

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES MILITARES

CURSO DE PROMOÇÃO A OFICIAL GENERAL

2011/2012



III

SOBERANIA E CIDADANIA: QUE MODELO EDUCACIONAL?

DOCUMENTO DE TRABALHO

O TEXTO CORRESPONDE A TRABALHO FEITO DURANTE A FREQUÊNCIA DO CURSO NO IESM SENDO DA RESPONSABILIDADE DOS SEUS AUTORES, NÃO CONSTITUINDO ASSIM DOCTRINA OFICIAL DA MARINHA PORTUGUESA / DO EXÉRCITO PORTUGUÊS / DA FORÇA AÉREA PORTUGUESA

Domingos Luís Dias Pascoal

Coronel de Infantaria



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES MILITARES

**SOBERANIA E CIDADANIA: QUE MODELO
EDUCACIONAL?**

**Domingos Luís Dias Pascoal
Coronel de Infantaria**

Trabalho de Investigação Individual do CPOG 2011/12

Lisboa 2012



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES MILITARES

**SOBERANIA E CIDADANIA: QUE MODELO
EDUCACIONAL?**

Domingos Luís Dias Pascoal
Coronel de Infantaria

Trabalho de Investigação Individual do CPOG 2011/12

Orientador: COR TIR ART Maurício Simão Tendeiro Raleiras

IESM 2012



Índice

Resumo	iv
<i>Abstract</i>	vi
Palavras-chave	viii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	ix
Introdução	1
Tema e definição de contexto	1
Justificação do estudo	1
Objeto de estudo e sua delimitação	2
Objetivos da investigação	2
Procedimento metodológico	3
Organização	4
1. Soberania versus cidadania	6
a. Soberania	6
(1). Soberania e o poder	6
(2). Primórdios do conceito	7
(3). Período medieval	7
(4). Idade contemporânea	8
(5). Estado social	10
(6). Globalização e impacto na soberania	11
(7). Identidade nacional	12
b. Cidadania	14
(1). Evolução do conceito de cidadania	14
(2). A cidadania como conjunto de direitos e de obrigações	16
(3). Cidadania, identidade e moralidade	17
(4). Cidadania como manifestação da identidade nacional	18
(5). Cidadania como capacidade de juízo político	18
(6). Educação, cidadania e globalização	19
c. Análise	20
(1). Da soberania	20
(2). Da cidadania	21
(3). Relação soberania versus cidadania	21
d. Síntese parcelar	22



2. Educação e aprendizagem da cidadania em prol da soberania	24
a. Educação e Formação Profissional	24
b. Conceito de competência – Quadro Nacional de Qualificações	25
c. Processo de aprendizagem	28
(1). Perspetiva construtivista da aprendizagem	29
(2). Papel das representações	31
(3). Assimilação e acomodação	31
(4). Importância da assimilação	32
(5). A categorização como mecanismo de assimilação	33
(6). Funções exercidas pelas estruturas de conhecimentos	35
d. Aprendizagem da moralidade	36
(1). Aprendizagem da moralidade segundo Piaget	37
(2). Aprendizagem da moralidade segundo Lawrence Kohlberg	38
(3). Domínio cognitivo e moral	39
(4). Domínio afetivo e moral	40
e. O currículo	41
f. Análise	42
g. Síntese parcelar	43
Conclusões e recomendações	45
- Conclusões	45
- Recomendações	46
Bibliografia	48

Índice de Anexos

Anexo A – Modelo IEA	Anx A-1
Anexo B – Modelo competências cívicas EUA	Anx B-1
Anexo C – Grelha de Avaliação do Técnico de Eletrónica de Telecomunicações... ..	Anx C-1
Anexo D – Taxonomia de Bloom	Anx D-1
Anexo E – Domínio afetivo	Anx E-1

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Referencial de investigação/Modelo de Análise	Apd 1-1
Apêndice 2 – Análise de currículos escolares	Apd 2-1
Apêndice 3 – Análise de currículo militar	Apd 3-1



Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo cognitivista/construtivista da aprendizagem	30
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – QD e Hip	3
Tabela 2 – Matriz comparativa Soberania versus Cidadania	22
Tabela 3 – Níveis cognitivos da moral	40
Tabela 4 – Níveis afetivos da moral	41



RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar de que forma, as competências de cidadania que potenciam a soberania nacional, estão contempladas nos currículos de educação e de formação profissional nacionais, até ao nível secundário, e nos de formação inicial das Forças Armadas Portuguesas (FFAAP).

A investigação efetuada assentou num modelo de análise (MA) que nos permitiu articular as evidências da amostra com a sua explicação científica. Na sua construção utilizamos a metodologia preconizada por Quivy e Campenhoudt (Quivy & Campenhoudt, Manual de investigação em ciências sociais, 2005), 1998), articulado com o método da referencialização preconizado por Figari (Figari, 1994).

A pesquisa bibliográfica efetuada visou determinar, num primeiro momento, as competências de cidadania que concorrem para a soberania, pelo que incidiu na relação entre os dois conceitos ao longo da história. Um segundo momento de pesquisa recaiu nas questões da educação muito particularmente nas áreas do currículo, do qual destacamos a análise taxionómica das competências, e nos processos de aprendizagem nos domínios cognitivo e comportamental. O MA traduz a relação entre as competências para a cidadania e a sua caracterização taxonómica em termos de domínio e de nível.

Da análise efetuada permitiu constatar que grande parte das competências de cidadania está contemplada nos currículos oficiais de ensino e em menor grau nos das FFAAP. As maiores lacunas encontradas situam-se nas competências relativas aos direitos e deveres políticos e sociais, valores morais democráticos e da identidade nacional. Outra lacuna detetada prende-se com a progressão nas aprendizagens, dado que não parece assentar numa lógica de complexidade crescente, tal como é preconizado pelas taxionomias. Neste aspeto em particular não é claro o domínio dos conceitos chave, subjacentes à compreensão dos fenómenos e interiorização dos princípios, numa lógica de assimilação/acomodação preconizada por J. Piaget.

As conclusões sublinham a importância do reforço das competências de cidadania, particularmente as não contempladas, pela relevância que têm para a emergência de cidadãos com superiores comportamentos éticos e responsáveis, mais solidários e orgulhosos da sua pátria, mais participativos e exigentes na prática da democracia e mais bem preparados para os desafios da globalização.

A formação em cidadania deve pois ser vista numa perspetiva holística e interdisciplinar, explorando ao máximo os momentos dos currículos reais (escolares, profissionais e das FFAAP) em que essas competências se manifestem, de forma a reaviva-



las para que adquiram um caráter transversal e permanente e possam constituir orientadores das condutas cívicas, sociais e políticas dos cidadãos.

Para além do Dia da Defesa Nacional (DDN), as FFAAP podem ter um papel mais ativo no desenvolvimento das competências de cidadania inerentes aos direitos e deveres cívicos e ao reforço da identidade nacional.



ABSTRACT

The main goal of this study was to analyze how citizenship competencies underlying national sovereignty are templated both in the national educational and professional training syllabuses, up to secondary level, and in the initial training development syllabuses administered by the Portuguese Armed Forces (PRT AF).

The research conducted was founded in an Analysis Model (AM), which has allowed us to articulate the sample evidence with the correspondent scientific explanation. In its construct we have used the methodology proposed by Quivy and Campenhoudt (Quivy & Campenhoudt, Investigation Manual on Social Science, 2005), 1998), coupled with the reference method as advocated by Figari (Figari, 1994).

The bibliographic research conducted aimed at determining, in the very first instance, the citizenship competencies that concur to sovereignty, thus focusing in the interrelationship between the two concepts throughout history. A second research vector focused on the educational questions particularly in the ones that are syllabus-related, of which we highlight the taxonomic analysis of competencies and the learning processes at cognitive and behavioral level. The MA reflects the relationship between the competencies for citizenship and its taxonomic characterization in terms of domain and level.

From the analysis conducted it was possible to conclude that most citizenship competencies are templated in the official national educational syllabuses and to a lesser extent in those syllabuses administered by the PRT AF. The major gaps found are connected with the competencies relating to political and social rights and duties, democratic moral values and national identity. Yet another gap detected relates to the learning progression since it seems that it is not founded in an increased complexity logic, as otherwise advocated by the taxonomies. Particularly in this respect the mastering of the key concepts underlying the understanding of phenomena and the acquisition of principles in an assimilation/accommodation logic as advocated by Piaget is not clear.

The conclusions underline the importance of reinforcing citizenship competencies, in particular those not contemplated, due to their relevance for the emergence of citizens with an ethical and responsible superior behavior, who show more solidarity and pride towards their homeland, who are more participative and demanding in the practice of democracy and better prepared for the globalization challenges.

The education (training/teaching) in the citizenship field must therefore be seen under a holistic and interdisciplinary perspective, maximizing the phases of the real syllabuses (academic, professional and PRT AF) in which such competencies come to



surface in order to re-energize them in a such way that they acquire a transversal and permanent character and thus constitute positive normative vectors for civic, social and political conduct on the part of the citizens.

Apart from the National Defense Day (NDD), the PRT AF may have a more active role in the development of the citizenship competencies which are inherent to the civic rights and duties and to the strengthening of national identity.



Palavras-chave

Aprendizagem

Cidadania

Competências

Educação

Formação

Identidade nacional

Moral

Soberania



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CIVED	<i>Civic Education Study</i>
CFGCPE	Curso de Formação Geral Comum de Praças do Exército
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
DDN	Dia da Defesa Nacional
FFAAP	Forças Armadas Portuguesas
Hip	Hipótese
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
ME	Ministério da Educação
ME	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
QC	Questão Central
QD	Questão Derivada
SMO	Serviço Militar Obrigatório
TII	Trabalho de Investigação Individual
UC	Unidades de Competência
UE	União Europeia
ZE	Zona Euro



Introdução

Tema e definição de contexto

A defesa da soberania, para além de fatores de natureza política, económica ou militar, assenta fundamentalmente na vontade de um povo que, unido por um conjunto de elementos identitários comuns, quer continuar a construir o seu futuro em comum. A coesão e orgulho nacionais, a par com o sentimento pátrio e respeito pelos seus símbolos, são manifestações individuais dessa identidade coletiva, cimentada nos costumes, nas tradições, nos modos de vida, na língua, nos valores, na história e nos interesses comuns.

As FFAAP, para além do seu papel e missões institucionais, constituem uma instituição representativa desta identidade. Com o fim do Serviço Militar Obrigatório (SMO), a passagem pelas fileiras deixou de ser um dever de cidadania, constituindo-se como um ato voluntário de alguns cidadãos.

Concomitantemente, decorrente de outros fatores tais como a globalização, a inserção na União Europeia (UE), o aumento do consumismo, da violência, da indisciplina e da indiferença, cada vez mais e em particular nas camadas mais jovens, pontificam os interesses pessoais e o individualismo em detrimento dos interesses e dos valores coletivos, enfraquecendo por essa via os laços e a identidade nacionais com naturais reflexos na soberania nacional.

Justificação do estudo

O tema proposto, “*Soberania e Cidadania: que modelo educacional?*”, Constitui um tema premente na sociedade, porquanto tem subjacente no imaginário coletivo a ideia que de o seu futuro assenta na criação e desenvolvimento de «bons cidadãos», respeitadores, cumpridores dos seus deveres, solidários, participativos e, porque não, exigentes. Esta necessidade presume-se que tenha maior incidência nas camadas mais jovens, pois perpassa a ideia de que são mais individualistas, egoístas e desrespeitadores que as gerações anteriores.

O tema proposto articula dois conceitos, soberania e cidadania e questiona-nos, num primeiro momento, acerca da sua relação e, num segundo momento, sob a forma como eles podem e devem ser aprendidos e praticados.

O papel dos pais, da escola e quiçá das FFAAP, como instituições que diretamente interagem com os jovens na construção da sua identidade individual e coletiva, constitui também um elemento importante que deverá merecer a nossa reflexão. No que respeita às FFAAP o fim do SMO constituiu um rude golpe na



formação dos jovens, muito particularmente no que respeita ao desenvolvimento do sentimento pátrio, do conhecimento mútuo, do espírito de defesa e da camaradagem e solidariedade. O papel das FFAAP, atualmente circunscrito ao DDN para os jovens em geral, deve também merecer a nossa reflexão à luz deste tema.

No que respeita à soberania, traduzida na autonomia da decisão suprema num determinado território, e que deverá proporcionar a preservação da paz, o bem-estar e a harmonia sociais bem como da segurança face a quaisquer ameaças externas, de que forma é que pode ficar comprometida pelo mau exercício da cidadania, entendida enquanto conjunto de direitos e obrigações de que os cidadãos são detentores, constitui também objeto de questionamento.

Por fim, há que enquadrar Portugal no seu contexto, muito particularmente como membro da UE, e à existência de uma cidadania europeia consignada nos tratados europeus de Maastricht e de Lisboa.

Objeto de investigação e a sua delimitação

No âmbito do tema desta investigação houve que delimitar o seu âmbito e alcance, inerente a qualquer processo de investigação científica.

Qualquer processo de educação ou de formação visa proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, aptidões, atitudes e também de valores, bem como proporcionar experiências que concorram de forma articulada para a emergência de competências, no conceito atualmente em vigor em Portugal e na Europa.

São pois as *competências de cidadania que potenciam a soberania nacional* que constituem o objeto desta investigação.

Sabendo que as competências se desenvolvem de forma diferenciada nos indivíduos e nas mais variadas modalidades de aprendizagem, houve que delimitar o seu contexto às aprendizagens formais, pelo que circunscrevemos o nosso estudo aos *currículos* “oficiais” ou declarados.

Escolhemos dois contextos para a investigação: um internacional, onde procuramos validar o nosso MA e o nacional onde o fomos aplicar. O contexto nacional foi subdividido em escolar, sob a égide do Ministério da Educação (ME) e de defesa, enquadrando a formação inicial dos militares das FFAAP e o DDN.

Objetivos da investigação

Com esta investigação pretende-se aquilatar de que forma é que as *competências de cidadania que potenciam a soberania nacional* estão consignadas nos currículos



“oficiais” escolares, bem como nos da área da defesa, particularmente nos da formação inicial dos militares das FFAAP.

Deste estudo espera-se poder objetivamente contribuir com propostas de melhoria dos currículos em apreço no sentido de, por essa via, fortalecer o desenvolvimento das competências de cidadania na perspectiva do reforço da soberania nacional.

Procedimento metodológico

Definimos como Questão Central (QC), orientadora do nosso estudo a seguinte: **“De que forma é que os currículos, ao nível nacional e ao nível interno das FFAAP, desenvolvem competências de cidadania que potenciam a soberania nacional?”**

Desta QC decorrem Questões Derivadas (QD) e Hipóteses (Hip) que servirão de elementos estruturadores da nossa pesquisa. Para cada QD levantámos duas Hip que iremos confirmar ou infirmar no nosso estudo. As QD e Hip são as que se descrevem:

Tabela 1 – QD e Hip

Questões Derivadas	Hipóteses
QD1 - Quais são os atributos da cidadania que potenciam a soberania nacional?	Hip1 - Existem atributos caracterizadores da cidadania e da soberania. Hip2 - Existem atributos da cidadania que contribuem para a soberania.
QD2 - De que forma os currículos “oficiais” equacionam as competências de cidadania em prol da soberania nacional?	Hip3 - Os currículos “oficiais” escolares contemplam competências de cidadania que potenciam a soberania nacional. Hip4 - Os currículos “oficiais” de formação inicial dos militares das FFAAP contemplam competências de cidadania que potenciam a soberania nacional.

O percurso metodológico seguirá as etapas do método científico descrito por Quivy e Campenhoudt (Quivy & Campenhoudt, Manual de investigação em ciências sociais, 2005), 1998), articulado com o método da referencialização preconizado por Figari (Figari, 1994).

Na construção do Modelo de Análise (MA) baseamo-nos no método de referencialização preconizado por Figari (Figari, 1994) que, pelo seu carácter operativo, constitui uma forma de concretizar o MA preconizado por Quivy e Campenhoudt (2005). (Apêndice 1 – Modelo de Análise).



O nosso MA, ou referencial de investigação, consubstancia as QD e suas Hip e, por essa via, permitir-nos-á responder à QC. Da relação entre a evolução da cidadania e da soberania ressaltaram as competências relativas quer quanto ao exercício de uma cidadania ativa em democracia, quer as concorrentes para o reforço da coesão e da identidade nacional. A análise dos processos de aprendizagem e dos domínios e níveis das competências permitiu estabelecer uma hierarquização das mesmas de par com a possibilidade da sua integração e avaliação.

O MA apresenta-se assim sob a forma de matriz, em que num eixo são elencadas as competências de cidadania que potenciam a soberania e no outro o domínio em que essas competências se inscrevem (conhecimentos, aptidões ou atitudes) e respetivo nível taxonómico. Por fim confrontamos e complementamos o nosso MA, tomando como referências o modelo da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, mais particularmente o modelo do *Civic Education Study (CIVED)* (Sibberns, 2004, pp. 163-169) (Anexo A), e o modelo de desenvolvimento de competências cívicas dos EUA até ao nível Secundário (K12) (Judith Torney-Purta, 2006, pp. 18-26) (Anexo B).

Dada a sua natureza documental as fontes de informação privilegiadas são de natureza documental, em formato impresso ou digital.

A natureza do objeto de investigação ditou que privilegiássemos um método predominantemente de natureza qualitativa.

Organização

O presente Trabalho de Investigação Individual (TII), para além da introdução e conclusões foi organizado em duas partes. Cada uma das partes do TII está diretamente relacionada com uma QD e suas Hip.

Cada uma das partes decompõe-se em três parágrafos: o primeiro centra-se na fundamentação teórica relativa à QD em apreço, o segundo parágrafo remete-nos para a análise dos dados recolhidos tendo em vista confirmar ou infirmar as Hip levantadas e num terceiro parágrafo será efetuada uma breve síntese parcelar.

Na primeira parte procuramos responder à QD1 através da avaliação das Hip 1 e 2. Para o efeito, efetuámos uma pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de soberania e de cidadania, no sentido de compreender as diferentes perspetivas e significados em vários momentos históricos. Desse levantamento extraímos os elementos caracterizadores dos dois conceitos que nos permitiram efetuar a sua correlação e dessa forma dar resposta à QD1 e suas Hip.



Na segunda parte, e de forma a dar resposta à QD2 e suas Hip procuramos definir e articular os domínios da educação e da formação profissional, tendo por base os conceitos de competência e competências definidos legalmente a nível nacional e europeu, quer no domínio cognitivo (com enfoque especial nos saberes declarativos), quer no domínio afetivo e dos valores.

Aprofundamos também o processo de aprendizagem tendo por base o modelo cognitivista/construtivista. Na análise, e tendo como base o MA que serviu de suporte à nossa investigação, fomos analisar alguns currículos na área da cidadania nos âmbitos dos ministérios da educação e da defesa. Dessa análise faremos uma breve síntese parcelar.

Finalmente apresentaremos as conclusões e algumas recomendações orientadas para a melhoria dos currículos no âmbito da cidadania que potenciem a soberania nacional.



1. Soberania versus Cidadania

a. Soberania

(1) Soberania e o poder

O conceito de soberania contempla duas ordens de análise: a ordem interna e a externa. No que respeita à ordem interna, o conceito de soberania de um Estado remete-nos para o conjunto de poderes de que este se dota para permitir a governação da sociedade, entendida como *“comunidade definida pelo seu território geográfico e dentro do qual a população partilha de uma cultura comum (que pode compreender e celebrar múltiplas e diversas comunidades étnicas, ou outras) e uma forma de vida em condições de relativa autonomia, independência e auto-suficiência”* (IEA, 2008, p. 15). A soberania traduz o poder máximo existente na sociedade e é necessária ao seu regular funcionamento e desenvolvimento. Ao Estado moderno, que para H. Lasky *“é uma comunidade territorial, em cujo nome certo agente (ou agentes) exerce soberania, ou seja, a competência legal para ditar ordens sem necessidade de submissão a autoridade mais alta”* (Monteiro, 2003, p. 53) incumbe organizar, controlar e proporcionar direção na prossecução de objetivos comuns da sociedade e, como referiu Max Weber citado por Monteiro (p. 63), tem subjacente *“uma relação de domínio de homens sobre homens”*.

Pese embora o facto de a existência de Estado não ser uma inevitabilidade, dado que nas sociedades primitivas não existia, é hoje, dada a complexidade e a dimensão das sociedades modernas, incontornável. A problemática da soberania, diretamente associada ao exercício do poder político, não é tanto um problema de génese mas mais, como referiu Duguit citado por Monteiro (p. 79): *“(...) o problema que se põe não consiste, na verdade, no da origem do Estado, mas na legitimidade do poder político”*.

A este respeito é relevante a perceção que os cidadãos têm do Estado. Marcel Prelot, citado por Monteiro (p.73) e referindo-se à forma como em França é percecionado, refere *“a noção de estado é absolutamente clara aos nossos olhos, e o estado é para nós algo que existe fora de nós próprios (...) para um inglês o Estado é a expressão da comunidade, para nós o Estado é exterior a nós (...) para os franceses, o Estado é um organismo perigoso que os envolve numa série de coerções, que obriga a múltiplas prestações, sempre onerosas e desagradáveis, que lhes exige dinheiro através dos impostos, tempo e até a própria vida com o serviço militar”*. Daí que *“o povo não diz o Estado somos nós, mas sim, o Estado são eles”*. E em Portugal? Qual é o nosso entendimento do Estado? A julgar pelo sentimento comum, parece ser lícito afirmar que



nos aproximamos bem mais do posicionamento dos franceses que do dos ingleses. E esta é uma questão chave no âmbito do nosso estudo, porquanto a forma como a instituição Estado é percecionada, prende-se com a forma como a soberania é aplicada e a cidadania exercida.

Se no plano interno a soberania se traduz na autonomia da decisão, no plano externo releva a inviolabilidade das suas fronteiras bem como a não ingerência nos seus assuntos internos por parte dos outros Estados.

(2) Primórdios do conceito

Não se sabe ao certo a origem do termo. Ao certo o que sabemos é que já Aristóteles se referia a ele, pese embora o facto de o termo não surgir claramente referido, relacionando-o com o governo da cidade na sua obra “Política” onde ele diz que “*o governo é o elemento supremo em toda a cidade*” (Lima J. S., 2010, p. 139).

Antes de efetuarmos uma breve retrospectiva da evolução do conceito de soberania, suas aceções e desafios, importa, no caso português percecionar a sua evolução. O reino de Portugal é antes do mais uma construção política, uma construção baseada no poder e na vontade de um nobre que se tornou rei, D. Afonso Henriques. “*Portugal não teve origem, portanto, numa formação étnica, mas numa realidade político-administrativa. Portugal começou por ser uma formação de tipo estatal; só muito lentamente acabou por se tornar uma Nação.*” (Mattoso, 2008, p. 39). Esta perspectiva de criação do Estado-nação português, como emanção do poder político, está em linha com o preconizado por Ernest Gellner (1993), citado por Cabral, (Cabral, 2003, p. 514), numa expressão quiçá provocatória “*Dêem-me um Estado e eu vos darei uma Nação*” conferindo “*ao Estado uma espécie de primado empírico sobre a Nação e a correlativa identidade, que surgiria como o resultado.*” Em contraponto, Anthony Smith (1986), também citado por Cabral (ibidem), defende que “*nenhuma elite guerreira, cultural, e/ou económica seria suscetível de fundar um Estado se as “massas” que essa elite pretende representar e dirigir não possuírem, à partida, uma qualquer identidade coletiva referida ao território objeto desse Estado*”.

(3) Período medieval

Na época medieval, a que remonta a fundação do país, não podemos falar propriamente de soberania tal como a concebemos hoje, dado que imperavam as fidelidades feudais. O próprio conceito de “(...) «naturalidade» é também um conceito medieval. Pressupõe, pelo menos a partir do século XIII, a obrigação de fidelidade para com um determinado soberano pelo facto de se ter nascido dentro dos seus



domínios. (...) Enquanto prevaleceram as instituições feudais, a fidelidade ao senhor sobrelevava a fidelidade para com o rei.” (Mattoso, 2008, p. 16). A soberania era entendida numa perspetiva de património e de posse, de fidelidades, numa lógica que hoje poderíamos equiparar a uma lógica empresarial, em que de um lado temos os proprietários e do outro os assalariados, sendo que a essência do poder residia na posse da propriedade.

Acompanhando o que ocorreu por toda a Europa, o poder real foi-se sucessivamente afirmando, não tanto pela governação de todo o território diretamente, mas mais pelo poder que foi ganhando sobre os vassallos. No caso português a afirmação do poder régio recorreu a mitos, designadamente o do milagre da batalha de Ourique, para afirmar a origem divina do poder do soberano e daí a sua inviolabilidade. Na dimensão factual esta afirmação do poder régio materializou-se na criação de “*um emblema - o escudo das armas nacionais – e uma moeda - que ostenta justamente a efigie do rei e as armas nacionais. (...) e que procura por todos os meios apresentar os símbolos do seu poder como sinais da identificação do chefe com o conjunto dos seus súbditos.*” (idem p. 8).

Atente-se que neste período medieval apenas a nobreza e o clero eram detentoras de direitos e de regalias políticas. Ao povo, no qual se inscrevia a burguesia emergente, estava reservado o estatuto de servidor. Com o desenvolvimento económico, e do comércio em particular, a burguesia foi ganhando cada vez maior preponderância económica sem que isso se refletisse em maior peso político. As classes sociais assentavam numa base familiar hereditária que se perpetuava no tempo (Novais, 2001, p. 52). E é exatamente a burguesia que, sequiosa de poder político, se mobiliza e mobiliza o povo nesta luta, proclamando dois princípios base contrários aos alicerces da ordem vigente, os da igualdade e da liberdade.

(4) Idade contemporânea

É com base na crescente centralização do poder na figura do rei, de par com os conflitos religiosos e civis que assolaram a Europa, que Jean Bodin (1529/39-1596), autor jusnaturalista e um dos principais idealizadores do absolutismo, quem primeiramente sistematiza o conceito de soberania na sua obra *Os seis livros da República*, de 1576. Para ele, “*a soberania é o poder absoluto perpétuo de uma República (...). A soberania não está limitada, nem em poder, nem em responsabilidade, nem no tempo (...) é necessário que quem é soberano não esteja de modo nenhum submetido ao império de outro e possa ditar as leis aos seus súbditos e*



emendar as leis inúteis.” (Paula, 2009, p. 5). É graças ao conceito de soberania de Bodin que pela primeira vez emerge o Estado como sujeito público da política moderna.

Outro autor marcante da época, Thomas Hobbes (1588-1679), preconiza o *Contrato Social* através do qual se opera a transferência dos direitos individuais de cada cidadão, como fonte legítima da soberania, para uma entidade superior o *Leviatã* (1651) que de todos cuidaria. Preconiza a plena estatização do Direito, com base no princípio *“rex facit legem”*. *“É o rei que faz as leis, pois estas, para serem vivas, precisam de estar armadas do monopólio da coerção organizada”* (Lafer, 1994). De par com a centralização do poder consubstancia-se o conceito de nação, enquanto constructo de identidade coletiva com valores, cultura, língua, tradições e história comuns.

Esta aceção de soberania constitui um corte radical com o conceito vigente até aí e defendido pela Igreja, o que não quer dizer que o rei saísse enfraquecido na sua autoridade, mas tão-somente que o seu poder emanava do povo que lho transmitia através de um pacto imutável. *“É esta alienação de parte das liberdades naturais de cada um, em proveito do interesse comum e depositadas na figura do rei que constitui a origem da soberania.”* (Derathé, 1951, p. 387).

O cidadão enquanto detentor dos direitos e liberdades naturais concentra em si próprio o livre arbítrio sobre as suas decisões, que o mesmo é dizer uma soberania individual. A antevisão de uma sociedade liberal e individualista utópica pressuporia, no limite, a não ingerência de quaisquer entidades externas no exercício desta autoridade e autonomia individuais. Esta aceção utópica transporta-nos por o fim das sociedades tal como as conhecemos. A prevalência do interesse comum, de par com os limites às liberdades de cada um, constituem o elemento regulador essencial da vivência em sociedade e o *Contrato Social* e mais tarde as constituições nacionais são os garantes do primado do interesse coletivo.

A Revolução Francesa (1789) constituiu um momento histórico marcante na afirmação da soberania, sofrendo influências de duas concepções distintas, a da soberania popular sustentada por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e a da soberania nacional defendida por Emmanuel Joseph Sieyès (1748-1836). Para Rousseau a soberania começa por ser um atributo individual, que de livre e espontânea vontade os cidadãos delegam no Estado para a boa governação em prol do bem comum, efetuada através de um *Pacto Social*. Para Sieyès a soberania assenta no primado da nação como fonte de soberania. É nesta aceção que a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de Agosto de 1789 estabelece no seu artigo 3.º *“O princípio de toda a soberania reside,*



essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente". (ESEL, s.d., p. 1).

A soberania associada ao Estado-nação foi formalmente definida no Tratado de Vestefália (1648), que adotou como princípio orientador das relações externas entre Estados a não interferência externa nos assuntos internos de cada um deles, em linha com o conceito defendido por Bodin. A fase que se lhe seguiu foi a afirmação dos Estados-nação e a criação e fortalecimento das identidades nacionais.

(5) Estado-social

O papel do Estado enquanto instituição aglutinadora da vontade coletiva e por isso detentor da soberania foi sucessivamente crescendo em funções. Para além do enorme poder que foi ganhando, foi também adquirindo crescentes responsabilidades tais como a *"garantia da segurança física dos cidadãos, a salvaguarda dos seus direitos constitucionais, o levar em consideração os seus interesses no processo político, e ainda, cuidar do seu bem-estar social."* (Achim Hurrelmann, 2007, p. 3).¹

Segundo este autor o Estado como instituição deve salvaguardar: *"(1) a paz e a segurança física, (2) a liberdade e a segurança jurídica, (3) a autodeterminação democráticas e (4) o crescimento económico e o bem-estar social."* (ibidem). Desta forma o Estado-nação na sua época áurea, que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, *"era um Estado territorial no controlo dos meios e dos recursos essenciais à efetiva governação e preservação da paz quer a nível interno quer a nível externo; era um Estado constitucional com um elaborado sistema legal que institucionalizou as liberdades pessoais o primado das regras com base nas leis; era um Estado democrático porquanto a sua legitimidade estava baseada na livre escolha por parte dos seus cidadãos e era um Estado intervencionista que utilizava os seus numerosos recursos para promover o crescimento económico e assegurar as bases materiais da estabilidade social"* (idem p. 4).

Esta conceção do Estado moderno foi sendo construída por fases, sendo que podemos identificar uma primeira fase, a *territorial*, nos séculos XVI e XVII em que, na linha vestefaliana, o Estado era a suprema autoridade dentro das suas fronteiras. Nesta fase as funções mais importantes do Estado eram *"a administração dos meios de coação (segurança e militares) o funcionamento do aparelho burocrático e a capacidade de cobrar impostos"*(ibidem).

¹ Tradução pelo autor



A segunda fase, séculos XVII e XVIII, traduziu-se na delimitação dos poderes dos governantes, através da introdução de constituições nacionais.

A terceira fase ocorreu nos séculos XIX e XX, na qual se afirmou a democracia representativa como forma privilegiada de modelo político.

Por fim, a quarta fase, que se iniciou em finais do século XIX e atingiu o seu auge nas décadas de 60 e 70 do século XX, na qual o Estado interveio nas esferas económica e social assumindo responsabilidades e intervindo nas áreas da educação, saúde, proteção social, mercado de trabalho, infraestruturas públicas, regulação das atividades económicas e serviços públicos.

Este Estado-nação idílico, está atualmente no centro do debate político nacional e europeu e fortemente ameaçado dadas as alterações económicas, financeiras, tecnológicas e culturais que atravessam o planeta e que se inscrevem numa dinâmica que dá pelo nome de globalização.

(6) Globalização e impacto na soberania

Atualmente os Estados soberanos estão, cada vez mais, sujeitos a pressões internacionais decorrentes do fenómeno da globalização e das normas de direitos humanos que justificam o direito de ingerência, em prol de um bem comum da humanidade de natureza superior e que ficou consignada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Cada vez mais o quadro internacional impulsiona uma soberania partilhada, sob pena de os Estados ficarem marginalizados.

A acrescer à globalização económica outras fontes de pressão recaem sobre os Estados-nação, designadamente “*a imigração, problemas ambientais, mudanças demográficas, a disseminação de novos valores e a crescente importância das organizações internacionais*” (idem, p. 7). A crescente globalização coloca novos problemas aos Estados-nação porquanto as “*cadeias de produção e de prestação de serviços são cada vez mais transversais às fronteiras estaduais, bem como o comércio e o próprio financiamento dos Estados.*” (ibidem). Uma primeira ameaça ao *status-quo* provém de novos atores, designadamente as empresas multinacionais, que com a maior das facilidades deslocalizam a sua produção, sempre que daí advenham mais-valias, dado que apenas têm de responder perante os seus acionistas. De igual modo, as crescentes necessidades de financiamento dos Estados-nação obriga-os a recorrerem ao designado mercado financeiro, onde pontificam grandes investidores, na sua grande maioria privados, sem que o Estado tenha alguma capacidade reguladora destas atividades, colocando em risco a sua capacidade de sustentação e até mesmo de



autodeterminação democrática, na exata medida em que fica sujeito a orientações ou exigências externas.

Uma segunda ameaça provém da imigração, que sendo uma necessidade particularmente na Europa, traz consigo os problemas inerentes à dificuldade de integração dessas populações e o potenciamento de conflitos sociais com os autóctones.

Uma terceira ameaça é de natureza ideológica e prende-se com a proeminência de valores pós-materialistas nas sociedades ocidentais, onde pontifica a *“autodeterminação individual, a inclusão social, a participação, a igualdade de direitos e o direito à diferença desafiando tanto o respeito pelas autoridades como o primado das políticas económicas (...) Isto significa que os pilares fundamentais do Estado, designadamente o monopólio da força, o sistema jurídico, os procedimentos da democracia representativa e as prestações sociais estão cada vez mais em causa”* (idem p. 8).

Por fim, temos a gradual transferência de poderes dos Estados-nação para as organizações internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. No caso europeu o processo de transferência de soberania é muito mais acentuado, designadamente na UE e dentro desta na Zona Euro (ZE), onde a soberania económica dos Estados está francamente reduzida, mas não as suas responsabilidades sociais.

(7) Identidade nacional

A afirmação do Estado-nação trouxe consigo o reforço, senão mesmo o surgimento da nação. A nação emerge como constructo identitário coletivo, inerente ao sentimento de pertença a uma comunidade que partilha um passado comum, de que a história, o sistema de valores, as práticas culturais, a língua, as tradições, os símbolos, os heróis são o repositório e um presente fugaz rumo a um futuro que assenta, como dizia o historiador francês Ernest Rena, citado por Duarte, numa *“vontade deliberada conjunta de conservar a identidade comum e ... um projeto comum consensualizado”* (Duarte, 2012, p. 4).

Para a afirmação da identidade nacional contribuíram sobremaneira os conflitos que marcaram a nossa história, na exata medida em que salientaram as diferenças com os *“estrangeiros”*, fossem eles inimigos ou aliados. Nesses conflitos com potências estrangeiras para a manutenção ou recuperação da sua independência, o relevante para a construção do imaginário coletivo não foi tanto a mobilização nacional, que porventura não existiu *“todas elas foram desencadeadas por uma minoria ou mesmo por um*



pequeno grupo (como a de 1640)” (Mattoso, 2008, p. 25), mas sim “a interpretação que deles foi dada em função da identidade nacional. Ao atribuírem-se ao conjunto da Nação passam a significar, por um lado, que ela é sujeito de ação autónoma, e por outro, que é capaz de se regenerar a si mesma por meio de atos coletivos que funcionam como atos fundadores de novos períodos (...) (ibidem).

Mas, se “(...) esta consciência (...) é sem dúvida evidente para a maioria dos cidadãos que já fizeram a escolaridade obrigatória e cumpriram o serviço militar, ou seja para aqueles que possuem instrução suficiente para saberem o que distingue os portugueses dos estrangeiros” (Mattoso, 2008, p. 9), já não o terá sido para a grande maioria dos portugueses iletrados. Para demonstrar o papel da comunicação e da educação como vetores chave de construção da identidade coletiva Mattoso refere “(...) é perfeitamente verosímil a anedota que se conta o rei D. Luís quando, já ia bem adiantado o século XIX, perguntava do seu iate a uns pescadores com quem se cruzou, se eram portugueses. A resposta foi bem clara: «Nós outros? Não, meu Senhor! Nós somos da Póvoa do Varzim!». (...) O «nós» por contraponto aos «outros», os estrangeiros, constitui um elemento central na “consciência de pertença a uma determinada país” (ibidem). A consciência da diferença constitui a “fronteira” e a “cola” da identidade coletiva. A “fronteira” porque permite claramente distinguir os elementos que nos identificam e nos distinguem dos outros povos; a “cola” porque permite a congregação de vontades em prol do bem comum e da solidariedade que deve existir.

A fazer perigar estes dois ingredientes temos do lado interno a emergência de individualismo de matriz liberal, centrado na satisfação do ego e dos interesses pessoais “naquilo que constitui o endeusamento do «eu» e a conseqüente marginalização e esquecimento do «outro» e do «nós»” (Barrento, 2006, p. 151), que levado ao extremo quebra os vínculos e as obrigações sociais. Do lado externo os desafios da globalização e muito particularmente os novos meios de comunicação social, de que se destacam a INTERNET e as redes sociais, que tendem a diluir o «nós» nos «outros», levando ao questionamento e diluição dos valores e instituições nas quais assenta o devir coletivo.

O papel da educação, enquanto processo de aquisição de referências de raciocínio e de ação constituiu e constitui um elemento central na aquisição e desenvolvimento da identidade individual e coletiva, “(...) a consciência da identidade nacional só se generaliza de facto depois da difusão da escrita e da participação de toda a população na vida pública. (Mattoso, 2008, p. 18). Acresce que “O «valor»



atribuído à identidade nacional é tanto mais positivo quanto mais importante se considera a sua defesa como meio de beneficiar os indivíduos que dela participam. Na medida em que se consideram os interesses da coletividade superiores aos dos seus membros, pode até tornar-se um valor supremo. Sendo assim, faz parte integrante de um código de conduta que convida a todos os sacrifícios, mesmo o da vida, para garantir o bem comum. Estas noções tornaram-se inerentes à ideia de «pátria», como valor fundamental, sagrado, indiscutível.” (idem, p. 19).

Por fim e para sinalizar um evento cultural de primeira ordem na construção da identidade coletiva portuguesa não podíamos de referir o impacto do poema «Os Lusíadas». “*O impacto d’Os Lusíadas sobre o imaginário nacional é de tal ordem, que se torna difícil exagerá-lo (...). O imaginário que o poema representa e fortalece, porém, adquire uma tal potência, que não deixará mais de alimentar os sonhos mais utópicos acerca do destino nacional, até aos dias de hoje.*” (idem, p. 23).

b. Cidadania

(1) Evolução do conceito de cidadania

O conceito de cidadania “*Civitas*” deve a sua génese à Grécia clássica, mais particularmente à governação da cidade, muito em particular de Atenas. Mas nem todos os habitantes da cidade reuniam os atributos para serem cidadãos. Desde logo estavam excluídas as mulheres, os escravos, todos os estrangeiros e mesmo os autóctones que não fossem possuidores de terras. “*(...) eram considerados cidadãos todos aqueles que estivessem em condições de opinar sobre os rumos da sociedade. Entre tais condições, estava a de que fosse um homem totalmente livre, isto é, não tivesse a necessidade de trabalhar para sobreviver, uma vez que o envolvimento nos negócios públicos exigia dedicação integral*” (Santana, s.d., p. 1).

Aristóteles, que dedicou a este tema uma importante reflexão expressa na publicação *A Política*, “sustentava, que «*o homem é por natureza sociável*» e que, sendo embora «*movido pela sua utilidade particular*» desejava «*irreversivelmente a vida social*» (...)” (Monteiro, 2003, p. 394). Ao homem e antes do mais ao homem da cidade, dado que para Aristóteles a cidade era mais que tudo uma comunidade que punha em comum entre os seus cidadãos não só recursos económicos, mas principalmente os valores éticos e políticos, atribuía um conjunto de virtudes de que se destacam a “*prudência que encontra o seu campo de aplicação no exercício da atividade política; a coragem que se revela nos perigos da guerra; a liberalidade e a magnificência que comprometem o cidadão nobre no domínio das pequenas despesas*



*em relação aos seus concidadãos e as despesas maiores em benefício da Cidade; a honra que é sobretudo uma virtude do cidadão que exerce uma magistratura; por fim, se a temperança e a doçura se manifestam no ócio do cidadão, elas valem igualmente para a discussão dos assuntos de Estado nas reuniões e nas assembleias. (...) Enquanto cidadão, o indivíduo exerce uma capacidade política, seja como magistrado na ordem judiciária, seja como membro das diversas assembleias deliberativas. A estas funções adiciona-se, em tempo de guerra, a do soldado para defender a cidade. **É, pois, em termos de participação que se define a cidadania e é por esse meio que ela torna efetiva a comunidade política**” (UMinho, s.d., p. 21).*

Importa relacionar a génese da cidadania com o papel desempenhado pela educação. *“O ofício de cidadão na polis democrática implicava uma atividade intensa. A educação antiga, voltada para o domínio do desporto e da vida elegante, cede lugar, sob a ação dos sofistas, ao objetivo de (...) equipar o espírito para uma carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro líder da cidade (...). O conteúdo deste ensino dirigia-se no sentido de dotar o cidadão de uma forte personalidade para a luta política tendo em vista a possível futura chefia da cidade”* (idem, p. 22).

Se o conceito de cidadania no império romano teve um percurso algo similar ao grego, a idade média representou um retrocesso significativo. O período medieval caracterizou-se por uma estratificação social vincada (clero, nobreza e povo). Neste período a Igreja constituiu-se com a instituição base e as relações cidadão-Estado passaram a ser reguladas pelos ditames da Igreja cristã. A estruturação piramidal da sociedade e as relações de dependência pessoal (vassalagem) adquiriram uma dimensão sacralizada: *“o vassalo, em troca de proteção e segurança, inclusive económica, oferecia fidelidade, trabalho e auxílio ao suserano, que, reciprocamente, investia o vassalo no benefício, elemento real e económico dessa relação feudal (...). O homem medieval, ou era vassalo, ou servo, ou suserano; jamais foi cidadão”* (Santana, s.d., p. 1).

Os princípios subjacentes à cidadania só viriam a ser retomados com o início do Renascimento e fortemente impulsionados por uma burguesia cada vez mais poderosa que se via coartada nas suas liberdades e direitos. O questionamento dos privilégios da nobreza e do povo ocorre nos finais da Idade Moderna e intensifica-se no decorrer do século XVIII, chamado século das luzes, com o surgimento dos direitos civis, sob a forma de direitos de liberdade de circulação, de pensamento, de religião, de reunião entre outros, rompendo definitivamente o vínculo feudal.



Para T. Hobbes, o *contrato social* estabelecido entre os homens da sociedade e o seu monarca, como forma de evitar o estado de guerra permanente inerente à natureza humana, instaura como direitos naturais “*a paz, a liberdade, a propriedade, e a segurança*” (Paim, 2011, p. 4).

O conceito de cidadania surge, de par com os direitos, associado à figura da aquisição da nacionalidade, não numa perspectiva feudal de fidelidade para com o seu senhor, mas assente no conceito de soberania popular e na pertença à nação.

Com a Revolução Francesa, e mais precisamente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, documento de forte influência burguesa, são formalmente proclamados os direitos e deveres do homem e do cidadão. Estabelece o princípio geral de que todos são livres e iguais e os direitos naturais e imprescritíveis do homem são “*a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.*” (ESEL, s.d., p. 1). Nos artigos seguintes especificam a natureza dos direitos anteriormente referidos. Refira-se ainda que o último artigo estabelece o direito à propriedade como um “*direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública, legalmente comprovada, o exigir e sob condição de justa e prévia indemnização*” (ibidem).

(2) A cidadania como conjunto de direitos e de obrigações

A evolução do conceito de cidadania até aqui analisado incide num conjunto de direitos de natureza eminentemente jusnaturalista como sejam a liberdade, a igualdade, a justiça e a propriedade. Numa tentativa de sistematização da evolução da cidadania, Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), classifica os direitos da cidadania em três tipos: direitos civis, políticos e sociais.

A evolução destes direitos caracterizadores da cidadania moderna, no seu entender ocorreu em três etapas:

- Etapa 1: (século XVII/XVIII) – período em que, a legitimidade do poder passou a assentar na soberania popular e se assiste à construção dos Estados liberais, com a aquisição dos direitos civis – “*liberdade de expressão, de pensamento e de religião, igualdade perante a lei e direitos de propriedade*” (UMinho, s.d., p. 25);

- Etapa 2: (século XIX) – período da instituição das democracias representativas, com a aquisição dos direitos políticos – “*direito de votar e de ser eleito, de participar na governação, eliminação progressiva da distinção entre cidadãos ativos e cidadãos passivos e a extensão do direito de voto a estratos cada vez mais amplos da população*” (ibidem);



- Etapa 3 – (século XX) – institucionalização dos direitos sociais, em que o Estado assume o papel de Estado-providência – *“direito às condições mínimas de instrução, de saúde, de bem-estar económico e social”* (ibidem).

O complemento natural dos direitos dos cidadãos são as suas obrigações ou deveres cívicos. Um primeiro dever, que é simultaneamente um direito, é o *“dever de exercício de voto”* (idem, p. 26). Este dever constitui a manifestação mais pertinente da participação política dos cidadãos e do seu comprometimento para com os destinos da comunidade. Um segundo dever prende-se com o contributo para a defesa da pátria face a quaisquer agressões externas. Este dever de *“prestação do serviço militar”* (ibidem) está firmemente ancorada ao conceito de soberania vigente que assenta na inviolabilidade das fronteiras. Este é um dever que a profissionalização das Forças Armadas, particularmente nos países mais desenvolvidos, limita fortemente.

Finalmente o dever de *“pagamento de impostos”* (ibidem), dado que constituem a forma de garantir a sustentabilidade da instituição Estado e de todos os compromissos a que se encontra obrigado.

(3) Cidadania, identidade e moralidade

A existência de virtudes, que Aristóteles preconizava como necessárias ao exercício da boa cidadania contínua pertinente e atual. Particularmente na cultura ocidental contemporânea, o anseio individual de auto-realização constitui um fim em si mesmo e um meio de atingir a felicidade desejada.

Esta auto-realização passa pela afirmação da autonomia e identidade individuais, o que implica que *“o sujeito saiba reconhecer e determinar o que é verdadeiramente significativo para ele. (...) É que não há identidade fora de um plano valorativo, ou seja, independentemente da articulação de valores morais que distingam cada pessoa. Sem uma clara orientação para o bem não podemos definir quem somos, não podemos realmente e criativamente entrar em relação com os outros”* (Raguzo, 2005, p. 113). Esta ética da autenticidade implica uma fidelidade a si próprio e aos seus princípios. *“É esta voz interior que nos diz o que é justo e o que não é justo, e portanto para agir justamente devemos permanecer em relação à nossa interioridade, com os nossos sentimentos morais”* (idem, p. 118).

Nesta aceção, o homem como *“cidadão de si próprio”* (UMinho, s.d., p. 27), está condicionado à partida pela própria natureza dos vínculos sociais e pelo respeito da liberdade dos outros. Esta aceitação da liberdade dos outros pressupõe a capacidade de perceber as razões das pessoas que manifestam opiniões contrárias à sua bem como a



capacidade de formular de forma autônoma as suas opiniões independentemente dos outros.

O princípio da responsabilidade moral está intimamente ligada ao livre-arbítrio, à escolha consciente que o indivíduo faz em cada situação em função do que para si é éticamente correto à luz da moral social, já que a responsabilidade civil advém do cumprimento escrupuloso das leis e das regras estabelecidas pela ordem jurídica.

(4) A cidadania como manifestação da identidade nacional

Segundo Fred Constant citado por UMinho “*a cidadania definiu-se, com efeito, sempre por referência a uma comunidade política, e o seu atributo essencial é o direito de participar, direta ou indiretamente, no exercício do poder político*” (idem, p. 28). Nesta comunidade política, que por extensão corresponde ao Estado-nação, definido como “*um espaço geográfico de fronteiras definidas, dotado de unidade política, organizado ao redor de instituições de poder legítimas – a Constituição, os órgãos de poder e a ordem jurídica*” (idem, p. 29) só são cidadãos aqueles a quem o Estado conferir esse estatuto.

A forma como o Estado solicita a participação dos seus cidadãos, quer na definição das políticas quer nos mecanismos de controlo da sua atuação, estimula uma postura mais ou menos ativa ou passiva. Esta atuação do Estado tende a prosseguir um fio condutor característico que materializa a sua cultura e induz uma determinada cultura política dos seus cidadãos, mais ativos, exigentes e intervenientes ou mais passivos e acomodados, “*sendo certo que não existe verdadeira cidadania sem verdadeira participação nos assuntos políticos e na sua decisão.*” (ibidem).

(5) Cidadania como capacidade de juízo político

“*O exercício de uma cidadania consciente, entendida esta como capacidade de avaliar criticamente, compreende a capacidade de juízo político.*” (ibidem).

A atitude vigilante e informada relativamente à atuação do governo, a capacidade de julgar por si próprio as diferentes opções políticas que lhe são apresentadas, a capacidade de argumentar e persuadir e ser persuadido pelos outros, a capacidade de discernir entre o que é verdadeiro e o que é falso, o que é coerente e o que o não é, traduzem a capacidade de juízo político sem o qual não podemos com rigor afirmar estar perante um cidadão ciente e consciente e que afirma a sua identidade.

A capacidade de juízo político por parte dos cidadãos constitui um elemento central da convivência e participação democráticas, e a forma de os cidadãos exigirem



dos seus governantes os códigos de conduta e éticos inerentes à confiança que neles depositaram no momento do sufrágio.

(6) A Educação, cidadania e globalização

A globalização representa um novo contexto económico e social, que coloca novos desafios à cidadania e para o qual os atuais sistemas de educação e de formação não estão especialmente vocacionados. A globalização está a originar movimentos de reequilíbrio entre os países mais ricos e desenvolvidos e os menos desenvolvidos e tem vindo a permitir a efetiva comparação entre países nas suas forças e fraquezas, aumentando ferozmente a concorrência entre Estados.

Vai sendo voz corrente que foram os portugueses com os descobrimentos que deram início a esta nova era. Desses tempos importa retirar alguns atributos coletivos e individuais que, quiçá, são pertinentes na atualidade. A começar pelos seus promotores e pela importância que atribuíram ao conhecimento técnico e científico, ao planeamento estratégico e à organização cuidada das expedições, complementadas com o saber-fazer técnico e científico dos artesãos e dos navegantes de par com outros atributos tais como a robustez física e mental, a coragem, a intrepidez, necessárias para tão difíceis e penosas viagens, em que o desconhecido e o incerto eram a norma, numa época povoada de medos e de mitos de que a lenda do “Adamastor” é elucidativa. E que relevância têm estes traços para a problemática da cidadania de hoje na era da globalização? No fundo estamos a falar das capacidades das pessoas em se adaptarem a novos contextos, a novas culturas, a novas realidades análogas aos desafios que a atual globalização coloca:

- *“A globalização requer que as pessoas compreendam o processo e a forma como influencia as suas vidas;*
- *A globalização recompensa economicamente quem possua competências globais;*
- *A globalização redefine a cidadania. As fronteiras entre os assuntos internos e externos são cada vez mais fluidas” (Reimers, 2009, p. 33)².*

A globalização trouxe uma muito maior interdependência e, conseqüentemente uma muito maior complexidade, imprevisibilidade e celeridade dos eventos e suas conseqüências. O pleno exercício da democracia requer que os cidadãos compreendam o funcionamento da comunidade global e suas relações, dado que essas dinâmicas

² Tradução pelo autor



impactam no nosso cotidiano e na nossa economia e no bem-estar que ela deve proporcionar. Exige-se uma tomada de consciência da nossa realidade no contexto global, pois só dessa forma os cidadãos podem tomar decisões esclarecidas e responsáveis, particularmente quando fazem as suas escolhas políticas.

A resposta a esta questão é importante porquanto ela baliza a atuação dos sistemas de educação e de formação aos diferentes níveis e requer: *“aptidões “soft” e atitudes que reflitam uma abertura, interesse e predisposição para as diferentes expressões culturais. Na sua expressão mais básica estas aptidões compreendem tolerância às diferenças culturais. Mais avançadas são as aptidões necessárias para reconhecer e negociar as diferenças em contextos interculturais, a flexibilidade cultural e a adaptabilidade necessárias para desenvolver empatia e confiança e interagir efetivamente em diferentes contextos culturais. O valor destas competências é facilmente observável quanto estamos perante a sua ausência.* (idem, p. 40)

Estas competências poderão ser desenvolvidas quer através dos currículos formais, quer através de projetos extraescolares.

c. Análise

(1) Da soberania

O conceito de soberania foi evoluindo ao longo do processo histórico, alargando paulatinamente o seu âmbito e surge intimamente relacionado com a legitimação do uso do poder político e as funções do Estado.

Para sintetizar a evolução do conceito de soberania vamos utilizar a estruturação proposta por Hurrelmann combinando-a com a sua evolução histórica, no sentido de inventariar alguns dos seus principais atributos.

- Idade Medieval - nobreza e clero com direitos; povo com fidelidade ao senhor feudal; justiça subjetiva; nacionalidade (perspetiva local).

- Estado territorial/vestefaliano – emergência do conceito de soberania popular como base legítima do poder do Estado; absolutismo; inviolabilidade de fronteiras; Estado garante da paz e segurança; liberdade; igualdade; primado do direito como fonte de justiça; direito à propriedade; nacionalidade (cidadão).

- Estado constitucional - liberalismo; primado das regras com base nas leis; limitação dos poderes reais.

Estado democrático – parlamentarismo; voto popular; Estado regulador e intervencionista para promover o desenvolvimento.



Estado social – com responsabilidades nas áreas da educação, saúde, proteção social, mercado de trabalho, infraestruturas públicas; regulação das atividades económicas e serviços públicos.

Globalização – direito internacional; pressões internacionais; atores não estatais; importância das organizações internacionais; livre circulação mercadorias e capitais; deslocalização; novos meios de comunicação social.

(2) Da cidadania

Iremos agora sintetizar a evolução do conceito de cidadania, seguindo a abordagem de Marshall, que nos parece a mais conseguida e integradora a que herdamos a cidadania europeia.

Direitos cívicos – liberdades (expressão, pensamento, associação, religião, etc.); igualdade perante as leis; direito de propriedade.

Direitos políticos – votar e ser eleito; participar na governação; alargamento do direito de voto.

Direitos sociais – educação; saúde, proteção social.

Cidadania Europeia – voto para parlamento europeu e eleições regionais; acesso ao provedor europeu; proteção diplomática.

(3) Relação soberania versus cidadania

De forma a relacionar os dois conceitos e sua evolução vamos utilizar uma matriz de relação. Na construção da matriz, de natureza qualitativa, tomamos por base os atributos da cidadania e fomos ver em que momento do desenvolvimento da soberania é que eles se verificaram. A relação encontrada é a que se expressa na tabela 2:



Tabela 2 – Matriz comparativa Soberania versus Cidadania

Cidadania \ Soberania	Fase I	Fase II	Fase III
	Direitos Cívicos	Direitos Políticos	Direitos Sociais
Idade medieval	-	-	-
Estado territorial	X	-	-
Estado constitucional	X	-	-
Estado democrático	X	X	-
Estado social	X	X	X
Globalização	X ³	-	-
Cidadania europeia	X	X ⁴	-

Desta análise podemos constatar que existe uma relação direta entre a evolução do âmbito da soberania e do âmbito da cidadania.

Em complemento ao estudo da soberania e da cidadania caracterizamos a questão da identidade nacional em termos do seu surgimento e evolução. A razão do seu estudo prende-se com a sua dimensão mais afetiva e cultural. Verificámos que, no caso português, o poder político teve um papel central no seu surgimento e desenvolvimento. A constante afirmação dos símbolos nacionais, da língua falada e escrita e particularmente a generalização da informação através da imprensa e muito particularmente do ensino constituíram elementos centrais para o seu desenvolvimento.

d. Síntese parcelar

Da análise efetuada podemos concluir que:

A Hip 1 se encontra validada, dado que nos foi possível inventariar um conjunto de atributos caracterizadores quer da soberania quer da cidadania;

Verificamos também que, quer num caso quer no outro, os atributos foram evoluindo no tempo e numa tendência crescente de incremento do seu âmbito.

A Hip 2 se encontra validada dado que existe uma relação direta entre a evolução do âmbito da soberania com o da cidadania. Ao aumento de âmbito e

³ Os direitos consignados são os estabelecidos nos tratados internacionais (direitos do homem, da criança, etc.)

⁴ Os direitos políticos europeus ainda apresentam algumas restrições, designadamente o não poder votar em eleições legislativas ou presidenciais nacionais do outro país onde resida.



responsabilidades do Estado correspondeu a um aumento do âmbito dos direitos da cidadania.

O surgimento da identidade nacional está intimamente ligado com o da soberania e o seu aprofundamento com o da evolução da cidadania. A generalização da comunicação, particularmente através da imprensa, e a obrigatoriedade da escolarização foram elementos decisivos na sua construção.

Deste modo respondemos à QD1 tendo identificado um conjunto de atributos da cidadania que estão diretamente relacionados e potenciam a soberania nacional.



2. Educação e Aprendizagem

Antes de entrarmos na construção do modelo de educação para a cidadania, que é o objeto deste capítulo, há primeiro que estabelecer qual o conceito de educação de que nos vamos socorrer. Iremos também debruçar-nos mais atentamente sobre o processo de aprendizagem, dada a centralidade que adquire em todo o modelo e naturalmente sobre os atores envolvidos e a natureza dos conteúdos da aprendizagem pretendida.

a. Educação e Formação profissional

Numa perspetiva teleológica podemos distinguir a Educação de Formação profissional. A educação visa *“o desenvolvimento do conhecimento dos valores e do raciocínio, como formação geral, em vez de proporcionar conhecimentos e capacidades práticas relacionadas com uma área específica da atividade humana”* (ENTWG/TT-PUB 1, 1987, p. 14), enquanto que a formação profissional, que para os anglo-saxónicos se traduz no *training*, visa *“conferir perícias/capacidades ou conhecimentos específicos e /ou inculcar atitudes apropriadas.”* (ibidem)

Nestas duas conceções procuramos distinguir os campos de intervenção das atividades de educação e formação, que se distinguem não pela sua natureza cognitiva, gestual ou comportamental, mas antes pelas finalidades visadas. Esta mesma aceção é defendida por Landsheere, V, quando afirma que *“por oposição à generalidade dos efeitos que a educação se esforça de ter sobre a pessoa no seu todo, a formação tem preferencialmente como objetivo a aquisição de saberes, de capacidades e de qualidades pessoais exigidas por uma atividade ou uma função particular.”* (Landsheere, 1994, p. 10), referindo-se naturalmente às finalidades que a formação profissional enquanto ferramenta capacitadora para o mercado de trabalho.

Esta diferenciação surge plasmada na legislação portuguesa quando refere no Anexo à Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo no n.º 4 do art.º 2.º: *“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.”*, e no n.º 5 do art.º 2.º: *“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 se empenharem na sua transformação progressiva”*. (ARP, 2005). No Anexo à Lei 49/2005 são ainda referidos, no seu art.º 3.º, os princípios organizativos do



sistema educativo: na alínea a) *“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”*; na alínea c) *“Assegurar a formação cívica e moral dos jovens”*; e na alínea l) *“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”*

b. Conceito de competência – Quadro Nacional de Qualificações

Esta dicotomia educação/formação está contudo em profunda mutação. As novas formas de organização do trabalho e da produção (grupos autónomos, mini empresas, círculos de qualidade, atelieres de integração da produção) assentam no esforço da participação direta de todos os assalariados nos processos de produção nos quais participam. A característica destas novas formas de trabalho é o de solicitar aos que produzem, a participação na condução dos processos de trabalho em que estão envolvidos tornando-os, individual e coletivamente, mais responsáveis.

As capacidades cognitivas e o potencial de implicação do conjunto dos assalariados torna-se primordial na gestão dos recursos humanos. As capacidades de implicação e as capacidades cognitivas adquirem uma dimensão estratégica, *“constata-se cada vez mais que a formação tende a estar presente ao longo da vida profissional do indivíduo, e que o seu objetivo será mais dirigido para o desenvolvimento de atitudes de autonomia, adaptabilidade, de “aprender a aprender” do que simplesmente um elevar de conhecimentos técnicos”* (Tanguy, 1991, p. 58).

Atualmente a fronteira entre educação e formação torna-se conseqüentemente cada vez mais imprecisa porquanto um *“crescente número de atividades profissionais ou outras, se complexificam, mudam rapidamente e decorrem em situações de incerteza. Por essa razão elas interpelam o homem no seu todo. Assim se explica a crescente importância atribuída à cultura geral”* (Landsheere, 1994, p. 11). A educação para Hirst, citado por Forquin (1989) enquanto atividade que *“visa desenvolver em cada indivíduo os poderes do pensamento conceptual, ou seja o domínio de esquemas de simbolização intersubjectivamente elaborados durante um processo civilizacional, e na qual a experiência humana tomou a forma de se tornar comunicável, visando no fundo*



o *desenvolvimento da razão*” (Forquin, 1989, p. 42), vê cada mais os seus “terrenos” serem partilhados com os da formação profissional.

Esta cada vez mais intrincada relação entre os saberes ou competências⁵, escolares e profissionais, apresenta hoje uma configuração própria, baseada no conceito de competência e que permitiu articular de forma coerente duas dinâmicas tão próximas quanto distintas, como são as da educação e as da formação profissional, num único quadro de referência, o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) que é a tradução e adoção do *“European Qualifications Framework”*.

O conceito de competência, pela centralidade que tem nos sistemas educativos e formativos, impõe que sobre ele incidamos a nossa análise para, a partir dele, construir o nosso MA. Propomos utilizar o conceito subjacente ao QNQ e que está estabelecido no Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, que na alínea b) do art.º 3.º do Cap. I define: “ *«Competência» a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.*”

Importa proceder a uma análise detalhada desta definição para perceber o seu âmbito. Vamos começar pela expressão «competência» redigido no singular, dado que o termo competências se refere aos conhecimentos, às aptidões e às atitudes consideradas de forma individualizada, em linha com a dicotomia “*competency*”/”*competencies*” da abordagem anglo-saxónica. De seguida surge-nos a expressão “capacidade reconhecida para mobilizar”. Para descortinar o alcance desta expressão socorremo-nos da abordagem de competências de Le Boterf (1995), citado por Fleury que “*situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional*”. Ainda segundo ainda este autor: “*competência é um saber agir responsável e que é*

⁵ Os saberes ou competências decompõem-se em três componentes conforme estabelecido na Portaria nº 782/2009 de 23 de Julho de 2009:

- a) «**Conhecimento**» o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional;
- b) «**Aptidão**» a capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);
- c) «**Atitude**» a capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade.”



reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.” (Fleury, 2001, p. 187).

Nesta acepção, a “mobilização” referida por Le Boterf pressupõe que o sujeito, perante uma determinada situação problema, independentemente da sua natureza (pessoal, profissional, social, educacional, etc.), necessita de mobilizar os conhecimentos que possui, sejam eles “*declarativos, procedimentais ou de contexto*”⁶ (Marzano, 1985, p. 3). De seguida deverá proceder à sua “combinação” de forma adequada, através de processos que podem ser de “*categorização, (...) analogias, (...) extrapolação, (...) avaliação de evidência, (...) avaliação de valor*” (Marzano, 1985, p. 6) e por fim à sua “transferência” para a situação problema em causa de forma a resolvê-la adequadamente.

O “reconhecimento” desta capacidade tem subjacente um juízo de valor que alguém formula mediante um processo avaliativo, no qual confronta a atuação em causa com um determinado padrão pré-existente, esteja ele ou não formalmente estabelecido. A competência não existe de per si, ela é “*um constructo, e não algo que possa ser observado diretamente. Se formos avaliar ou formar alguém explicitamente em termos de competências (...) temos sempre que desenvolver descritores observáveis e coletar evidências que permitam inferir sobre a atuação competente. (...) caso não tenhamos ideias claras sobre esse constructo, dificilmente podemos criar bons indicadores de avaliação*” (Burke, 1989, p. 40).

É no padrão de avaliação que são expressos os critérios e indicadores, sejam eles de processo ou de produto, que deverão expressar não só as competências envolvidas como a qualidade do resultado esperado (*outcome*). Esta conceção da competência, também tecnicamente designada de “unidade de competência” (UC), constitui um conjunto pertinente de competências inscritas num padrão de avaliação e que, de entre

⁶ Robert J. Marzano (p. 4) define:

«*Conhecimentos declarativos*» - Os conhecimentos que contêm informação acerca do mundo que nos rodeia. Constituem a substância do que conhecemos. Segundo Sywlester (...) sem conhecimentos factuais os aprendentes terão muita dificuldade em adotarem os procedimentos adequados numa qualquer área de atividade. (...) os conhecimentos declarativos são necessários para podermos pensar, compreender e raciocinar;

«*Conhecimentos procedimentais*» - A nossa memória procedimental contém o nosso conhecimento do como fazemos as coisas. (...) Os conhecimentos procedimentais estão integralmente ligados aos conhecimentos declarativos. (...) As etapas de realização de uma operação (que materializam o conhecimento procedimental) normalmente estão circunscritas àquele tipo de situações e não são facilmente generalizáveis para outras situações.

«*Conhecimentos contextuais*» - traduzem o conhecimento que devemos possuir para interpretar as condições do contexto de forma a adaptar os seus procedimentos.



os vários atributos que deve possuir, releva-se o do valor que deve possuir relativamente à área de intervenção e das situações problema a que se reporta (profissionais, sociais, pessoais, etc.).

Este conceito de competência levanta variadíssimos desafios, a começar pela conceção das UC e do valor que as mesmas devem possuir, passando pela construção dos padrões de avaliação, que no limite, constituem um repositório da ciência e da tecnologia existentes. Em complemento, a aquisição das UC requer uma reforma profunda na pedagogia e na didática, dado que não só articula diferentes competências como coloca o aprendente no centro do modelo como “construtor” do seu conhecimento.

Esta abordagem por unidades de competência surge com um carácter holístico em duas perspetivas: uma prende-se com o alargamento do âmbito funcional e das responsabilidades do ator (aluno, colaborador, etc.), de que são exemplo as grelhas de avaliação dos referenciais de qualificação de competências profissionais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) (Anexo C) (CNQ, 2010, p. 1). A outra perspetiva prende-se com a articulação entre os conhecimentos declarativos, os procedimentais e os contextuais fazendo uso do “*conhecimento metacognitivo*” (Krathwohl, 2002, p. 219)⁷ e, dessa forma, tornar úteis e aplicáveis os conhecimentos científicos, permitindo uma análise de situações e a resolução de problemas de forma bem mais consciente e competente, pela antevisão dos efeitos que a sua ação pode provocar.

c. Processo de aprendizagem

Falar de formação em sentido lato, englobando neste conceito quer a educação quer a formação profissional, significa “*uma intervenção que visa contribuir para a emergência de uma resposta comportamental nova.*” (Berbaum, 1993, p. 13). Este conceito está diretamente relacionado com as designadas aprendizagens formais ou programadas e pressupõe sempre a existência de mecanismos de monitorização, ou seja, a existência de dispositivos de avaliação das aprendizagens ocorridas. Falar de formação em sentido lato implica falar de aprendizagem, já que havendo formação, em princípio haverá aprendizagem, mas esta não se esgota na formação.

Quanto à aprendizagem, esta adquire contornos exclusivamente internos aos indivíduos e podemos defini-la como o “*processo de construção e assimilação de uma*

⁷ “*O conhecimento metacognitivo envolve o conhecimento das cognições em geral, a tomada de consciência desses processos, bem como o auto-conhecimento da sua própria cognição. Decompõe-se em conhecimento de estratégias de aprendizagem, de realização das tarefas e das variáveis pessoais.*”



nova resposta, isto é um processo de adequação do comportamento, seja ao meio em que se insere, seja ao projeto individual que cada indivíduo persegue (...) a aprendizagem apresenta-se pois como efeito das situações que a vida propõe. Todas as informações recebidas contribuem para modelar a nossa maneira de ser" (idem, p. 14). Desta forma a aprendizagem apresenta-se como um processo omnipresente e multiforme de consequências não necessariamente previstas. *"Uma mesma situação pode modificar o Saber, o Saber-Fazer e até mesmo o Saber-Ser. A sensibilidade dos indivíduos aos aspetos da situação varia em função: 1/ das suas Preocupações, 2/ dos seus Projetos, 3/ do seu Sistema de Valores e 4/ do seu Grau de Maturidade"* (Étienne Bourgeois, 1997, p. 13).

Da aprendizagem, que naturalmente é diferente de indivíduo para indivíduo, mesmo tendo sido objeto de uma mesma formação, resulta o quadro de "representações"⁸ mentais de cada sujeito, com o qual cada um vai atribuir significados àquilo que o rodeia (situações, problemas, informação, sentimentos, valores), bem como agir e decidir. A aprendizagem é pois uma constante ao longo da vida.

Este conceito de aprendizagem apresenta outros contornos bem mais ricos em conteúdo e desafios do que o expresso na alínea a) do n.º 3 do Cap. I da Portaria 782/2009 que define aprendizagem como *"o processo mediante o qual se adquirem conhecimentos, aptidões e atitudes, no âmbito do sistema educativo, de formação e da vida profissional e pessoal"*. Entender a natureza do fenómeno da aprendizagem enquanto elemento central dos processos de ensino afigura-se central, pelo que a iremos explanar seguindo o modelo construtivista preconizado por J. Piaget, sem que esta abordagem nos iniba de outras explorações dentro do mesmo quadro de raciocínio.

(1) Perspetiva construtivista da aprendizagem

O paradigma cognitivista/construtivista postula uma mediação cognitiva das interações sujeito-ambiente. A resposta do sujeito (R), não pode ser considerada como simples função do estímulo (S), com o qual o sujeito é confrontado, mas como uma

⁸ **Representações:** As representações podem ser definidas como *"uma organização psicológica, uma modalidade de conhecimento particular"* citando Moscovici, ou como, citando Leplat, J. *"A representação é constituída pelo conjunto das propriedades do ambiente construídos e organizados pelo sujeito num determinado momento. Esta representação que resulta das ações do sujeito está estreitamente ligada às suas tarefas, que se podem exprimir dizendo que são operatórias"* citados por Ledru (Michel) e Michel (Sandra), *Capital competence*, ESF éditeur, 1993, p.38



função da atividade mental do sujeito (O) sobre esse estímulo, como o indica o célebre esquema "S-O-R".

Confrontado com uma situação dada, um problema por resolver, um discurso ou um comportamento a interpretar, um fenómeno a explicar, uma decisão a tomar, uma tarefa a realizar, o sujeito vai acionar uma estrutura de conhecimentos preexistente, guardada na memória de longa duração⁹, a partir da qual vai tratar a informação. Podemos esquematizar este paradigma da seguinte forma:

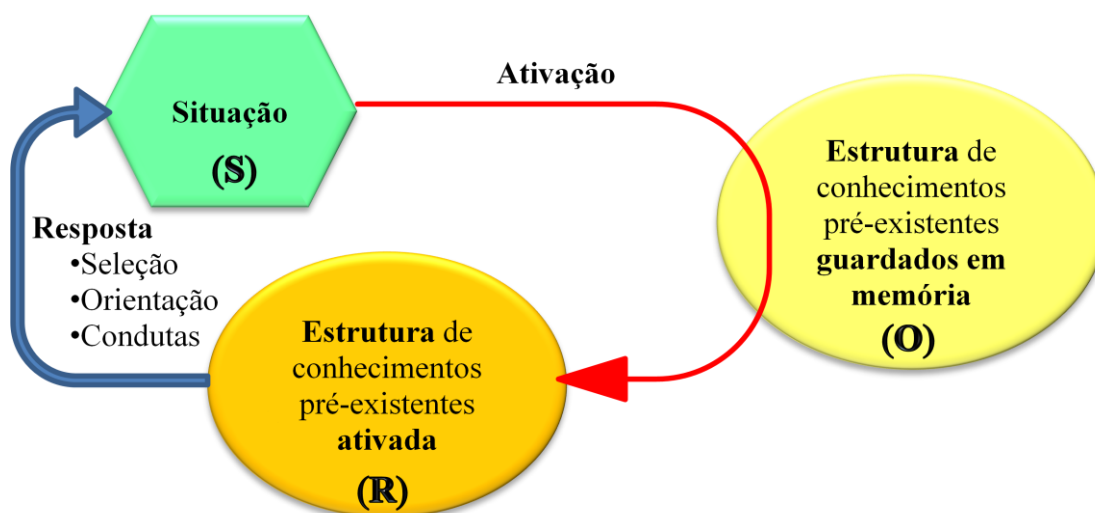


Figura 1 – Modelo cognitivista/construtivista

Desta confrontação pode não surgir obrigatoriamente uma aprendizagem mesmo que esta seja obrigatória. “Na abordagem cognitivista só há verdadeiramente aprendizagem quando há transformação efetiva da estrutura dos conhecimentos anteriores.” (Étienne Bourgeois, 1997, p. 32).

Para os construtivistas o sujeito aborda as situações novas com as estruturas e os conhecimentos pré-existentes (as suas representações), que o vão orientar no tratamento cognitivo desses dados e na condução desse processo. Não pode haver aprendizagem nesta perspetiva caso não se estabeleça relação entre as novas informações e as estruturas de conhecimentos pré-existentes. Para o construtivismo “*aprender não é substituir conhecimentos pré-existentes por conhecimentos novos, mas transformar os conhecimentos pré-existentes em conhecimentos novos, pelo que não podemos aprender que não seja a partir dos conhecimentos pré-existentes*” (idem, p. 34).

⁹ Memória de Longa Duração - “que armazena de forma codificada e permanente as ideias e as construções mentais derivadas da experiência passada da pessoa e dirige as operações de todo o sistema de tratamento da informação. Esta base de dados é o coração do sistema cognitivo” - citação de Landsheere, op cit, p.48



(2) Papel das representações

O papel das “representações” na aprendizagem tem vindo a conhecer significativas evoluções. Já na década de 80 do século passado, a abordagem de Giordan e Vecchi sublinha bem esta evolução. *"Um elemento novo não se inscreve na linha dos conhecimentos anteriores; estes representam muitas vezes obstáculos à sua integração e é necessária uma transformação intelectual para satisfazer esta diferença"* (idem, p. 29). Para estes autores, o acesso ao conhecimento científico aparenta-se mais a um salto, a uma verdadeira mutação, do que a uma simples continuação das representações iniciais. Consideram também que os alunos não estão dispostos, à partida, a dispensar as suas representações por várias razões: *"não é evidente a refutação de um conhecimento pré-existente. Este resiste mesmo a argumentações muito elaboradas, porque está em ligação com uma estrutura coerente mais vasta, a do pensamento do aluno, que tem a sua lógica e os seus sistemas de significação próprios"* (idem, p. 30).

Nesta perspetiva não pode haver aprendizagem que não seja em simultâneo com e contra os conhecimentos pré-existentes dos sujeitos, cujas implicações para a aprendizagem, resultam na necessidade de haver *"uma assimilação da informação nova por uma estrutura de acolhimento pré-existente e um conflito entre esta informação e essa estrutura de acolhimento."* (ibidem). Esta dimensão da aprendizagem remete-nos de imediato para as lógicas subjacentes à estruturação das aprendizagens, se da teoria para a prática, se da prática (do conhecido) para a teoria. Marzano preconiza na primeira etapa para a aquisição dos conhecimentos declarativos: *"proporcionar experiências iniciais que proporcionem imagens dos conceitos, ex. visuais, táteis, auditivas, emocionais"* (Marzano, 1985, p. 18). Também refere que normalmente é uma etapa esquecida pelos professores e formadores na forma como conduzem as suas aulas.

(3) Assimilação e acomodação

A teoria de J. Piaget da equilibração, que continua em desenvolvimento pela escola neo-piagetiana de Genebra, apoia-se nos dois postulados fundamentais da assimilação e da acomodação:

"Primeiro: Todo o esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar os elementos exteriores a ele e compatíveis com a sua natureza. Este postulado considera necessária uma atividade do sujeito, mas não implica a construção de novidades, dado que um esquema suficientemente largo poderia assimilar todo o universo, sem se modificar, nem aumentar o seu grau de compreensão;



Segundo: Todo o esquema de assimilação é obrigado a acomodar-se aos elementos que assimila, isto é a modificar-se em função das suas particularidades, mas sem perder por isso a sua continuidade, (...) nem as suas capacidades anteriores de assimilação". (Piaget, 1975, p. 13).

A acomodação não é pois possível sem que previamente haja assimilação. Um elemento novo não pode conduzir à transformação de uma estrutura que não seja através de uma prévia incorporação nessa mesma estrutura. A estrutura não pode adaptar-se a um elemento que não tenha assimilado. A teoria piagetiana supõe também que uma estrutura cognitiva pode encontrar provisoriamente um ponto de equilíbrio, permitindo durante um certo período a assimilação de elementos novos com os quais é confrontada. Para conhecer novas acomodações é necessário que um novo desequilíbrio se instale entre a estrutura e os novos elementos a assimilar, ou seja que os novos elementos venham entrar em conflito com a estrutura de acolhimento. Este novo desequilíbrio vai originar uma procura de um novo ponto de equilíbrio.

"É claro que numa perspectiva de equilibração, uma das fontes do progresso de desenvolvimento dos conhecimentos está em procurar de entre os desequilíbrios, aqueles que obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e a procurar o que quer que seja em novas direções" (idem, p. 17). A acomodação ocorre quando há regulação "homéorhésique" (Étienne Bourgeois, 1997, p. 56) do conflito, ou seja, uma regulação que se opera por uma procura de um equilíbrio novo e melhor que o precedente - no sentido que permite ultrapassar o conflito - e não pelo retorno ao antigo equilíbrio (regulação homeostática). É neste sentido que Piaget fala de "reequilibração majorante".

(4) Importância da assimilação

Há que reter que não pode haver aprendizagem - ou seja construção de novas estruturas de conhecimento - se não houver assimilação dos novos dados pela estrutura preexistente. Tal implica que a estrutura em questão, e que se quer ver modificada, deve existir e ser previamente ativada como estrutura de assimilação. *"Não há aprendizagem a não ser quando, a partir de informação nova fornecida ao sujeito, esta é ligada por ele mesmo a uma estrutura de acolhimento. Daqui resultam três consequências maiores para a aprendizagem:*

- Uma estrutura de acolhimento pertinente deve estar disponível para a assimilação dos dados novos. Mesmo numa criança, ela não poderá adquirir um novo



esquema sem que certos esquemas pré-existentes sejam acionados. (...) Encontramos aqui certamente refletido o famoso problema dos pré-requisitos em didática.

- Mesmo que o sujeito disponha potencialmente de uma estrutura de acolhimento pertinente à assimilação de dados novos, é necessário que essa estrutura seja efetivamente ativada no momento da confrontação para existir assimilação por esta dos novos dados. Esta ativação para uns passa pela motivação, ligada designadamente ao projeto de formação do aprendente, para outros passa pelo papel motivador do formador. Importante neste aspeto é a "evocação das representações" no início de uma sessão de aprendizagem.

- Corolário do antecedente, a informação fornecida ao aprendente deve ser assimilável por ele, tendo em conta as estruturas de apoio que este é capaz de acionar. Este aspeto remete-nos para a didática ou seja, o trabalho exercido pelo professor ou formador sobre o saber para o tornar assimilável" (idem, p. 57).

Estes aspetos da assimilação interessam sobretudo à questão tratada neste estudo na exata medida em que relevam a importância que os conhecimentos acerca dos valores, dos direitos e dos deveres têm na formação dos cidadãos. Sem estes conhecimentos declarativos *"que contêm a informação acerca do mundo; e que em sentido lato constituem a substância de tudo o que sabemos"* (Marzano, 1985, p. 4), será muito difícil aos aprendentes adquirirem os procedimentos e os comportamentos desejados.

Noutra perspetiva, mais pedagógica, obriga-nos a questionar as práticas de muitos dos professores e dos formadores, para quem é suficiente dar informação nova ao aprendente sem se preocuparem com a ativação efetiva das estruturas de acolhimento pré-existentes. De igual modo tem implicações na postura dos aprendentes, seja por excesso de convicção nos seus saberes originando um sistemático enviesamento de perspetiva, seja pela desmotivação que pode provocar e, por essa via, ser impeditiva de qualquer nova aprendizagem.

(5) A categorização como mecanismo de assimilação

Como é que as estruturas declarativas - ou seja, as representações mentais que fazemos do mundo físico, biológico e social que nos rodeia - podem funcionar como estruturas de assimilação?

Vamos primeiro clarificar o fenómeno da categorização, que podemos definir como o processo pelo qual um indivíduo organiza mentalmente o seu ambiente físico ou social, correlacionando os objetos encontrados com categorias: *"Ordenar o ambiente em*



termos de categorias: grupos de pessoas, de objetos, de acontecimentos (ou grupos de alguns dos seus atributos) conquanto sejam semelhantes, equivalentes uns dos outros para as ações, as atitudes e as intenções de um indivíduo" (Tajfel, 1972, p. 272).

No ato de categorização dois processos entram em campo, “*a inferência indutiva - o aspeto indutivo (do ato de categorização) consiste em consignar um item a uma categoria a partir de certas características deste item, embora possam existir para outras características verificadas certas divergências*” (idem, p. 275). Na vida quotidiana, contrariamente à prática científica, raramente temos ocasião de verificar se o objeto em questão possui efetivamente o conjunto de atributos típicos que normalmente associamos a uma categoria. Por outro lado, uma vez categorizado, o objeto em questão vê-se atribuído de um conjunto de características típicas associadas pelo sujeito a essa categoria, é a designada *inferência dedutiva - "o aspeto dedutivo da categorização é baseado pela utilização de pertença de um item a uma categoria a fim de associar a este item as características dessa categoria, com pouca verificação. O carácter inferencial da categorização está estreitamente ligado à função de simplificação do ambiente por parte do sujeito e que é vital para a sua sobrevivência”* (ibidem).

Por estes diferentes mecanismos o indivíduo transforma a informação para a adaptar às suas estruturas de assimilação, ampliando as semelhanças ou as diferenças entre os objetos que encontra, fazendo com que eles sejam mais parecidos ou diferentes do que efetivamente são na realidade. De certa maneira os sujeitos podem assim assegurar uma certa estabilidade nas suas estruturas de assimilação, resistindo melhor às mudanças externas a que são expostos.

Os indivíduos, para categorizarem os objetos que encontram, utilizam certas “*estratégias heurísticas*” (Étienne Bourgeois, 1997, p. 74) que podem conduzir a erros do ponto de vista lógico-dedutivo, mas que são muito mais curtas e económicas do ponto de vista cognitivo, permanecendo contudo aceitáveis socialmente. A heurística da representatividade consiste em “*classificar um objeto numa determinada categoria de pertença em função de atributos congruentes, a partir dos mais imediatamente perceptíveis nos objetos*” (idem, p. 78). Exemplo deste fenómeno é o que leva a classificar as baleias como peixes e não como mamíferos. Uma outra heurística, a dita da “*acessibilidade*” (ou da disponibilidade) consiste em “*ativar para categorizar o objeto, a categoria mais acessível no repertório de categorias do sujeito, num determinado momento*” (ibidem).



Para a problemática do nosso estudo é relevante reconhecer que existe um estreito entrosamento entre o sistema de categorias do indivíduo com o seu sistema de valores de um lado e a sua identidade e práticas sociais do outro. É importante refletir que grande parte das categorias utilizadas pelo indivíduo são amplamente determinadas culturalmente. Tal como Bruner (1975), Bruner e Potter (1964) e Tajfel (1972) demonstraram, a consignação de um item (objeto físico ou social) a uma categoria é seguida de uma suspensão da atividade exploratória por parte do sujeito. “*A partir do momento em que classifico um aluno como fraco, tenderei a não procurar informação complementar que me permita validar ou invalidar esta hipótese*” (ibidem).

De igual modo, após feita a categorização, os indivíduos tendem a focalizar-se preferencialmente sobre as informações que confirmam as suas hipóteses de classificação e a negligenciar as informações que contrariam a sua classificação. “*A categorização no pensamento naïf funciona de modo a maximizar as chances de confirmar á priori e de manter estável o sistema de crenças do indivíduo ou do grupo*” (idem, p. 79).

(6) Funções exercidas pelas estruturas de conhecimentos

Os estudos de casos puseram em evidência três tipos de funções exercidas pelas estruturas de conhecimentos:

“**1. Como *grealha de referência* para análise de acontecimentos vividos ou observados. A acomodação das estruturas pré-existentes após a assimilação das noções ensinadas, durante uma formação, conduz o formando a releituras dos acontecimentos ou experiências anteriores.**

2. Como *guia de orientação* de estruturas. A acomodação de uma estrutura pode conduzir à intensificação de anteriores comportamentos dando-lhes um sentido novo, ou mesmo à produção de novos comportamentos.

3. Como função de *etiquetagem*. A adoção de uma nova noção num primeiro tempo tem por função dar novos nomes a comportamentos ou características dos atores, do antecedente nomeados de outra forma.” (idem, p. 112 -113).

Alguns aspetos desta função de etiquetagem que importa realçar:

- “*Efeito de saliência*” - o facto de poder nomear de outra forma comportamentos antigos, conduz o sujeito à “*tomada de consciência deles, a referenciá-los a identificá-los retrospectivamente. As experiências anteriores ganham sentido e passam a constituir uma nova fonte de informação que poderá entrar em linha de conta no ciclo assimilação-acomodação.*”



- *Induz os sujeitos a fazerem novas observações e novas análises que provavelmente não fariam sem esta ferramenta, não teórica mas mais conceptual.*” (ibidem).

Em educação e em formação profissional *“chamar coisas comuns com outros nomes, adotar um novo significado para uma dada significação pode desencadear disparadores insuspeitados na dinâmica de assimilação-acomodação”* (ibidem).

Colocar à disposição dos alunos novos conceitos, novos significados, pode conduzir mais ou menos bruscamente à identificação de novos significados que estavam já potencialmente à sua disposição, mas dos quais não podia tirar proveito, por falta de os poder identificar com um nome. Neste aspeto, os saberes fundamentais, adquirem uma relevância determinante não só em educação como em formação profissional. Igualmente podemos levantar a hipótese de que a conotação científica de uma noção, que o sujeito adota para substituir uma noção de senso comum, confere uma legitimidade ao significado que este lhe atribui e contribui assim verdadeiramente para que o sujeito daí em diante o utilize e lhe dê importância.

Há também que sublinhar os efeitos de reforço derivados de uma nova estrutura. *“A acomodação de uma estrutura permite aos sujeitos renomear as coisas e inspira novas leituras da realidade e novos comportamentos”* (ibidem). Por exemplo um sujeito que experimentou um novo comportamento derivado de uma nova leitura do real (decorrente da aprendizagem de noções) e constata a sua utilidade prática em relação aos objetivos por ele perseguidos, certamente que daí retirará uma elevada satisfação, o que naturalmente tenderá a exercer um efeito de reforço sobre a acomodação que acaba de se produzir.

A importância desta dimensão concetual será objeto da avaliação que iremos efetuar a alguns dos currículos relativos às questões da cidadania.

d. Aprendizagem da moralidade

Na nossa problemática de estudo, uma *“questão crucial é a de saber quais são os fatores que condicionam a focalização preferencial do sujeito sobre certos esquemas mentais ou certas características dos objetos. O que é que faz com que certos atributos do objeto ou certas categorias se salientem num determinado contexto?”* (idem, p. 76). Parece existir uma predisposição natural para que as pessoas tendam a usar certos conceitos, que se encontrem mais acessíveis. Investigadores tais como Tajfel, Deschamps, Forgas, etc. têm vindo a estudar esta prevalência e *“puseram em evidência*



a estreita imbricação entre, por um lado o sistema de categorias do indivíduo e o seu sistema de valores, e por outro lado a sua identidade e práticas sociais” (idem, p. 77).

Assim sendo, coloca-se-nos a questão de saber como é que ocorre a aprendizagem dos valores. A problemática dos valores está diretamente associada à moral e à ética. A moral, segundo Vasquez (1998, p.84) citado por Mehanna, pode ser definida como: *“sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são reguladas as relações mútuas entre indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um carácter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa e impessoal” (Mehanna, s.d., p. 3).*

A Ética por sua vez significa, segundo Motta (1984) citado por Mehanna: *“um conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social, ou seja, Ética é a forma como o homem se deve comportar no seu meio social” (idem, p. 2).*

Esta Ética está subjacente à interpretação das situações por parte dos cidadãos e apoia-se na moral de que é portador. Para além de ser influenciada pelas tradições, pelos hábitos e pela educação, é antes do mais determinada pela convicção e pela inteligência.

(1) A aprendizagem da moralidade segundo Piaget

Tal como vimos na perspectiva construtivista o saber, ou seja a representação mental, é construído pelo sujeito e não é imposto de fora. Assim sendo, o desenvolvimento moral dos sujeitos deverá ser análogo ao dos conhecimentos.

Piaget identifica dois tipos de relações importantes na construção da moralidade: as de coação e as de cooperação. Entende que a coação é fundamental ao desenvolvimento inicial dado que é necessário *“que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado” (idem, p. 4).* Piaget descobriu que a construção da moralidade infantil se desenvolve entre duas tendências antagónicas da moral: *“«a moral do dever», ou heteronomia, onde a criança segue as regras fixadas pelas autoridades que a rodeiam (pais, irmãos mais velhos, etc.) e lhes obedece por ter medo à perda de afeto ou ao castigo” (ibidem).* Trata-se de uma moral em que predomina um respeito unilateral, ou seja uma relação de coação. Já na *“«moral do bem» ou autonomia” (ibidem),* a criança é capaz de construir, fruto da aprendizagem, as suas normas de conduta para se comportar entre iguais e construir a sua identidade livre de quaisquer autoridades. Para Piaget *“é necessário e inevitável que a criança passe*



pela heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído, através do respeito mútuo e da reciprocidade. O objetivo da educação moral é, portanto, o de auxiliar a criança a construir a sua autonomia”(ibidem).

E como fazê-lo? Através de aulas formais clássicas? Para Piaget o método a privilegiar deverá ser o experimental, fazendo as crianças “vivenciar a moralidade em todos os aspetos e ambientes presentes na escola” (ibidem). Torna-se necessário que as crianças partilhem as suas ideias, trabalhem em grupo, discutam, questionem as suas convicções, enfim, “exercer a democracia. (...) educar moralmente é proporcionar à criança situações onde ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e assim, construir a sua moralidade” (ibidem).

(2) Aprendizagem da moralidade por Lawrence Kohlberg

Kohlberg, um pouco na linha de Piaget, apresenta-nos a teoria dos estados morais e assenta a sua teoria num crescendo de complexidade de esquemas mentais em três níveis: o primeiro é o pré-convencional, o segundo é o convencional e o terceiro o pós-convencional.

O nível pré-convencional caracteriza-se por uma moralidade heterónoma onde “as regras morais derivam da autoridade, são aceites de forma incondicional e a criança obedece a fim de evitar o castigo ou para merecer recompensa” (idem, p. 5). Neste estado impera a justiça baseada nas diferenças de poder e de estatuto, sendo os sujeitos incapazes de formular juízos de moral quanto ao seu conteúdo. Existe um segundo estado neste nível, que Kohlberg designou de “moralidade de intercâmbio” (ibidem) que se caracteriza pelo facto de os indivíduos serem já capazes de perceber que as outras pessoas também têm os seus próprios interesses. Contudo, a moral prevalente é individualista em que os acordos e as trocas são os mecanismos privilegiados de interação social.

No segundo nível, designado convencional, valoriza-se o reconhecimento do outro. Este nível apresenta dois estados: “o da «moralidade normativa interpessoal» e o da «moralidade do sistema social» (ibidem). No primeiro estado o indivíduo começa a seguir as regras estabelecidas na perspectiva de que o seu bom desempenho seja reconhecido, manifestando preocupação e atenção aos sentimentos e interesse que suscita nos outros. Num segundo estado o indivíduo “adota a perspectiva de um membro da sociedade” (ibidem), ou seja, incorpora os códigos e procedimentos do grupo, na sua atuação, comportando-se conforme a moral do grupo.



Por fim o terceiro nível é mais elevado da moralidade, designado pós-convencional. Neste nível o indivíduo salta do patamar da aplicação das regras para o seu questionamento à luz dos princípios e valores universais. Neste nível o indivíduo rege-se por princípios que são independentes dos grupos de pertença, dado serem universais tais como refere Aranha e Martins (2003, p.312) citado por Mehanna: *“igualdade dos direitos humanos, respeito pela dignidade das pessoas, reconhecimento que elas são fins para si mesmas e precisam de ser tratadas como tal. Não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos porque se apoiam em princípios”* (idem, p. 6).

Este patamar de julgamento moral necessita que estes princípios sejam devidamente explicados em termos do seu significado, aplicação e efeitos. Nesta aceção, segundo Kohlberg todos os indivíduos podem transcender o patamar da cultura onde foram socializados desde que devidamente ensinados. Esta possibilidade abre um campo muito vasto ao papel da educação em cidadania.

(3) Domínio cognitivo e moral

É lugar-comum que estamos a atravessar uma crise de moralidade. Constatamos que o progresso material e o bem-estar que proporciona não trazem por si só a felicidade humana. Como se desenvolve de facto a moral numa pessoa? Vamos agora trazer aqui um modelo holístico de desenvolvimento da mente humana assente em três pilares: cognitivo, afetivo e volitivo.

“Necessitamos de conhecimento, desejo, força de vontade e capacidade fisiológica. O conhecimento do que é certo ou errado, bom ou mau, por si só não é suficiente para modificar os nossos sentimentos, aptidões ou vontade de fazer. (...) Quando falamos de educação da moral, os domínios afetivo, psicomotor e conativo devem ser considerados juntamente com o cognitivo” (Clarcken, 2007, p. 2).

Por sua vez, o nível de desenvolvimento em que cada uma destas componentes se encontra também dita o nível de desenvolvimento moral dos indivíduos. *“(...) uma boa estratégia educacional é aquela que permite transitar de um nível para outro”* (ibidem).

Para o domínio cognitivo, e utilizando a taxonomia (Anexo D) preconizada por Bloom (1956), de complexidade crescente e em cada nível pressupõe o domínio do anterior, os níveis da moral apresentam-se-nos conforme a tabela que se mostra:



Tabela 3 – Níveis cognitivos da moral (Clarcken, 2007, p. 3)

<i>Nível</i>	<i>Nível Moral</i>
1. Conhecer	– O que é certo e o que é errado.
2. Compreender	– Entende porquê e como é que as pessoas se devem comportar moralmente.
3. Aplicar	– Aplica princípios morais na sua atuação
4. Analisar	– Analisa os valores morais das pessoas e da sociedade
5. Sintetizar	– Sintetiza os vários princípios que se aplicam à resolução de problemas morais.
6. Avaliar	– Avalia as soluções morais em problemas reais.

Segundo Clarcken “o grande desafio da moral é «conhecer-se a si mesmo». Aprender sobre as nossas forças e as nossas fraquezas pra podermos lidar com elas de forma efetiva, é um encargo fundamental para todos os indivíduos. Aprender com as nossas experiências bem como com as dos outros, sejam elas do passado ou do presente, ajuda-nos a criar o nosso quadro de referência. Ser capaz de pensar de forma crítica e construtiva e de criar soluções para os problemas que a vida nos coloca requer necessariamente que conheçamos a moral” (ibidem).

(4) Domínio afetivo e moral

O domínio afetivo tende a confundir-se com o moral, na exata medida em que faz apelo aos sentimentos, emoções, valores e predisposições para a ação. Mas serão a mesma coisa? Pensamos que não totalmente, dado que, como vimos, a moral pressupõe também uma dimensão cognitiva.

Trazemos aqui taxonomia do domínio afetivo ou das atitudes (Anexo E) de (Krathwool, Bloom e Maisa de 1964):



Tabela 4 – Níveis afetivos da moral (Clarcken, 2007, p. 3)

<i>Nível</i>	<i>Nível Moral</i>
1. <i>Recetividade</i>	– <i>Evidência consciência de um princípio moral ou de uma situação</i>
2. <i>Resposta</i>	– <i>Reage a uma situação em que valores morais estejam em presença</i>
3. <i>Valorização</i>	– <i>Assume compromissos morais nas suas atuações</i>
4. <i>Organização</i>	– <i>Opera dentro de um sistema de valores que lhe permite relacionar-se com os outros e aceitar os seus valores</i>
5. <i>Internalização de Valores</i>	– <i>Evidencia um padrão de comportamento ético e moral consistente e persistente.</i>

e. O currículo

A noção de currículo apresenta várias perspectivas. Numa perspectiva de *outputs* o currículo pode ser entendido como “*plano de estudos*” ou “*programa de estudos*” (Forquin, 1989) (p.22). Para John Kerr (1968), citado por Forquin (1989) o currículo é: “*toda a aprendizagem organizada e guiada pela escola, quer seja efetuada no quadro de um grupo ou de forma individual, no interior ou no exterior da escola; esta ideia de organização deliberada inscreve-se numa perspectiva “tecnológica” da educação, a qual privilegia a procura de objetivos operacionais avaliáveis e o pôr em ação dos meios que os permitam atingir*” (idem, p. 23).

Outros autores fixam-se mais sobre os resultados efetivos do que naquilo que é posto em prática, outros ainda na perspectiva de “currículo escondido” ou “currículo latente”, para bem realçar as diferenças entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente atingido pela escolarização. “*O currículo escondido designará as coisas adquiridas na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) que jamais figuraram no programa oficial ou explícito*” (Landsheere, 1994, p. 74).

O currículo segundo C. Richards (1979) está no coração das atividades de educação e de formação na medida em que constitui o “*meio através do qual o ensino se efetiva. Sem currículo o ensino não terá veículo, nada através do qual seja possível a transmissão das mensagens, adquirir significações e transmitir valores*” (Forquin, 1989, p. 25), por isso o autor sugere a equivalência possível entre o conceito de currículo e a noção de conteúdos de ensino.



Numa breve síntese, e sem quaisquer pretensões de sermos exaustivos, nas várias digressões pelos conceitos de currículo constatamos duas dimensões prevaletentes: “1/ o currículo como algo que se visa, como intenção ou objetivo; 2/ o currículo como algo que se experiencia, como interação e processo em curso” (Ribeiro, 1993, p. 16). Destas duas dimensões emergem como relevantes os objetivos a atingir e os conteúdos a alcançar ou as experiências ou processos de aprendizagem. Na nossa investigação iremos privilegiar a primeira dimensão.

f. Análise

Aplicámos o MA aos currículos do ensino básico e secundário (Apêndice 2) em vigor e à proposta de revisão curricular de Junho de 2011.

Da análise efetuada podemos concluir que os currículos nacionais de formação cívica contemplam competências de cidadania em prol da soberania, entendida no seu sentido amplo, pese embora o facto de, relativamente à componente democracia, termos verificado que descaram os deveres e direitos políticos e sociais, bem como os valores morais e democráticos.

Constatamos que os direitos e deveres políticos e sociais não parecem ser convenientemente tratados. Ao relevar os direitos civis e humanos o currículo remete-nos para os primórdios do conceito de cidadania e inibe a plena capacitação dos jovens para uma intervenção política e social consciente, ativa, responsável e exigente.

De par com esta lacuna surge uma outra relacionada com a adequada apropriação dos valores morais e democráticos. Pese o facto de à Escola não incumbir a total responsabilidade pela aprendizagem dos valores, papel esse que reparte com a família e demais grupos sociais de influência, transparece um fraco envolvimento da Escola nesta dimensão das aprendizagens inerentes à cidadania. Este aspeto é tão ou mais relevante quanto sabemos que são os valores que presidem à ação. Quanto mais os jovens internalizarem os valores morais e democráticos, maiores são as probabilidades do desenvolvimento de uma sociedade mais coesa, solidária e democrática.

Relativamente ao desenvolvimento da identidade nacional descaram-se aspetos que têm a ver com identidade coletiva, orgulho no país, símbolos nacionais, heróis nacionais, serviço militar, comportamentos respeitosos e coesão social. A incipiente aprendizagem dos valores surge novamente em evidência no desenvolvimento da identidade nacional. Constituindo a identidade nacional um elemento fulcral para a preservação da soberania bem como para a mobilização coletiva para levar de vencida os desafios do presente, não se compreende a pouca relevância atribuída a esta



dimensão da cidadania, e com ela a pouca relevância atribuída aos nossos antepassados, que conseguiram fazer de um pequeno povo uma grande nação espalhada pelos quatro cantos do mundo.

A aplicação do MA ao CFGPE e ao DDN (Apêndice 3) permitiu constatar a existência de competências de cidadania em prol da soberania, embora com um âmbito muito reduzido. O período dedicado à formação cívica é escasso pelo que as competências abordadas são dos níveis mais baixos do domínio cognitivo. Não são objeto de ensino direitos políticos e sociais, Constituição e controlo democrático, o poder dos meios de comunicação social, heróis e orgulho nacional, cultura e património e coesão social.

Sob o ponto de vista taxonómico verificamos a falta de coerência e de progressão nas aprendizagens preconizadas quer ao longo dos ciclos quer no mesmo ciclo de estudos. Da análise efetuada transparece a não utilização ou um uso indevido das ferramentas taxonómicas. Considerando que o bom uso das taxonomias é fundamental à adequação dos métodos pedagógicos e da avaliação das aprendizagens aos objetivos e metas estabelecidas, consideramos que há que identificar as causas para estas discrepâncias que constituem fatores inibidores das aprendizagens preconizadas.

g. Síntese parcelar

Da aplicação do MA aos currículos de Formação Cívica dos níveis Básico e Secundário constatamos que globalmente capacitam para as competências de cidadania, pelo que podemos afirmar que a Hip3 se encontra validada. Contudo, descuram algumas áreas de competências que nos parecem pertinentes, designadamente as relativas à capacitação política, moralidade e reforço da identidade nacional. Dada a importância que a participação política tem na vitalidade de uma democracia, a requerer cidadãos esclarecidos, empenhados, exigentes e responsáveis, esta lacuna parece não concorrer eficazmente para esse desígnio.

Igualmente transparece que os níveis taxonómicos não são adequadamente empregues na progressão das aprendizagens, o que levanta dúvidas quanto à apropriação dos conceitos base subjacentes à vivência democrática e cívica. Este especto é fulcral no modelo de educação para a cidadania, dada a sua extrema importância para a construção das representações mentais dos sujeitos e, em consequência, a tomada de consciência e a prática de uma cidadania eticamente responsável.



Relativamente à formação militar analisada, constatamos que contempla competências de cidadania, pelo que podemos afirmar que a Hip4 se encontra validada. As competências constantes dos currículos colocam um enfoque especial nos aspetos relativos à identidade nacional, mas fazem-no a um nível taxonómico muito baixo.

Pudemos ainda verificar que existe alguma complementaridade entre os dois currículos, os quais equacionam as competências de cidadania em prol da soberania, respondendo à QD2.



Conclusões e Recomendações

Conclusões

A cidadania e a soberania estão intimamente interligadas e foram evoluindo de forma concorrente. A cidadania foi evoluindo em termos de âmbito e de profundidade. Aos iniciais direitos civis, foram aditados os direitos políticos e os sociais, à medida que o Estado foi alargando o âmbito da sua intervenção soberana. O Estado começou por ser territorial, a que se seguiu de forma cumulativa o constitucional, o democrático e por fim o atual Estado social. A globalização que atualmente estamos a vivenciar parece estar a pôr em causa os atributos do Estado social. A articulação dos dois conceitos permitiu inventariar um conjunto de competências nos domínios cognitivo e afetivo que constituem o elemento nuclear do modelo de educação vertido na MA.

O conceito de competência/unidade de competência põe em causa a distinção clássica entre educação e formação profissional e obriga à articulação coerente dos conhecimentos, das aptidões e das atitudes para que a atuação numa dada situação seja competente, dado que só é competente quem é consciente.

Quer os conhecimentos, quer a moralidade interferem diretamente na atuação dos sujeitos. Quanto mais elevado for o domínio taxonómico em que o sujeito se encontra, tanto mais elevado tenderá a ser o seu desempenho como cidadão. No pressuposto que a subida na escala de complexidade de cada uma das taxonomias pressupõe o domínio das anteriores, é pertinente o papel dos conhecimentos declarativos na construção da representação mental, com a qual cada indivíduo percebe a realidade, raciocina e age. A abordagem construtivista da aprendizagem releva o papel estruturante dos saberes declarativos não só como estruturas de assimilação, mas também com elementos centrais no processo de acomodação e de reequilíbrio majorante inerente à aprendizagem efetiva.

A aprendizagem da moralidade, se numa primeira fase pressupõe sempre a existência de regras e de normas de conduta, mesmo que não compreendidas, papel que compete predominantemente aos pais, requer, para a sua evolução, que se dê o salto para a tomada de consciência do significado e pertinência dos valores, para que os cidadãos orientem as suas condutas por princípios éticos. Mais uma vez os saberes declarativos se afiguram essenciais neste processo de internalização de valores.

A aprendizagem, como processo contínuo, faz apelo a vários atores, que não somente a escola, como sejam os pais e familiares, a rede de amigos e as instituições sociais e políticas.



No processo de aprendizagem, a relevância da assimilação para proporcionar a acomodação desejada implica, numa primeira fase, a ativação das estruturas cognitivas pré-existentes o que, na maior parte dos casos, obriga ao recurso a experiências concretas ou a fazer apelo a conhecimentos prévios já existentes. O papel das vivências, das atividades, dos exercícios, para a partir do concreto chegar aos conceitos abstratos, naquilo que se costuma designar de “pedagogia experiencial”, constitui um elemento geralmente negligenciado, mas comprometedor da aprendizagem.

O MA concebido para a investigação, centrado nas competências de cidadania para a soberania extraídas dos descritores resultantes da QD1 e nos domínios das competências e respetivos níveis taxonómicos, pôde ser complementado e validado com dois modelos internacionais, da IEA (IEA, 2008) e dos EUA (Judith Torney-Purta, 2006).

A análise dos currículos civis e militares permitiu concluir que contemplam competências de cidadania em prol da soberania pelo que podemos afirmar que as Hip1, 2, 3 e 4 se encontram validadas. Ainda assim, verificamos que há dimensões da cidadania pouco desenvolvidas, particularmente no que respeita a direitos políticos e sociais, valores morais e democráticos, coesão social e a aspetos relevantes da identidade nacional como sejam os seus símbolos, os seus heróis e a necessidade de defesa da pátria. Transparece também dessa análise a pouca relevância que é dada ao aprofundamento dos conceitos subjacentes à democracia, à moral e à identidade nacional, o que pode ter implicações sérias na aquisição de competências de níveis superiores, dado que não proporcionam a efetiva aquisição dos conceitos. Esta efetiva apropriação dos princípios afigura-se fundamental para o desenvolvimento de uma moral “pós-convencional”, necessária para a existência de uma cidadania ativa, responsável e solidária.

Recomendações

A abordagem efetuada, muito centrada na apropriação dos conceitos em termos de profundidade e alcance e utilizando de forma instrumental as taxonomias, constitui uma mais-valia a explorar em futuros desenhos curriculares. O uso das taxonomias permite pôr a teoria na prática, auxilia a busca de coerência entre métodos de ensino, conteúdos, e avaliação das competências e encoraja efetivas progressões na aprendizagem. A criação de padrões de avaliação das UC constitui um outro desafio central, dado que expressam os *outcomes* pretendidos e orientam as aprendizagens a efetuar.



Dada a importância e a abrangência que a formação para a cidadania tem na vitalidade do funcionamento das instituições democráticas e no reforço da identidade e coesão nacionais, levantamos algumas recomendações:

- Propor que os currículos oficiais contemplem todas as dimensões da cidadania em prol da soberania;
- Dar maior ênfase à apropriação dos conceitos base subjacentes à democracia, à moralidade e à identidade nacional;
- Utilizar predominantemente métodos ativos de aprendizagem, tendo como ponto de partida as experiências e situações concretas, como fatores essenciais de assimilação;
- Fazer subir os alunos na escala crescente de complexidade dos conhecimentos e das atitudes, tirando proveito de situações e de competências tratadas noutras áreas disciplinares. A formação em cidadania deve socorrer-se do currículo com um todo;
- Proporcionar experiências e vivências mobilizadoras das competências. Neste âmbito, e tendo em vista o reforço da identidade nacional, muito particularmente no que respeita ao patriotismo, sentido de “identidade coletiva”, dever de serviço militar, as FFAAP deverão participar neste esforço;
- Rever a formação cívica da formação inicial de praças no sentido de aumentar o seu âmbito no que respeita a incrementar o sentido de “identidade coletiva”, o orgulho no país, na sua história e nos seus heróis.



Bibliografia

- Achim Hurrelmann, SL, 2007. *The Golden-Age Nation State and its Transformation: A Framework for Analysis*. [livro eletrónico] London: Palgrave Macmillan. Disponível em: <http://www.palgrave.com/PDFs/0230521614.pdf>, [Consult. 3 Mar. 2012]
- Assembleia da Republica Portuguesa, 2005. Lei n.o 49/2005 de 30 de Agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Diário da República
- Barrento, GA, 2006. Cidadania e Educação. *Revista Militar*, 58, p. 147.
- Berbaum, J, 1993. *Aprendizagem e Formação*. Lisboa: Porto Editora.
- Burke, J, 1989. *Competency Based Education and Training*. Traduzido do inglês pelo autor. Barcombe: The Falmer Press.
- Cabral, MV, 2003. *A Identidade Nacional Portuguesa: Conteúdo e Relevância*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n3/a04v46n3.pdf>, [Consult. 8 Jan. 2012]
- Clarken, RH, 2007. *Toward a Holistic Framework for Moral Education*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502126.pdf>, [Consult. 19 Mar. 2012]
- Catálogo Nacional de Qualificações, 2010. *Referenciais da Qualificação: 523077 - Técnico/a de Electrónica e Telecomunicações*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes/Referenciais/450>, [Consult. 2 Abr. 2012]
- Derathé, R, 1951. *Jean Jacques Rousseau et la pensée politique de son temps*. [Em linha]. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1951_num_1_3_392089_t1_0386_0000_001, [Consult. 3 Fev. 2012]
- Duarte, AP, 2012. *Cidadania e Identidade*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.idn.gov.pt/index.php?mod=1341&cod=34>, [Consult. 29 Mar. 2012]
- ENTWG/TT-PUB 1, N, 1987. *Glossário de Termos de Tecnologia de Educação e Treino*. sn: NATO.
- ESEL, ES, (s.d.). *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>, [Consult. 15 Jan. 2012]
- Étienne Bourgeois, JN, 1997. *Apprentissage et Formation des Adultes*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.
- Figari, G, 1994. *Évaluer: quel référentiel?* (1re Ed ed.). Bruxelles: De Boeck-Wemael s.a.



- Fleury, MT, 2001. *Construindo o Conceito de Competência*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>, [Consult. 18 Jan. 2012]
- Forquin, JC, 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck.
- Gouveia, AG, (sd). *Direito Natural e Direito Positivo*. [Em linha]. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6/direito-natural-e-direito-positivo>, [Consult. 24 Jan. 2012]
- IEA, IA, 2008. *International Civic and Citizenship Education Study*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/>: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510068.pdf>, [Consult. 10 Jan. 2012]
- Judith Torney-Purta, SV, 2006. *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through Grade 12*. [Em linha]. Disponível em: <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/6996.pdf>, [Consult. 10 Fev. 2012]
- Krathwohl, DR, 2002. *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. [Em linha] Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&searchtype=advanced&pageSize=50&ERICExtSearch_SearchValue_0=taxonomy&ERICExtSearch_Operator_1=and&eric_displayStartCount=51&ERICExtSearch_SearchType_1=kw&_pageLabel=ERICSearchResu, [Consult. 5 Mar. 2012]
- Lafer, C, 1994. *A soberania e os Direitos Humanos*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n35/a06n35.pdf>, [Consult. 18 Dez. 2011]
- Landsheere, V, 1994. *Educação e Formação*. Lisboa: ASA.
- Lima, JS, 2010. *Pólis e Politeia em Arsitóteles - Estudo sobre a ética e a cidadania na Política*. Tese de Doutorado em Filosofia . (UNICAMP, Ed.) Campinas, Brasil.
- Lima, RA, & Aguiar, LP, 2007. *A cidadania: Pressuposto para o desenvolvimento sustentável no Amazonas*. [Em linha]. Disponível em: http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Romanir%20Augusto%20Barbosa%20Correa%20Lima.pdf, [Consult. 5 Fev. 2012]
- Marzano, RJ, 1985. *Thinking Skills: A Conceptual Framework*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED266436.pdf>, [Consult. 5 Jan. 2012]
- Mattoso, J, 2008. *A Identidade Nacional*. [Em linha]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/Marinheiro/d/5546519-Jose-Mattoso-A-identidade-nacional-pdfrev>, [Consult. 16 Dez. 2011]



- Mazzuoli, V, (s.d.). *Direitos humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/comiteparaibanoedh/Artigos%20Educ.%20DHs/Direitos%20Humanos,Cidadania%20e%20Educacao.doc>, [Consult. 12 Jan. 2012]
- Mehanna, A, (s.d.). *Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf>, [Consult. 4 Fev. 2012]
- Monteiro, JP, 2003. *Poder e Obediência*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Novais, RR, 2001. *Antropologia e Direitos Humanos*. (E. d. Fulminense, Ed.) Niterói, Brasil.
- Paim, A, 2011. *A Evolução do Conceito de Cidadania*. [Em linha]. Disponível em: http://www.flc.org.br/revista/materias_view.asp?id={5A82011F-B1DC-44AD-9ED9-A616D091825F}, [Consult. 3 Jan. 2012]
- Paula, EL, 2009. *Desmistificação do conceito de soberania em face ao direito internacional e à globalização*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/795>, [Consult. 15 Nov. 2011]
- Piagallet, P, & Bellenger, L, 1996. *Dictionnaire de la Formation et du developpement personnel*. Paris: ESF.
- Piaget, J, 1975. *L'Equilibration des Structures Cognitives*. Paris: Presses Universitaires de Paris, PUF.
- Pors, AL, 2012. *LeMonde.fr*. [Em linha]. Disponível em: <http://anicetlepors.blog.lemonde.fr/category/citoyennte/>, [Consult. 16 Mar. 2012]
- Quivy, R, & Campenhoudt, LV, 2005. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raguzo, F, 2005. *O Desafio da multiculturalidade: entre a identidade e o reconhecimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Reimers, F, 2009. *Enlightening Globalization: An Opportunity for Continuing Education*. [Em linha]. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&ERICExtSearch_FullText=true&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchCount=1&ERICExtSearch_SearchValue_0=fernando+reimers&eric_displayStartCount=1&ERICExtSearch_Operator_1=and&ERICEx, [Consult. 19 Jan. 2012]



- Ribeiro, A, 1993. *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora, Educação Hoje.
- Rouanet, LP, 2005. *Soberania e "patriotismo cívico"*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.oocities.org/br/eticaejustica/soberania.pdf>, [Consult. 15 Nov. 2011]
- s.n. 1999. *Bloom's Taxonomy of Learning Domains*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>, [Consult. 3 Mar. 2012]
- Salvio, GG, (sd). *Capacidade regulatória soberana dos Estados diante da assunção de compromissos junto à organização mundial do comércio*. [Em linha]. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero1/Gabriella%20de%20Salvio_Capacidade%20Regulatoria%20Soberana%20dos%20Estados.pdf, [Consult. 18 Dez. 2011]
- Sampaio, PD; 2003. *Discurso de Abertura proferido no VII Congresso Nacional "Cidadania e Cultura de Segurança"*. Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional , p. 29.
- Santana, MS, (s.d.). *Artigos Jurídicos*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/fadipa/marcossilviodesantana/cidadania.htm>[Consult. 21 Jan. 2012]
- Santos, Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular / Ministério da Educação, 2011. *Educação para a Cidadania*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=132>, [Consult. 18 Dez. 2011]
- Sibberns, WS, 2004. *IEA Civic Education Study Technical Report*. [Em linha]. Disponível em: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Technical_Report.pdf, [Consult. 28 Jan. 2012]
- Tajfel, H, 1972. *La Catégorization Sociale*. Paris: Larrousse.
- Tanguy, L, 1991. *L'Introuvable relation Formation/Emploi*. Paris: MRES, la documentation française.
- The 1911 Classic Enciclopedia. (sd). *Sovereignty*. [Em linha]. <http://www.1911encyclopedia.org/Sovereignty>. [Consult. 15 Jan. 2012]
- UMinho, (s.d.). *Capitulo I - Cidadania*. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/3/Cap%C3%ADtulo%20I.pdf>, [Consult. 12 Nov. 2011]



Valente, MO, (sd). *A Educação para os Valores*. [Em linha]. Disponível em:
http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/educacao_valores.pdf, [Consult. 18 Jan.
2012]

**Anexo A - Civic Education Study (CIVED) (Sibberns, 2004, pp. 163-169)****DEMOCRACIA****A.1 - Quais são as CARACTERÍSTICAS da democracia como forma social e política de organização?**

<i>A.1.1 - Reconhece as características que definem a democracia.</i>
<i>A.1.2 - Identifica e reconhece as características e exemplos de governos com limites e de governos ilimitados.</i>
<i>A.1.3 - Entende ou avalia os pontos fortes significativos dos sistemas democráticos.</i>
<i>A.1.4 - Aplica critérios para a analisar a democracia para casos específicos, problemas e cenários.</i>
<i>A.1.5 - Identifica situações em que há incentivos à participação na vida política.</i>
<i>A.1.6 - Identifica o significado de pluralismo político e o papel do indivíduo e indivíduos que participam em grupos cívicos ou não-governamentais e organizações que detêm influência ou poder na democracia.</i>
<i>A.1.7 - Identifica ou reconhece problemas nas transições entre os tipos de governo, especialmente durante a rápida democratização ou evoluções da vida pública.</i>

A.2 - Quais são as INSTITUIÇÕES e as PRÁTICAS importantes da democracia?

<i>A.2.1 - Identifica ou reconhece características definidoras, funções e conseqüências de eleições democráticas como modo de seleção de líderes.</i>
<i>A.2.2 - Identifica as qualificações dos candidatos para os cargos governamentais.</i>
<i>A.2.3 - Identifica as formas como os funcionários eleitos são vistos no seu papel como autoridades políticas.</i>
<i>A.2.4 - Identifica ou reconhece as características básicas do parlamento, da lei e do sistema judicial.</i>
<i>A.2.5 - Identifica a função da Constituição e os tipos de disposições normalmente nelas incluídas.</i>
<i>A.2.6 - Caracteriza os órgãos de Soberania (identificação e funções) (PR, AR, Governo, Justiça, Corpos de Segurança, Forças Armadas)</i>
<i>A.2.7 - Entende o que significa o equilíbrio de poderes e a sua distribuição entre setores do governo e quais as funções que servem.</i>
<i>A.2.8 - Organizações e instituições da sociedade civil (quem são e funções) (partidos políticos; associações e organizações não governamentais; Grupos de Pressão; Instituições religiosas; Midia; Organismos Culturais; Escolas)</i>
<i>A.2.9 - Conhece as instituições europeias e suas funções</i>
<i>A.2.10 - Compreende questões básicas de economia e suas implicações políticas; Reconhece a relação entre o governo e o mercado.</i>

A.3 - Quais são os direitos e deveres dos cidadãos em democracia?

<i>A.3.1 - Identifica em geral os direitos e as qualificações dos cidadãos "comuns e essenciais" para viver em democracia.</i>
<i>A.3.2 - Identifica os direitos geralmente garantidos nacionalmente</i>
<i>A.3.3 - Identifica as obrigações, responsabilidades, ou "deveres cívicos" dos cidadãos comuns nas democracias.</i>
<i>A.3.4 - Compreende o papel dos mídia (imprensa).</i>
<i>A.3.5 - Identifica a rede de associações privadas, de assessoramento e voluntárias (inclusive nas escolas) dentro dos quais as obrigações e direitos dos cidadãos podem ser incentivados e promulgados.</i>
<i>A.3.6 - Identifica a relação entre "direitos humanos", conforme definido em documentos internacionais, incluindo documentos da ONU.</i>



<i>A.3.7 - Identifica os direitos na esfera econômica.</i>
<i>A.3.8 - Demonstra consciência de trade-offs entre os direitos individuais, os direitos dos outros e do bem da comunidade.</i>
<i>A.3.9 – Reconhece os atributos da Cidadania Europeia</i>

IDENTIDADE NACIONAL E RELAÇÕES REGIONAIS E INTERNACIONAIS

B.1 - Quais são os atributos de um membro de uma comunidade nacional (cidadão)?

<i>B.1.1 - Reconhece a diferença entre o estatuto de cidadania atribuída versus cidadania como um status adquirido.</i>
<i>B.1.2 - Reconhece uma série de disposições comuns frequentemente associados com esse estatuto.</i>
<i>B.1.3 - Reconhece a importância da solidariedade, unidade, ou um sentimento de identidade coletiva para com o país de origem.</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Demonstra sentido de "Identidade coletiva" para com o seu país de origem.▪ Tem orgulho no seu país (belezas naturais, cultura, ciência, educação, etc.).▪ Respeita os símbolos nacionais: Bandeira; Hino; Heróis; Documentos; Tradições.▪ Conhece narrativas nacionais sobre "patriotas, heróis nacionais ou pessoas da cultura".▪ Reconhece os eventos marcantes da história do país, designadamente guerras travadas para a manutenção da independência e particularmente as referentes à sua fundação.▪ Identificando-se com a Constituição democrática.▪ Revê-se em certos "valores e pensamentos" exemplificados na literatura comum ou na cultura.▪ Está disponível para prestar Serviço Militar.▪ Defende o seu país contra críticas injustas.▪ Manifesta comportamentos respeitosos para com os líderes do governo / confia no governo.▪ Revê-se na memória coletiva.▪ Reconhece a importância do patriotismo e os problemas associados com excessos da identidade nacional (por exemplo, "o nacionalismo chauvinista").
<i>B.1.4 - Reconhece que cada nação tem alguns eventos de sua história de que são justificadamente motivo de orgulhoso.</i>
<i>B.1.5 - Reconhece os problemas associados com a identidade nacional em diferente períodos históricos, incluindo períodos de transição.</i>

B.2 - O que é que Identidade ou Lealdade nacional significa em relação às relações estabelecidas com organizações extra-nacionais e supranacionais

<i>B.2.1 - Reconhece a natureza do papel que o país desempenhou e continua a jogar em esferas de influência globais e regionais.</i>
<i>B.2.2 - Reconhece países ou grupos de países que no passado, presente ou futuro têm sido aliados ou inimigos.</i>
<i>B.2.3 - Reconhece as principais estruturas regionais e supranacionais (na maioria dos casos dentro da Europa) ou organizações internacionais.</i>
<i>B.2.4 - Reconhece determinados sub-grupos nacionais.</i>

COESÃO SOCIAL E DIVERSIDADE

C.1 - Que grupos dentro da nação são vistos como marginalizados e de que forma?

<i>C.1.1 - Reconhece grupos vistos como alvo de discriminação na sociedade contemporânea.</i>
<i>C.1.2 - Reconhece casos de opressão no passado e no presente ou discriminação de certos grupos em muitas sociedades.</i>
<i>C.1.3 - Reconhece tensões na sua sociedade e em muitas outras entre a percepção da necessidade de coesão social e a necessidade do reconhecimento do valor das contribuições culturais, sociais e políticas de alguns grupos.</i>
<i>C.1.4 - Entende a "valores fundamentais da vida da comunidade" e a importância das atitudes e comportamentos de respeito e tolerância entre os grupos por parte dos seus elementos.</i>



Anexo B - Modelo de desenvolvimento de competências cívicas dos EUA até ao nível Secundário (K12). (Judith Torney-Purta, 2006)

I. CONHECIMENTOS DE CIDADANIA EM DEMOCRACIA

1. Conceito/princípios sobre a essência da democracia.

- Soberania popular (governo eleito por consenso);
- Representação e responsabilidade em um governo do, por e para o povo;
- Eleições livres e democráticas dos representantes do povo;
- Elegibilidade abrangente de participar livremente, de votar e fazer campanha nas eleições;
- Acesso inclusivo e livre no que respeita à participação na promoção dos interesses pessoais e coletivos;
- Regra da maioria do povo para o bem comum.

2. Questões perenes sobre o significado e os usos das ideias centrais.

- Direitos (liberalismo):
 - Direitos civis, direitos humanos;
 - Direitos políticos ou públicos;
 - Direitos pessoais ou privados;
 - Direitos sociais, económicos, culturais e ambientais;
 - Direitos individuais e coletivos.
- Economia de mercado
 - Liberdade de escolha dos bens económicos e de transação;
 - Liberdade de defender os seus interesses pessoais;
 - Regulação económica para o bem comum.

3. Problemas recorrentes e marcos decisivos sobre a política pública e a interpretação constitucional.

- Liberdade de associação em organismos civis e não-governamentais;
- Liberdade de associação e de escolha;
- Pluralismo múltiplo, sobreposição das regras gerais do grupo e preservação da identidade;
- Regulação social para o bem comum (leis, tradições, moral, virtudes).

4. Constituição e instituições representativas da democracia.

- Papel das leis na governação, sociedade e economia;
- Poderes e limitações do governo para garantirem os direitos dos cidadãos;
- Separação e partilha de poderes como forma de limitar a ação discricionária do governo;
- Independência do poder judicial de forma a garantir o primado da lei e o estabelecido na constituição.

5. Práticas da cidadania na democracia e os papéis dos cidadãos.

- Perspetiva legal da cidadania;
- Direitos, responsabilidades e papéis dos cidadãos;
- Identidade cívica.

6. História da democracia no país e no mundo.



II. APTIDÕES COGNITIVAS DE CIDADANIA EM DEMOCRACIA

1. Identificar e descrever informação acerca da vida política e social.
2. Analisar e expor informação acerca da vida política e social.
3. Sintetizar e explicar informação acerca da vida política e social.
4. Avaliar, tomar posição e defender as suas ideias sobre assuntos políticos e sociais.
5. Pensar de forma crítica sobre as condições de exercício da vida política e social.
6. Pensar de forma construtiva sobre a forma como pode ser melhorada a vida política e social.

III. APTIDÕES DE PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

1. Interage com os outros cidadãos na defesa dos seus interesses e dos interesses comuns.
2. Acompanha e monitoriza eventos e questões de natureza pública.
3. Participa na discussão e na decisão sobre assuntos de interesse público.
4. Influencia as decisões políticas em assuntos de interesse público.
5. Implementa as decisões políticas nos assuntos públicos.
6. Toma medidas para melhorar a vida política e social.

IV. DISPOSIÇÃO CÍVICA

1. Defende a igualdade e a dignidade de cada pessoa, independentemente das suas origens ou situação.
2. Respeita, defende e exerce os seus direitos numa perspetiva de igualdade perante os seus concidadãos.
3. Participa de forma responsável na vida política e na vida social da sua comunidade.
4. Exerce o seu autogoverno e apoia a governação dado deter o consenso dos governados.
5. É exemplar na aplicação da moral democrática
6. Promove o bem comum



Anexo C - Referencial de Avaliação Profissional de Técnico/a de Eletrónica e Telecomunicações

REFERENCIAL DE RVCC PROFISSIONAL (523077 - Técnico/a de Eletrónica e Telecomunicações)

N.º	Tarefas
Ponderação	<ol style="list-style-type: none">1. Tempo de execução2. Cumprimento de regras de SHT3. Capacidade de decisão e resolução de problemas4. Planeamento do trabalho5. Cumprimento sequência de trabalho adequada6. Mobilização adequada de conhecimento conceptual e técnico7. Seleção e utilização adequada dos espaços, equipamentos, ferramentas e materiais8. Destreza do gesto profissional9. Economia de tempo e materiais10. Inovação / criatividade11. Qualidade do resultado final12. Capacidade de trabalho em equipa
Classificação	Estado da tarefa

Fonte: (CNQ, 2010)



Anexo D – Taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002, p. 213)

1.0 – Conhecimento

1.1 – Conhecimento de especificidades

1.1.1 *Conhecimento de terminologia*

1.1.2 *Conhecimento de factos específicos*

1.2 – Conhecimento das formas e meios de lidar com as especificidades

1.2.1 *Conhecimento das convenções*

1.2.2 *Conhecimento de desafios e de sequências*

1.2.3 *Conhecimento de classificações e categorias*

1.2.4 *Conhecimento de critérios*

1.2.5 *Conhecimento de metodologia*

1.3 - Conhecimento de saberes universais e abstratos de uma determina área

1.3.1 *Conhecimentos de princípios e generalizações*

1.3.2 *Conhecimento de teorias e estruturas*

2.0 – Compreensão

2.1 – Translação

2.2 – Interpretação

2.3 – Extrapolação

3.0 – Aplicação

4.0 – Análise

4.1 – Análise de elementos

4.2 – Análise de relações

4.3 – Análise de princípios organizacionais

5.0 – Síntese

5.1 – Produção de uma comunicação distinta

5.2 – Produção de um plano, ou de um conjunto estruturado de operações

5.3 – Criação de um conjunto estruturado de relações abstratas

6.0 – Avaliação

6.1 – Avaliação por referência a evidências internas

6.2 – Avaliação por referência a evidências externas



Anexo E - Domínio afetivo (Krathwool, Bloom e Masia de 1964) (s.n., 1999, p. 1)

O domínio afetivo (Krathwohl, Bloom, Masia, 1973) incide sobre a maneira com que lidamos com as coisas emocionalmente, tais como sentimentos, valores, apreciações, entusiasmo, motivações e atitudes. As cinco categorias principais estão listadas desde o comportamento mais simples para o mais complexo

<p><u>Recetividade</u> (aos fenómenos):</p> <p>Consciência, vontade de ouvir, atenção seletiva.</p>	<p>Exemplos: ouvir os outros com respeito. Prestar atenção e lembrar-se do nome de pessoas e assuntos recém-introduzidos.</p> <p>Palavras-chave: pergunta, escolhe, descreve, segue, dá, detém, identifica, localiza, nomeia, aponta para, seleciona, situa, ergue, responde, usa.</p>
<p><u>Resposta</u> (aos fenómenos):</p> <p>Participação ativa por parte dos alunos;</p> <p>Atento e reage a um fenómeno particular;</p> <p>Os resultados da aprendizagem devem evidenciar que responde ao que lhe é solicitado, demonstra boa vontade na resposta, ou satisfação ao responder (motivação)</p>	<p>Exemplos: Participa nas discussões em aula. Faz uma apresentação do assunto. Questiona novos ideais, conceitos, modelos, etc., a fim de os entender completamente. Conheça as regras de segurança e pratica-as.</p> <p>Palavras-chave: resposta, assistência, ajuda, cumpre, em conformidade, discute, cumprimenta, ajuda, etiqueta, realiza, pratica, apresenta, lê, recita, relata, seleciona, diz, escreve.</p>
<p><u>Valorização:</u></p> <p>A relevância ou o valor que uma pessoa atribui a um objeto particular, um fenómeno, ou um comportamento. Varia desde a simples aceitação para o estado mais complexo do compromisso. A Valorização baseia-se na internalização de um conjunto de valores específicos, que se manifestam nos raciocínios e atuações dos alunos e que podem ser facilmente observados e identificados.</p>	<p>Exemplos: Demonstra crença no processo democrático. É sensível às diferenças individuais e culturais (valorização da diversidade). Mostra a capacidade de resolver problemas. Propõe um plano de melhoria social e segue até com o seu compromisso. Informa a direção em assuntos em que se sente particularmente à vontade.</p> <p>Palavras-chave: completa, demonstra, diferencia, explica, segue, constitui, tem iniciativa, convida, junta-se, justifica, propõe, relata, seleciona, partilha, faz, estuda, realiza.</p>



<p><u>Organização:</u></p> <p>Organiza valores por prioridades confrontando-os entre si, resolve conflitos entre diferentes valores, e cria um sistema único e coerente de valores. A ênfase está em comparar, relacionar, sintetizar valores.</p>	<p>Exemplos: Reconhece a necessidade de equilíbrio entre a liberdade e um comportamento responsável. Aceita a responsabilidade pelo seu comportamento. Explica o papel do planeamento sistemático na resolução de problemas. Aceita padrões éticos profissionais. Cria um plano de vida em harmonia com as suas habilidades, interesses e crenças. Prioriza o tempo de forma eficaz para atender às necessidades da organização, família e de si próprio.</p> <p>Palavras-chave: adere, altera, organiza, reúne, compara, completa, defende, explica, formula, generaliza, identifica, integra, modifica, ordena, organiza, prepara, relaciona, sintetiza.</p>
<p><u>Internalização de valores</u> (caracterização):</p> <p>Tem um sistema de valores que controla o seu comportamento. O seu padrão de comportamento é generalizado, consistente, previsível e, mais importante, característico do aluno. Os objetivos de aprendizagem levam em linha de conta a necessidade de se ajustarem aos padrões gerais do aluno (níveis pessoal, social e emocional).</p>	<p>Exemplos: Mostra auto-suficiência quando trabalha de forma independente. Colabora em atividades de grupo (trabalha em equipa). Usa uma abordagem objetiva na resolução de problemas. Exibe sistematicamente uma atuação baseada na ética profissional. Revê julgamentos e muda os seus comportamentos à luz de novas evidências. Valoriza as pessoas pelo que elas são e não pelo que aparentam.</p> <p>Palavras-chave: age, discrimina, mostra, presta atenção, escuta, modifica, realiza, põe em prática, propõe, qualifica, pergunta, corrige, resolve, verifica.</p>



Apêndice 1 – Referencial de investigação / Modelo de Análise

QD2: De que forma os currículos “oficiais” equacionam as competências de cidadania em prol da soberania nacional?

Hip 3: Os currículos “oficiais” escolares contemplam competências de cidadania que potenciam a soberania nacional.

Hip 4: Os currículos “oficiais” de formação inicial dos militares das Forças Armadas contemplam competências de cidadania que potenciam a soberania nacional, de forma articulada com as proporcionadas pela escola.

Domínios Temáticas	Conhecimentos						Aptidões						Atitudes				
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Interage	Acompanha	Participa	Influencia	Implementa	Melhora	Receptivo	Responde	Valoriza	Organiza	Internaliza
DEMOCRACIA																	
▪ <i>Conceitos/princípios da democracia</i>																	
▪ <i>Instituições e práticas democráticas</i>																	
▪ <i>Constituição e controlo democrático</i>																	
▪ <i>Direitos civis e direitos humanos</i>																	
▪ <i>Direitos e deveres políticos</i>																	
▪ <i>Direitos e deveres sociais</i>																	
▪ <i>Valores morais e democráticos</i>																	
▪ <i>O quarto poder – papel dos média</i>																	
▪ <i>União Europeia e Org Internacionais</i>																	



IDENTIDADE NACIONAL																		
▪ Atributos da nacionalidade																		
▪ Solidariedade e identidade coletiva																		
- Sentido de “identidade coletiva”																		
- Orgulho no seu país																		
- Símbolos nacionais																		
- Heróis nacionais																		
- Cultura e património nacionais																		
- Serviço militar																		
- Comportamentos respeitosos																		
- Patriotismo																		
▪ O país no contexto internacional																		
▪ Coesão social																		
▪ Diversidade e discriminação																		



Apêndice 2 – Análise de currículos nacionais: Proposta para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos e Secundário (S) (Santos, 2011, pp. 8 - 18)

Domínios Temáticas	Conhecimentos						Aptidões						Atitudes				
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Interage	Acompanha	Participa	Influencia	Implementa	Melhora	Receptivo	Responde	Valoriza	Organiza	Internaliza
DEMOCRACIA																	
▪ <i>Conceitos/princípios da democracia</i>	1-2	3	1	S	2									2		1	1-2
▪ <i>Instituições e práticas democráticas</i>	2-3	3					1		3 -S								
▪ <i>Constituição e controlo democrático</i>	3-S	S	S						S								
▪ <i>Direitos civis e direitos humanos</i>	2	3	3	S	3											2	3-S
▪ <i>Direitos e deveres políticos</i>																	
▪ <i>Direitos e deveres sociais</i>																	
▪ <i>Valores morais e democráticos</i>																	
▪ <i>O quarto poder – papel dos média</i>		1-2 S		1-2 S	1 S	3					2						
▪ <i>Soberania e economia</i>	2																
▪ <i>União Europeia e Org Internacionais</i>	3-S																



IDENTIDADE NACIONAL																	
▪ <i>Atributos da nacionalidade</i>																	
▪ <i>Solidariedade e identidade coletiva</i>																	
- Sentido de “identidade coletiva”																	
- Orgulho no seu país																	
- Símbolos nacionais	1																
- Heróis nacionais																	
- Cultura e património nacionais	1		2		3	S										2-3	
- Serviço militar																	
- Comportamentos respeitosos																	
- Patriotismo																	
▪ <i>O país no contexto internacional</i>	1	S				S									1		
▪ <i>Coesão social</i>																	
▪ <i>Diversidade e discriminação</i>	1-2		1	S	3											2	2-3 -S

Legenda:

- 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1
- 2.º Ciclo do Ensino Básico – 2
- 3.º Ciclo do Ensino Básico – 3
- Ensino Secundário – S



Apêndice 3 – Análise de currículos da área de defesa: CFGCPPE e DDN

Domínios Temáticas	Conhecimentos						Aptidões						Atitudes				
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Interage	Acompanha	Participa	Influencia	Implementa	Melhora	Receptivo	Responde	Valoriza	Organiza	Internaliza
DEMOCRACIA																	
▪ <i>Conceitos/princípios da democracia</i>	1																
▪ <i>Instituições e práticas democráticas</i>	1 -2																
▪ <i>Constituição e controlo democrático</i>																	
▪ <i>Direitos civis e direitos humanos</i>	1																
▪ <i>Direitos e deveres políticos</i>																	
▪ <i>Direitos e deveres sociais</i>																	
▪ <i>Valores morais e democráticos</i>	1																
▪ <i>O quarto poder – papel dos média</i>																	
▪ <i>Cidadania europeia</i>	1																
IDENTIDADE NACIONAL																	



▪ Atributos da nacionalidade																		
▪ Solidariedade e identidade coletiva																		
- Sentido de “identidade coletiva”																		
- Orgulho no seu país																		
- Símbolos nacionais	1-2																	
- Heróis nacionais																		
- Cultura e património nacionais																		
- Serviço militar	1-2																	
- Comportamentos respeitosos	1																	
- Patriotismo	1																	
▪ O país no contexto internacional																		
▪ Coesão social																		
▪ Diversidade e discriminação																		

Legenda:

CFGCPPE – 1

DDN - 2