



“OS MESMOS DIREITOS A TODOS OS CIDADÃOS”¹: A EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO CURRÍCULO ESCOLAR

*Maria Helena Damião*²

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CEIS20

RESUMO

O sistema de ensino português denota, à semelhança dos europeus, uma vincada preocupação com a educação para a cidadania, a qual se vê reflectida na organização do currículo. Com base em directrizes e orientações curriculares vigentes, sistematiza-se e discute-se, neste trabalho, o sentido dessa preocupação. Partindo-se do pressuposto, reconhecido pelo Ministério da Educação, de que o conceito de cidadania assenta nos direitos humanos, necessariamente decorrentes dos valores éticos, universais e universalizantes, defende-se a centralidade do propósito de educar para a paz. Além de se equacionarem problemas que lhe estão associados, exploram-se possibilidades de conceptualização capazes de orientar a sua concretização.

Palavras-chave: Currículo escolar; Direitos humanos; Valores éticos; Educação para a cidadania; Educação para a paz.

A leitura de Espinosa abriu-me uma nova dimensão (...) um simples princípio O homem pensa, tornou-se para mim um quadro de referência existencial (...) Espinosa ensina (...) a liberdade radical de pensamento (...). Quanto mais capazes formos de determinar os nossos próprios pensamentos (...) mais possível nos é atingir a autodeterminação, a verdadeira liberdade (...). De facto, o pensamento libertado tornou-se uma das nossas liberdades mais preciosas, numa época em que os sistemas políticos, os condicionamentos sociais, os códigos morais e o politicamente correcto controlam frequentemente o nosso pensamento (Daniel Barenboim, 2009, p. 51 e 53).

¹ Palavras conclusivas do livro *Carta sobre a tolerância* de John Locke, publicado em 1689: “pedimos que se concedam os mesmos direitos a todos os cidadãos” (a versão que consultámos é de 1996, p. 120).

² hdamiao@fpce.uc.pt

O postulado de base da universalidade é considerar que há direitos inerentes à dignidade do ser humano que ninguém devia negar aos seus semelhantes por causa da sua religião, da sua cor, da sua nacionalidade, do seu sexo, ou por qualquer outra razão. O que quer dizer, entre muitas outras coisas, que qualquer atentado aos direitos fundamentais dos homens e das mulheres, em nome desta ou daquela tradição particular (...) é contrária ao espírito de universalidade. Não pode haver, por um lado uma carta global dos direitos do homem, e por outro, cartas particulares (...). Respeitar alguém (...) é considerar que esse alguém pertence à mesma humanidade, e não a uma humanidade diferente, uma humanidade de saldos (Amin Maalouf, 1999, p. 119-120).

Introdução

Entre os múltiplos e pronunciados desacordos que, no presente, se agregam ao currículo escolar, vislumbramos alguns consensos: educar para a cidadania é um deles. Entidades supranacionais e nacionais responsáveis por orientações e decisões relativas à aprendizagem tendem a afirmá-la como uma dimensão essencial da formação das novas gerações. Porém, quando passamos para o trabalho de conceptualização e de concretização – aos níveis académico, da tutela e da escola – vemos surgir dificuldades de diversa ordem.

O significado de cidadania é a primeira dessas dificuldades, pois, ao contrário do que o seu uso quotidiano pode fazer supor, revela-se um “conceito problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas” (Araújo, 2008, p.75). As tentativas para o clarificar desvendam outros conceitos – tolerância, respeito, civismo, democracia, direitos, deveres, convivência, valores, igualdade, diferença, dignidade, solidariedade, liberdade, alteridade, autonomia, responsabilidade, participação, entre muitos outros – que levantam exactamente o mesmo problema de sentido³. Não obstante a conotação positiva que todos eles

³ Omitimos uma outra “camada” lexical que, nos últimos dez a vinte anos, se tem infiltrado na educação para a cidadania pela mão das mais diversas entidades que nela reclamam lugar, pulverizando ainda mais o seu significado: auto-estima, autoconceito, auto-imagem, conhecimento de si, bem-estar pessoal; resiliência, sentimentos e emoções (conhecimento e gestão); inteligências (múltiplas, emocional, espiritual...); literacias (afectiva, social, política, digital...); saúde (**física, psicológica, emocional**...); higiene, sexualidade e alimentação (saudáveis, responsáveis...); prevenção das toxicodependências, do álcool; multiculturalidade e pluriculturalidade; ecologia e defesa do meio-ambiente; igualdade de género, violência no namoro; etnia, identidade cultural; mudança e inovação; globalização, mercado de trabalho e empreendedorismo; poupança e consumo; cidadania activa, etc. Se pensarmos que nos discursos sobre a educação para a cidadania as expressões mencionadas no corpo do texto e nesta nota de rodapé são combinadas e especificadas de diversos modos, perceberemos a enorme lista que poderemos obter com um metódico trabalho de sistematização. Mais percebemos que tais expressões adquirem significados diferentes em cada tentativa de clarificação, perturbando a sua categorização e hierarquização. Assim, estamos perante expressões que vão mudando de significado e de posição categorial de texto para texto e até no mesmo texto. O resultado é uma linguagem composta por expressões recorrentes alinhadas de modo monocórdico em sucessões que carecem de sentido mas que tendem a conduzir o leitor a uma posição de concordância, aceitação e defesa, necessitando de fazer um esforço suplementar para compreender o que está em causa, não sendo certo que o consiga. Tudo isto nos sugere uma falta de atenção ao esclarecimento e

inspiram, essas tentativas acarretam a impressão de entrada num labirinto vocabular onde a diferenciação de palavras se torna praticamente impossível.

A segunda dificuldade decorre de uma dupla questão que, apesar de descurada, não deve ficar esquecida: dadas as funções muito específicas da escola, terá ela legitimidade para formar os seus alunos como cidadãos? E, em caso afirmativo, deverá assumir essa responsabilidade nos mais diversos sentidos que se atribuem a tal formação, tornando-a até prioritária face aos conteúdos disciplinares? Estamos perante interpelações que têm gerado respostas divergentes e que não vemos rumar a um consenso.

A terceira dificuldade, em muito resultante das anteriores, é o alinhamento da educação para a cidadania pelo pressuposto de que os alunos descubram os seus próprios valores. A passividade aqui subjacente, de ensinar para levar a aprender, faz correr o risco de validação de opções particulares ou de dar voz à “ordem dominante, tida como consensual” (Pureza, 2014, p. 41), em vez de fazer sobressair o “valor” dos valores éticos, que confere substância à educação para a cidadania.

Pode acontecer que nenhuma destas e de outras dificuldades seja percebida por aqueles que assumem os desígnios do currículo, ficando a educação para a cidadania vulnerável às mais diversas ingerências, podendo tornar-se no seu contrário: um campo de doutrinação (Damião, 2014).

Situando-nos em Portugal que, tal como muitos outros países europeus, reconhece o lugar da componente em causa nos vários patamares e sectores do sistema de ensino, envolvendo, portanto, todas as escolas e todos os professores, exploramos, nos tópicos que se seguem, as três dificuldades que acima apontámos, incidindo no que em termos internacionais se designa por “educação para a paz”, uma das temáticas que se nos afiguram com menos implantação nas nossas escolas⁴.

Se considerarmos que a paz concretiza a própria educação para a cidadania, entendida esta como a educação para os direitos humanos e segundo os direitos humanos, teremos de ponderar as consequências da sua secundarização. Na continuação, teremos de explorar a possibilidade de, e usando a terminologia curricular da tutela, a “educação para a cidadania”, a “educação a paz” e a “educação para os direitos humanos” constituírem um núcleo coeso, irredutivelmente fundado nos valores éticos. E, mais, teremos de considerar ser este núcleo o necessário e suficiente em termos de educação para a cidadania na escola.

ordenação terminológica sempre fundamental na organização curricular, não constituindo a educação para a cidadania excepção.

⁴ Efectivamente, a análise do sítio *online* da Direcção-Geral da Educação (<http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>) bem como de projectos educativos de escolas, levam-nos a supor que, das quinze áreas de educação para a cidadania – adiante apresentadas também em nota de rodapé –, têm primazia a Educação para a saúde e sexualidade, a Educação para o empreendedorismo e a Educação financeira.

1. A educação para a cidadania na educação escolar

Numa linha de coerência com orientações internacionais seguidas pelo Ministério da Educação⁵ e na continuidade de políticas anteriores (Damião, 2005), na reorganização curricular do ensino obrigatório – básico e secundário –, firmada em 2012⁶, reconhece-se a educação para a cidadania como meio de “formação integral e para a realização pessoal dos alunos”, declarando-se a escola como “um contexto importante para a aprendizagem e o exercício da cidadania”, exercício que se exprime “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social”⁷.

Em termos operacionais, a educação para a cidadania, podendo ser reforçada numa disciplina, deve ser “abordada em todas as áreas curriculares”, numa lógica de transversalidade⁸, não constituindo a educação pré-escolar e a educação e formação de adultos excepção. Além disso, ao abrigo da figura de “autonomia de escola” e de “gestão flexível do currículo”⁹, cada agrupamento de escolas/escola não agrupada deverá incluir no seu projecto educativo, e em função dele, a temática ou temáticas de cidadania que tiver por mais convenientes.

Para materializar este desígnio, a Direcção-Geral da Educação estabeleceu linhas orientadoras que, no essencial, indicam que a educação para a cidadania deverá ser ancorada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo-lhe imputada a finalidade de “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”.

⁵ Conferir a ligação *online* <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

⁶ Conferir o Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de Julho e o Decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de Julho.

⁷ Conferir as ligações *online* <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania> e <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

⁸ Para o Ensino Básico, conferir os normativos indicados na nota 6 que substituem o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que definiu até 2011 os princípios de organização e gestão do currículo e no qual se estabelecia uma “área curricular não disciplinar” designada por Formação cívica que privilegiava a educação para a cidadania. Na sequência deste decreto foi publicado o Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Junho, onde se incluíam onze temáticas na dita área: Educação para a Saúde e Sexualidade; Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Educação para a Sustentabilidade; Conhecimento do Mundo do Trabalho e das Profissões e Educação para o Empreendedorismo; Educação para os Direitos Humanos; Educação para a Igualdade de Oportunidades; Educação para a Solidariedade; Educação Rodoviária; Educação para os *Media*; e Dimensão Europeia da Educação”. Determinava-se também que a mencionada área deveria ser “planeada, desenvolvida e avaliada com recurso a parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, externas à escola, que apoiem a realização de projectos e facilitem o intercâmbio de experiências entre escolas através da realização de concursos, visitas de estudo, encontros nacionais, exposições e de outras iniciativas divulgadas e apoiadas pelo Ministério da Educação ou entidades locais”.

⁹ Conferir, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como as Portarias n.º 265/2012 de 23 de Agosto e n.º 44/2014 de 20 de Janeiro, que reforçam esse regime.

Infere-se que tal finalidade imprimirá unidade às quinze temáticas que a compõem¹⁰ e guiará o trabalho a realizar no âmbito de cada uma delas nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, trabalho que poderá ser apoiado nos múltiplos documentos e recursos curriculares que lhes estão associados¹¹.

Mais recentemente, em 2016, foi constituído, ao nível central, um grupo de trabalho cuja “missão é conceber uma estratégia de educação para a cidadania a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania”¹². Daqui deduzimos a preocupação da tutela em reforçar essa unidade.

2. A educação para a paz no âmbito da educação para a cidadania

Explicado o contexto curricular mais geral da educação para a cidadania, façamos o seguinte exercício: suponhamos que um certo agrupamento de escolas/escola não agrupada, como é seu dever, pondera as quinze áreas que, de momento, a integram¹³ e, na margem de liberdade de que dispõe, opta pela “educação para a paz”, que assume como componente transversal e/ou como disciplina autónoma ou, ainda, como projecto.

O primeiro passo que os professores que assumissem tal tarefa dariam para a estruturação curricular seria reunir e explorar as orientações disponibilizadas pela tutela. Assim, muito provavelmente, começariam por se dirigir aos sítios online da Direcção-Geral da Educação designados por “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz” e “Educação para o Desenvolvimento”, uma vez que em ambos encontrariam informação concernente à temática¹⁴.

Constatando a diversidade de recursos disponíveis, poderiam esses professores começar por dar atenção aos referenciais, que essa Direcção-Geral tem o cuidado de esclarecer serem

¹⁰ Essas quinze áreas são: Educação para os Direitos Humanos; Educação para a Defesa e Segurança Nacional/Educação para a Paz; Educação Financeira; Educação Rodoviária; Educação Intercultural; Educação do Consumidor; Educação para o Empreendedorismo; Educação para a Saúde e Sexualidade; Educação para o Voluntariado; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Risco; Educação para a Dimensão Europeia; Educação Ambiental e para a Sustentabilidade. Várias destas áreas foram propostas por entidades de diversa natureza que a Direcção-Geral da Educação tem reconhecido na figura de “parceiros educativos” e cuja acção tem legitimado através de protocolos de colaboração.

¹¹ Entre esses recursos contam-se planos nacionais de intervenção, referenciais de ensino, guiões para educadores e professores, apresentações em *power-point*, vídeos, ferramentas de avaliação, planos de formação de professores, sítios *online* para consulta e apoio educativo e formativo, projectos e concursos nacionais e internacionais. Notamos que a maior parte destes recursos foi proposta pelas entidades indicadas na nota anterior e elaborados por técnicos que lhe estão afectos em colaboração com técnicos da Direcção-Geral da Educação e, em alguns casos, por especialistas. A publicação é, em geral, da responsabilidade dessa Direcção-Geral.

¹² Trata-se do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho n.º 6173/2016 de 10 de Maio.

¹³ Conferir a nota de rodapé 10.

¹⁴ Conferir as ligações <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-seguranca-defesa-e-paz> e <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-o-desenvolvimento>

distintos de directrizes (guias ou programas). Trata-se de documentos com uma estrutura semelhante: depois do enquadramento em que se destaca a ancoragem do conteúdo em recomendações provenientes de entidades internacionais e nacionais e em publicações de outra natureza, e se explica a sua ligação a directrizes nacionais, patentes em normativos e no currículo, estabelecem-se os eixos e os temas que são, de seguida, operacionalizados segundo a forma de standards (metas de aprendizagem/curriculares). Isto para cada um dos ciclos de escolaridade: educação pré-escolar, ensino básico (1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo) e ensino secundário.

O “Referencial da Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz”, publicado em 2014, estabelece “o que se considera como essencial para as crianças e jovens se constituírem como cidadãos ativos na sociedade atual, no que diz respeito à segurança, defesa e paz”¹⁵. Nele se “pretende evidenciar o contributo específico dos órgãos e estruturas de defesa para a afirmação e preservação dos direitos e liberdades civis, bem como a natureza e as finalidades da sua atividade em tempo de paz, e ainda contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica de Portugal, nomeadamente como forma de consciencializar a importância do património cultural, no quadro da tradição universal de interdependência, solidariedade e paz entre os povos do Mundo” (página 8).

A alusão à paz está presente ao longo do documento, sendo enfatizada no âmbito do tema transversal intitulado “A segurança, a defesa e a paz - Um projecto de todos e para todos”, cujo objectivo é “reconhecer a segurança, a defesa e a paz como um processo de construção contínua, global, multifacetado e multiparticipado” (página 15).

Passemos para o “Referencial da Educação para o Desenvolvimento”¹⁶, que se encontrou em discussão pública até Abril de 2016. Nele se assume que esta área “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (página 5).

Dos seis temas que dão corpo a esta intenção, o último reporta-se à paz, sendo particularizado em três aspectos: “Construção da paz”, “Situações de insegurança, violência,

¹⁵ Este documento, assinado por representantes do Instituto de Defesa Nacional e da Direcção Geral da Educação, estabelece quatro eixos (“O quadro normativo ético-jurídico”; “O contexto internacional”; “A identidade nacional”; “As forças armadas, as forças e os serviços de segurança”) e quatro temas específicos (“A segurança, a defesa e a paz”, “O contexto internacional e o quadro nacional - a mundialização e a interdependência”, “A identidade nacional e o quadro internacional da segurança, da defesa e da paz”, “As forças armadas e as forças e serviços de segurança - o quadro institucional, organização e missões”).

¹⁶ Este documento é assinado por representantes do Instituto da Cooperação e da Língua (Instituto Camões), da Fundação Gonçalo da Silveira, do Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e da Direcção-Geral da Educação.

guerra e ausência de paz”, e “Paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento”¹⁷.

Afirmado-se reiteradamente nos dois referenciais acima identificados que a educação para a paz assenta nos direitos humanos, os professores que procurassem uma fundamentação consistente nas orientações da tutela dariam, por certo, um terceiro passo: visitariam o sítio online da mesma Direcção-Geral referente à “Educação para os Direitos Humanos”¹⁸.

Aí, além do acesso destacado à própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, e entre vários documentos facultados, encontrariam o “Projecto Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos do Conselho da Europa”, que inclui “as diferentes temáticas que emergem dos desafios contemporâneos das nossas sociedades, nomeadamente a educação para a cidadania, a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável”¹⁹.

Poderiam, ainda, esses professores consultar o documento “Educação para a Cidadania” (Brederode Santos et al., 2011)²⁰, apresentado como proposta curricular para os ensinos básico e secundário, no qual consta uma menção explícita à educação para a paz entre diversos temas “de grande pertinência social actual que se podem enquadrar no âmbito da educação para a cidadania” (página 26).

3. Alguns problemas que a análise dos documentos curriculares suscita

A brevíssima exploração documental acima apresentada, respeitante à educação para a paz, sugere-nos problemas de vária natureza. De entre eles notamos, de seguida, três que se nos afiguram primordiais na ponderação que urge fazer nesta matéria.

Um primeiro problema decorre do facto de a especificação da temática, no referencial que lhe está mais directamente afecto – “Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz” –, evidenciar justaposições com as especificações da “educação para os direitos humanos” e da “educação para o desenvolvimento”, constantes nos referenciais que lhes dizem respeito, justapondo-se também às orientações mais gerais da “educação para a cidadania” e, mesmo, a conteúdos de diversas disciplinas, como sejam, o Estudo do Meio, as Ciências

¹⁷ Conferir as páginas 12, 16, 21, 28-29, 39-40, 53-54, 69-72.

¹⁸ Conferir a ligação <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-direitos-humanos>

¹⁹ Conferir a ligação <http://www.dge.mec.pt/projeto-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos-do-conselho-da-europa>

²⁰ Este documento decorreu da solicitação directa do Ministério da Educação a uma equipa técnica para redigir uma proposta curricular de educação para a cidadania com carácter transversal “que respondesse às necessidades de formação dos jovens neste domínio, acompanhasse as tendências actuais e as recomendações a nível da União Europeia e organizasse as sucessivas medidas avulsas tomadas sob pressão de necessidades sociais sem resposta no currículo em vigor e acumuladas” (Brederode Santos et al., 2011, p.3). Devido à mudança de equipa ministerial, ainda em 2011, esta proposta não chegou a ser devidamente reconhecida como elemento curricular orientador, encontrando-se, porém disponível no “histórico” *online* da Direcção-Geral da Educação (http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf).

Naturais, a Geografia, a História ou Filosofia.

Constatámos, pois, que estas quatro expressões – “educação para a paz”, “educação para os direitos humanos”, “educação para o desenvolvimento”, e “educação para a cidadania” –, formam um mosaico instável, no qual a identidade e a configuração da “educação para a paz” não podem deixar de se ressentir. Em conformidade com aquilo que apontámos na terceira nota de rodapé, este problema torna a expressão em destaque equívoca e, assim sendo, inoperacional, pelo que, a partir daqui, se torna difícil avançar com segurança em qualquer processo curricular.

Em segundo lugar, mesmo que esse problema estivesse resolvido, que não está, teríamos de nos interrogar acerca da possibilidade de a educação para a paz se prestar a uma operacionalização como a que é feita nos supra indicados referenciais, na forma de descritores de desempenho que todos os alunos deverão demonstrar no final de um período de aprendizagem, tal como acontece para as disciplinas uniformizadas segundo parâmetros internacionais, como sejam a matemática, a língua materna ou o inglês. Devemos ter consciência de que as “educações para...” remetem para atitudes²¹ face aos valores éticos, que subjazem aos direitos humanos, o que envolve uma particular complexidade (Quintana Cabanas, 2013), nunca redutível a uma lista de enunciados comportamentais directamente observáveis.

O terceiro problema incide no facto de certas entidades externas ao sistema de ensino assumirem uma parte substancial dos desígnios da “educação para a cidadania”. É isto que, efectivamente, acontece com a educação para a paz, e que se vê traduzido com grande nitidez nas opções do referencial antes mencionado²². Este questionamento remete-nos inevitavelmente para o debate clássico sobre quem, por ter alguma forma de poder, constrói o currículo escolar e com que intenção o faz. Não devemos aqui deixar de assinalar que, no caso da educação para a cidadania, o Ministério da Educação reconhece, até no plano legal, a partilha das decisões com “entidades governamentais e não-governamentais”²³, enfim, com “novos parceiros sociais e culturais” (Castro Ramos, 2016, p.5), não sendo de excluir a hipótese de esses parceiros fazerem valer interesses e necessidades próprias que nada acrescentam de

²¹ A noção de “atitude” apesar de ser uma das que mais atenção tem despertado no campo da psicologia social está longe de reunir consenso. As consequências desta circunstância fazem-se sentir no campo do currículo onde ela é bastante usada, com destaque para a área da educação para a cidadania. Tendendo a ser considerada como “um posicionamento” (Lima, 1997) de alguém ou de um grupo, neste caso em relação aos mencionados valores éticos, reconhecem-se-lhe três dimensões cognitiva, afectiva e volitiva (Rosenberg e Hovland, 1960). Enquanto a primeira remete para a apreensão ou representação da natureza e das características do objecto da atitude, implicando, por isso, conhecimentos e crenças, a segunda remete para a apreciação pessoal, envolvendo sentimentos e emoções, já a terceira remete para a tendência ou intenção de agir por referência ao objecto.

²² Conferir a nota de rodapé 15.

²³ Conferir a nota de rodapé 9.

crucial à formação cidadã, podendo, mesmo, desviar-se do que ela, em rigor, deve ser²⁴.

4. A educação para a cidadania, com base nos direitos humanos, no sentido da paz

Dispensando, por agora, um ensaio de resposta para os problemas que apontámos no ponto anterior, avançamos para a explicitação da tese que pretendemos defender neste texto e que temos, de resto, vindo a esboçar. Essa tese é a de que a “educação para a paz” e a “educação para os direitos humanos” não podem ser entendidas como duas temáticas curriculares separadas, isto pela razão de que elas, porque estribadas nos valores éticos, constituem a própria essência da educação para a cidadania.

Reconhecemos que, face aos discursos correntes sobre a escola, trata-se de uma tese contestável, antes de mais porque, como advertiu Savater (1997), é possível argumentar a favor de todas as temáticas que se insiste em integrar no currículo e, na verdade, recorrendo a argumentos pragmáticos e funcionais, muitos o fazem com grande empenho²⁵. Não podemos, porém, perder de vista que o currículo deve constituir-se como um todo coerente sob pena de se estilhaçar em numerosas componentes circunstanciais.

Posto isto, voltamos à expressão “cidadania” para melhor explicarmos o que defendemos: nas décadas mais recentes, a plurissignificação que se lhe foi agregando, e que destacámos na introdução deste texto como um dos grandes problemas curriculares, arrastou-a para uma confusão conceptual (Palma Valenzuela, 2011) que, pouco a pouco, a foi despojando da configuração que começou a ganhar na Antiguidade²⁶ e que haveria de ser retomada com o Iluminismo.

Ora, insistimos nessa configuração, que, na sua versão mais depurada, se expressa, tão simplesmente, na condição de ser cidadão, a qual requer a formação da consciência colectiva de que existe um do conjunto de direitos e de deveres universais e universalizantes que, como princípios de acção, regulam as relações entre as pessoas e entre estas e as instituições. A igualdade de todos perante esses direitos e deveres – insistimos, decorrentes dos valores éticos –, sem condicionalismos políticos, religiosos, económicos, culturais, sociais ou outros, organiza a convivência e a participação no espaço público segundo padrões que se reconhecem como

²⁴ Lembramos que em 2008 o número das “educações para...” aceites pela tutela eram onze e em 2012 já eram quinze. Atendendo às contínuas pressões da sociedade para incluir outras distintas das que enumerámos, não é de afastar a possibilidade de este último número ser alargado.

²⁵ É o caso quando a tutela, no Despacho n.º 6173/2016 de 10 de Maio, explicita que “em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país”.

²⁶ Se remontarmos a Atenas do século V a.C., era cidadão quem tinham direitos políticos e cívicos iguais. Só aquele a quem era concedida a cidadania tinha direito de participação na vida da *polis*. Os atenienses “gabavam-se de possuir isonomia, isegoria e isocracia – igualdade de que apenas os cidadãos eram detentores”, isto é, “igualdade de direitos” perante lei, “igualdade no falar” e “igualdade no poder”; quer dizer, eram dadas aos cidadãos “as mesmas possibilidades, sem olhar à categoria social, aos meios de fortuna ou à cultura” (Ribeiro Ferreira, 2006).

civilizados e civilizadores, e cuja referência só pode ser o “bem comum”.

Neste esclarecimento, que nada tem de original, destacamos um aspecto que faz toda a diferença em termos de educação escolar: “inclinarmo-nos em direcção à universalidade e, mesmo, se necessário em direcção à uniformidade porque a humanidade, mesmo sendo múltipla, é em última análise, uma só” (Maalouf, 1999, p. 119), desviando-nos de subjectivismos e relativismos pós-modernos. Esta inclinação não significa, de maneira alguma, negar a especificidade de cada cultura e de cada pessoa, mas sim afirmar a dimensão vivencial que a declaração dos direitos humanos permite, a qual deve ser apropriada por todos e reconhecida a todos, sem nenhuma excepção.

Este aspecto – que põe em relevo aquilo que, por via da ética, vale sem qualquer restrição e que, por dizer respeito à esfera pública, é partilhável – imprime legitimidade ao propósito de educar para a paz em contexto escolar. De modo mais claro, esse propósito, por exprimir uma vertente da perfectibilidade humana, talvez a que melhor traduz a qualidade de cidadão, terá de ser sempre central nos sistemas de ensino que se pautam pela democracia. Entendemos, portanto, que educar para a paz mais do que caber nas atribuições desses sistemas terá de constituir uma das suas principais atribuições.

É no pressuposto de que a paz não se define, como há meio século esclareceu Galtung (1966) e que Pureza (2000) retomou, pela ausência ou prevenção de conflitos armados, de guerra (paz negativa) mas, sobretudo, pela determinação dos desígnios da sociedade e na resolução de conflitos com base nos direitos humanos (paz positiva), que a educação não pode ser dispensada. Afinal, e como consta na Carta Constitutiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicada em 1945, “dado que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem edificar-se os baluartes da paz”.

Considerações finais

Aceitando que a escola, através do seu currículo, reconhecerá a responsabilidade de “edificar os baluartes da paz” na mente das crianças e dos jovens, perguntamos, neste tópico final, como o poderá fazer de modo que essa edificação perdure, com vantagens para a sociedade e para cada um. Tratando-se de uma pergunta muitíssimo lata, circunscrevemos a resposta aos três factores que enunciámos na introdução: significação, legitimidade e intencionalidade

No que respeita ao significado de educação para a paz, com suporte na análise dos documentos curriculares disponibilizados pela tutela, percebemos que ele depende sobremaneira da interpretação que as entidades e parceiros externos ao sistema educativo entendem dar-lhe, o que acaba por se traduzir em desvios pronunciados relativamente ao que a própria tutela declara com ponto de sustentação da educação para a cidadania.

Além disso, muitas das expressões usadas nesses documentos remetem directamente para o que é da esfera pessoal, particular. Ora, há que ter em conta que o cidadão, para o ser efectivamente, não pode enclausurar-se na sua vida privada, nos seus interesses singulares, alheando-se do que é comum, público, do que diz respeito a todos. Se na sociedade ocidental contemporânea se diagnostica uma marcada tendência para o alheamento colectivo e para a evidenciação do individualismo, há que, em termos educativos, reafirmar a “ética pública”, à qual subjaz uma obrigação moral de cooperar com vista a um mundo mais justo (Camps, 1996).

Assim sendo, e voltando à tese que acima propusemos de que o âmago da paz são os direitos humanos, acrescentamos, agora, que a educação que vá nesse sentido terá de ter sempre em vista uma fortíssima dimensão crítica, por referência a esses valores, pelo que a “desobediência”, de que fala Pureza (2014), face a tudo o que os contraria, nega, ou desvirtua tem de caber na sua definição.

Passemos à ponderação da legitimidade da educação para a paz numa escola que, estando integrada em tal sociedade, tende a replicar os seus modos de ser, no quadro da missão “complexa, ambivalente e excessiva com a sobreposição continuada de mandatos e visões políticas” (Castro Ramos, 2016, p. 5) que lhe é atribuída. Este não será, evidentemente, o cenário mais propício para educar para a paz mas é nele que essa tarefa terá de ganhar lugar, envolvendo aprendizagens fundamentais, eruditas e abstractas, que requerem um trabalho de ensino e de aprendizagem em extensão e profundidade.

Desta maneira, sem multiplicar componentes curriculares e sem negligenciar os conteúdos disciplinares, há que perspectivar o mencionado trabalho de modo transversal, continuado e persistente. A participação empenhada e coordenada dos professores passa, propedeuticamente, por repensarem aquilo que, no quadro de uma certa ortodoxia, prevalece, por exemplo o “modelo funcional, que privilegia a competência para agir ou para saber-fazer” em detrimento da “competência para escolher” (Laborinho Lúcio, 2007, p. 41); a possibilidade de as crianças e jovens acederem a um patamar de raciocínio ético por si mesmas, sem necessidade de ensino e de condições adequadas para aprenderem; o uso de propostas e recursos didácticos prontos a aplicar; o paradigma subjectivista e relativista muito presente em discursos axiológicos.

O último destes aspectos conduz-nos à intencionalidade da educação para a paz, que nos faz ponderar as seguintes palavras de Quintana Cabanas (2013, p. 77): apesar de os direitos humanos “serem próprios da humanidade, foram proclamados, conquistados e defendidos mas antes tiveram de ser descobertos”, além disso, o entendimento dos direitos e de cada direito “pode ser difícil e obscura”, implicando sempre uma reflexão cuidadosa em cada situação. Trata-se de uma reflexão que não se situa apenas e só no plano teórico mas também no plano dos desafios e dilemas que a convivência coloca a cada um. Nessa conformidade, requer-se da pessoa uma dupla preparação: para o exercício da razão, do pensamento esclarecido, da

inteligência e para o exercício da autonomia, da escolha, da autodeterminação.

Estamos perante uma ideia essencial que se encontra enunciada em obras marcantes de filosofia ocidental, com especial destaque para a de Kant (1795/2008) e que fixa, no plano educativo, duas finalidades últimas respeitantes à constituição do carácter (Boavida, 2004). Assim se percebe que a neutralidade em matéria de valores universais não passe de uma perigosa ilusão dado que a convivência pacífica não surge nem no vazio nem no constrangimento, surge no exercício do livre arbítrio.

Do que acima dissemos se deduz o encargo da escola na construção de uma “cultura de paz”, preparando as novas gerações para a acção informada, ponderada e consequente, em suma, para a acção livre. É, portanto, a educação para a liberdade, que, em última instância, orienta e imprime consistência ao dever de educar (Boavida, 2009).

Trata-se de um dever que reclama uma perspectiva de “longo prazo que leva em conta os contextos histórico, político, económico, social e cultural de cada ser humano e da sociedade” (Noletto, 2010, 12), um dever que é, pois, necessariamente difícil e sem garantias de sucesso mas, não obstante, indeclinável.

Referências

- Araújo, A. (2008). Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e alunos em contexto intercultural. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Barenboim, D. (2009). Está tudo ligado. O poder da música. Lisboa: Bizâncio.
- Boavida, J. J. (2004). O que será um bom carácter? In. C. Vieira et al. Ensaio sobre o comportamento humano (pp. 7-35). Coimbra: Almedina.
- Boavida, J. J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). Educación, conocimiento y justicia (pp. 129-144). Madrid: Editorial Dykindon.
- Brederode Santos, M.E. (2011). Educação para a cidadania: Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Camps, V. (1996). Virtudes Públicas. Madrid: Editora Piliar Cortés.
- Cardoso, J.; Pereira, L. T. & Neves, M. J. (Coord.) (2016). Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Castro Ramos, C. (2016). Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Damião, M. H. (2014). A cidadania na escola: educação e doutrinação. Uma reflexão a partir do sistema educativo português. In V. Ballesteros Alaecón (Coord.). Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional (pp.55-66). Granada: Editorial GEU.
- Damião, M.H. (2005). Educação para a cidadania no Ensino Básico: Análise de documentos curriculares vigentes. In C. Vieira; A. M. Seixas; A. Matos; M. P. Lima; M. Vilar & M.R. Pinheiro (Eds.). Ensaio sobre o comportamento humano - Do diagnóstico à intervenção. (pp. 327-341). Coimbra: Almedina.
- Duarte, A. P.; Baptista, D. & Santos, L.F. (Coord.) (2014). Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral da Educação.

- Galtung, J. (1996): Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization. Oslo: International Peace Research Institute.
- Kant (1795/2008). A paz perpétua. Um projecto filosófico. Covilhã Universidade da Beira Interior.
- Laborinho Lúcio, A. (2007). Educar para uma cidadania de sucesso. In Educação para o sucesso: políticas e actores (Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (pp.37-47). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lima, M. L. (1997). Atitude. In J. Vala; M.B. Monteiro (Coord.). Psicologia social (cap. VIII, pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Locke, J. (1689 / 1996). Carta sobre a tolerância. Lisboa: Edições 70.
- Maalouf, A (1999). As identidades assassinas. Lisboa: Difel.
- Noletto, M. J. (2010). A construção da cultura de paz: dez anos de história. In L. Diskin & M. J. Noletto (Coord.). Cultura de paz: da reflexão à ação. Balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo (pp. 11-22). Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1945). Carta constitutiva. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Pureza, J. M. (2000). Estudos sobre a paz e cultura da paz. Revista Nação e Defesa (95/96), 33-42.
- Pureza, J. M. (2014). A paz e os direitos humanos já não são o que eram. Desafios para a educação. Nova Ágora, n.º 4, 41-44.
- Quintana Cabanas, J. M. (2013). Pretendidos derechos humanos que no son tales. In M. Formosinho; J. Boavida & M.H. Damião (Coord.). Educação: Perspectivas e desafios. (pp. 77-100). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ribeiro Ferreira, J. (2006). Educação em Esparta e Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In D. Leão, J. Ribeiro Ferreira & M. C. Fialho. Paideia e cidadania na Grécia Antiga. Coimbra: Editora Ariadne.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Attitude organization and change; an analyses of consistency among attitudes components. Nova Haven: Yale University Press.

Savater, F. (1997). O valor de educar. Lisboa: Presença.

“THE SAME RIGHTS FOR ALL CITIZENS”: PEACE EDUCATION IN THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

The Portuguese school system includes, like its European counterparts, a marked concern with education for citizenship which is reflected in the curriculum organization. Based on the current curricular guidelines and orientations, this work systematizes and discusses the sense of that concern. Stemming from the presupposition, acknowledged by the Ministry of Education, that the concept of citizenship is rooted on human rights, necessarily originated from universal and universalizing ethical values, the centrality of the purpose of peace education is defended. Problems associated with this notion are equated, and possibilities of conceptualization capable of guiding its operationalization are explored.

Key-words: School curriculum; Human rights; Ethical values; Citizenship education; Peace Education.