislação pedagógica*. 5ª ed. Porto: Porto Editora.
- LEI de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro*.
- MADEC, A.; NUMA, M. (2003). *Cidadania e políticas sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAGALHÃES, M. I. (2001). *Cidadania cosmopolita: utopia ou realidade?* Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- _____ (1998). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M. C. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- MIALARET, G. (1980). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MONTEIRO, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.
- MOREIRA, A. A. [et al.] (2001). *Programa de Inglês. Ensino secundário. 10º e 11º ano* (continuação).
http://www.netprof.pt/Ingles/PDF/ingles_10_11_nc_homol.pdf
- MORIN, E. (1989). Para uma Sociologia do Conhecimento. In *SOCIOLOGIA – Problemas e Práticas*, nº 6, 1989.
- NADAL, E. (1999). Uma Escola para a democracia. In *DEBATES Presidência da República: debate promovido pelo Presidente da República durante a Semana da Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. p. 93-99.
- NIZA, S. (1999). Uma Escola para a democracia. In *DEBATES Presidência da República: debate promovido pelo Presidente da República durante a Semana da Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. p. 49-52.
- NOGUEIRA, C.; SILVA, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ASA.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- _____ (1992). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem.
- QUINTANA, J.M. (2002). *Teoria da educação*. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill.

- RESNICK, L. B. (2001). Changing knowledge, changing schools: creating intelligence for the 21st century. In AA.VV. *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem: textos da Conferência Internacional sobre Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 125-135.
- RESWEBER, Jean-Paul (1995). *Pedagogias novas*. 2ª ed. Lisboa: Teorema.
- ROLDÃO, M. C. e MARQUES, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- RYAN, K. (1991). Moral and values education. In LEWY, A. (ed.) (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum: advances in education*. Oxford: Pergamon Press.
- STEINER, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva.
- SUCHODOLSKI, B. (2000). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Horizonte.
- TITIEV, M. (1985). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TOURAINÉ, A. (1989). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- VALENTE, M. O. (1992). *A escola e a educação para os valores*. Lisboa: Antologia de Textos.
- _____ (1989). *A educação para os valores*. In PIRES, E. L. [et al.]. *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: ASA. p. 133-172.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.