

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO**



**Do Pensar ao Agir:
Fundamentos para um Projeto de Educação
para a Cidadania Global no Ensino Secundário**

Eduardo Carlos Faria Marques

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade em Educação Intercultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Isabel Madeira

2015

Para a minha filha Diana

Agradecimentos:

- À minha professora e coordenadora do curso Ana Isabel Madeira pelos seus conhecimentos, as suas orientações e estímulos na elaboração da tese.

- Aos meus professores e às colegas do curso de pós-graduação pela partilha de aprendizagens e pela amizade que fomos desenvolvendo ao longo do ano.

- Aos meus alunos do Externato de Penafirme pelo entusiasmo com que foram aceitando os desafios de cidadania colocados nas aulas.

- Aos meus colegas professores do Externato de Penafirme, principalmente aos professores que colaboraram no guião pedagógico, sem eles este trabalho não seria possível.

- Ao Diretor Pedagógico e à Direção do Externato de Penafirme pelo estímulo e disponibilidade para todas as ações educativas realizadas para o trabalho.

- Um agradecimento especial à minha mulher Ana Margarida pela vida partilhada, presença, inspiração e estímulo para os projetos de cooperação e de desenvolvimento.

Resumo

O objeto de análise deste trabalho é a educação para o desenvolvimento e para a cidadania global no sistema educativo formal. A investigação está ancorada num olhar epistemológico da Filosofia sobre as Ciências da Educação, no âmbito da educação para cidadania global. O projeto da tese situa-se na descoberta dos fundamentos filosóficos da educação para o pensar e para o agir, numa leitura crítica sobre conceitos como globalização e desenvolvimento, na clarificação das narrativas sobre a educação para a cidadania global e na implementação de um projeto de investigação-ação no ensino secundário do Externato de Penafirme. O trabalho empírico consistiu na elaboração de um guião pedagógico construído de forma partilhada, colaborativa e interdisciplinar, na formação de professores, na sensibilização da comunidade escolar, cruzando saberes para uma educação plural atenta aos problemas que se colocam ao cidadão do século XXI. Na educação para a cidadania global o princípio da responsabilidade emerge como imperativo ético. Na esteira de Michel Serres descobre-se uma proposta filosófica que reabilita o ser humano, num compromisso entre a humanidade e a natureza. O contributo de Vanessa Andreotti clarifica os fundamentos da educação para a cidadania global, o educador comprometido, que cria as condições para um pensamento crítico na procura de soluções para os problemas globais. Trata-se de uma educação libertadora e democrática, que se constrói na beleza do encontro com o outro. Este novo olhar que emerge no contexto educativo não é uma prescrição mas uma filosofia.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Cidadania; Globalização; Investigação-ação; Interdisciplinar.

Abstract

The purpose of this research is to identify possibilities of educating for development as well as for global citizenship within the formal educational system. The investigation is founded on an epistemological insight of philosophy into the Educational Sciences, within the education for a global citizenship. The thesis of the project lies in the discovery of the philosophical foundations of education for thinking and acting, critical reading concepts such as globalization and development, clarifying narratives on education for global citizenship and ultimately establishing an action-research project in secondary education of Externato de Penafirme. The empirical work consisted of developing a pedagogical script, prepared cooperative and interdisciplinary; teacher training and ultimately raising awareness of the school community, crossing knowledge for a plural education, mindful to the problems facing the twenty-first century citizens. In the education for global citizenship the principle of responsibility emerges as an ethical imperative. One can discover, after Michel Serres, a philosophical proposal that rehabilitates the human being in a compromise between humanity and nature. The contribution of Vanessa Andreotti shows the foundations of education for global citizenship - those of a committed educator who can create the conditions for critical thinking, finding solutions for global problems. It is all about a liberating and democratic education, which is built on the beauty of the encounter with the other. This new look that emerges in an educational context is not a prescription but a philosophy.

Keywords: Development; Citizenship; Globalization; Action-research; Interdisciplinary.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice de Quadros	7
Índice de Anexos	8
Siglas	8
Introdução	10
1.A construção do objeto de estudo	12
1.1. Pertinência, contexto e problemática.....	12
1.2. Percurso metodológico e estratégias de investigação.....	15
2. Educar para o pensar e para o agir – fundamentos da educação global	18
2.1. Da educação como processo de desconstrução e transformação.....	18
2.2. Para uma pedagogia da autonomia e da emancipação.....	22
2.3. Interdisciplinaridade: um compromisso com a natureza e com a humanidade.....	27
3.Globalização – uma leitura crítica sobre o papel da educação	34
3.1.Globalização e Estados-Nação.....	34
3.2.Modelos de decisão e educação global: o poder do centro ou a pluralidade dos processos de decisão?.....	37
4. Narrativas sobre a Educação para o Desenvolvimento	40
4.1. Do conceito de Desenvolvimento aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.....	41
4.2. A Educação para o Desenvolvimento – aproximações históricas, finalidades e desafios.....	43
4.3. A Educação para o Desenvolvimento no Sistema de Ensino em Portugal: processos de integração das temáticas de ECG no Ensino Secundário.....	53
5.Projeto de Educação para o Desenvolvimento e de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário do Externato de Penafirme	58
5.1. A investigação-ação na elaboração do projeto de ED/EGG.....	59
5.2. O Externato de Penafirme – identidade, projeto educativo e cidadania global.....	63
5.3. O Guião Pedagógico de ED/ECG para o ensino secundário.....	71
5.3.1. A elaboração do Guião.....	71
5.3.2. A análise de conteúdo.....	73
5.4. Encontros de formação para professores.....	78
5.4.1. Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – guião pedagógico”.....	78
5.4.2. Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – a escola no mundo e o mundo na escola”.....	79
5.5. Sensibilização da comunidade escolar para os problemas de ED/ECG.....	81
5.6. Avaliação do projeto “Educação para o desenvolvimento e educação para a cidadania global no Externato de Penafirme”.....	87
Conclusões e desafios	90
Bibliografia	92
Anexos	97

Índice de Quadros

Quadro 1 - ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milénio).....	41
Quadro 2 - Modelos de ECG	49
Quadro 3 - Educação para a Cidadania Global	52
Quadro 4 - ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).....	54
Quadro 5 - Atividades do projeto ED/ECG.....	58
Quadro 6 - Distribuição dos lugares pelas freguesias da área pedagógica do Externato de Penafirme...	63
Quadro 7 - Área de Influência Pedagógica do Externato.....	64
Quadro 8 - Índice de Juventude do concelho de Torres Vedras e das freguesias da área pedagógica do Externato de Penafirme.....	65
Quadro 9 - Alunos matriculados no 9º ano/10º ano.....	66
Quadro 10 – Alunos matriculados no Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos).....	67
Quadro 11 - Tipologia de ED/ECG para a elaboração do Guião.....	72
Quadro 12 - Guião pedagógico de ED/ECG: Conteúdos curriculares e problemas.....	73

Anexos

Anexo I – Planificações do Guião pedagógico de ED/ECG

Anexo II – Inquérito por Questionário sobre o Projeto ED/ECG

Anexo III – Avaliação da Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – guião pedagógico”.

Anexo IV – Avaliação da Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/o Cidadania Global – a escola o mundo”

Anexo V – Jornal Sementes - Entrevista ao professor Eduardo Marques

Anexo VI – Atividades de Sensibilização da comunidade escolar para os problemas de ED/ECG.

Siglas

ACEP – Associação para a Cooperação entre os Povos

CEsA – Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento

CIDAC – Centro de Interpretação.

DEEP - Development Exchange in Europe Project

ECG – Educação para a Cidadania Global

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

EP – Externato de Penafirme

FSG – Fundação Gonçalo da Silveira

GENE - Global Education Network Europe

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

ONG – Organização Não Governamental

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

“Consumada a obra, o Artífice desejava que houvesse alguém capaz de compreender a razão de uma obra tão grande, que amasse a beleza e admirasse a sua grandeza. Por isso, uma vez tudo realizado, pensou por último criar o homem. Dos arquétipos, contudo, não ficara nenhum sobre o qual modelar a nova criatura, nem dos tesouros tinha algum para oferecer em herança ao novo filho, nem dos lugares de todo o mundo restara algum no qual se sentasse este contemplador do universo. Tudo estava já ocupado, tudo tinha sido distribuído. Mas não teria sido digno da paterna potência não se superar, como se fosse inábil, na sua última obra, não era próprio da sua sapiência permanecer incerta numa obra necessária, por falta de decisão, nem seria digno do seu benéfico amor que quem estava destinado a louvar nos outros a liberalidade divina, fosse constrangido a lamentá-la em si mesmo.

Estabeleceu portanto que, àquele a quem nada de especificamente próprio podia conceder, fosse comum tudo o que tinha dado parceladamente aos outros. Assim, tomou o homem como obra de natureza indefinida e, colocando-o no meio do mundo, falou-lhe deste modo: «Ó Adão, não te demos um lugar determinado, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto e aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por Nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determiná-la-ás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano de ti mesmo, te plasmasses e te enformasses na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu espírito”.

(Giovanni Pico della Mirandola, *Discurso sobre a Dignidade do Homem*)

Introdução

O objeto de análise deste trabalho é a educação para o desenvolvimento e para a cidadania global no sistema educativo formal. A investigação está ancorada num olhar epistemológico da Filosofia sobre as Ciências da Educação, no âmbito da educação para cidadania global. Este trabalho reflete as convicções do professor de Filosofia do Ensino Secundário que procura orientar a sua ação educativa em matrizes filosóficas. A inquietude face aos atuais modelos de escola e esperança na construção de um ensino que possibilite aprendizagens significativas e estruturantes da pessoa mobilizaram a pesquisa.

As reflexões sistematizadas, a clarificação conceptual, as metodologias escolhidas e ação implementada pretendem ser construtoras de uma educação plural e interdisciplinar, atenta aos problemas que se colocam ao cidadão do século XXI. O nosso interesse pelos problemas da *cooperação* e do *desenvolvimento* resultam de um imperativo ético, que exige a mudança e a transformação social por via do ensino e da aprendizagem. Procurou-se investigar e agir, pensando na importância do professor como portador de um saber e facilitador de aprendizagens, que caminha com o aluno, criando as condições para a construção da sua autonomia. Estamos persuadidos que a *capacidade de pensar por si mesmo* pode ser impulsionada pela educação plural – na beleza do encontro com o outro, na descoberta da sua singularidade e da sua universalidade. Este novo olhar que emerge no contexto educativo não é uma prescrição mas uma filosofia.

As disciplinas e os seus conteúdos curriculares possibilitam uma aprendizagem parcelar do ser humano. Como integrar as ciências naturais e as ciências sociais e humanas? A nossa representação de mundo e os problemas concretos do ser humano não podem dissociar a ciência e a tecnologia da ética. Propusemo-nos mostrar que sem esta visão universal, sem um trabalho partilhado, dificilmente saberemos interpretar e encontrar respostas para os problemas do nosso mundo. A *educação para uma cidadania global* pode ser essa terceira possibilidade de unir os conhecimentos, procurando integrar as humanidades e as ciências designadas por positivas. O conhecimento do ser humano não se pode reduzir a esta bivalência. O conhecimento tornou-se interdisciplinar e a verdade revela-se nos diferentes olhares sobre o ser

humano. Estamos convencidos que o currículo enquanto instrumento de aprendizagens e na medida em que for interdisciplinar e integrador, proporcionará uma visão da totalidade – ser humano e mundo. Trata-se de uma proposta de educação que procura reabilitar o ser humano, num compromisso ético, entre a humanidade e a natureza.

1. A construção do objeto de estudo.

1.1. Pertinência, contexto e problemática.

As diferentes designações desta *Educação* – educação para o desenvolvimento e/ou educação para a cidadania global - representam formas muito particulares de incidência da abordagem do tema, nomeadamente por parte das organizações da sociedade civil. As correntes teóricas sobre o tema adaptam-se aos contextos sociais, ambientes espaço-temporais próprios e públicos específicos de apropriação do discurso e de intervenção social, em todo o caso, partilham uma finalidade comum: a ética. Os discursos infiltram-se nas diversas narrativas, das organizações da sociedade civil, dos organismos governamentais, dos organismos internacionais, em todos os casos conjugam-se com o nosso pensamento, as nossas práticas e, portanto, as nossas acções. A apropriação diferenciada dos conceitos de ED e ECG é feita, por diferentes campos de saber: saber científico, saber prático, saber do senso comum.

Nesta busca de construir um *logos* – linguagem e razão, formando o nosso discurso racional – pretendemos pensar a realidade e, ao mesmo tempo, impulsionar a transformação social. Acreditando que a consciência precede o agir, a nossa intencionalidade levar-nos-á a construir e desconstruir o conhecimento sobre o papel da educação em si mesmo e da *Educação para o Desenvolvimento* (ED).

A dissertação procurou integrar o seu objeto de estudo num contexto educativo concreto – o Externato de Penafirme – e num ciclo muito particular – o ensino secundário. Considerou-se o seguinte problema fundamental e orientador da investigação:

- Como integrar os problemas da educação para desenvolvimento e da cidadania global na prática letiva, no exercício do trabalho disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e cooperativo no ensino secundário?

Este problema decorre da necessidade de problematizar os princípios orientadores da nossa ação educativa, a forma como interpretamos os nossos currículos, como definimos as nossas estratégias e como intervimos na prática letiva. Urge cada vez mais, desenvolvermos capacidade de questionarmos a forma como ensinamos. “A reflexão sobre como ensinamos e como os alunos aprendem ao longo das nossas aulas é uma forma de nos desenvolvermos profissionalmente, mudarmos, melhorar formas de pensar e atuar na sala de aula e avaliar os efeitos da nossa ação nos nossos alunos” (Salema, 2015, p. 23). A reflexão interdisciplinar e/ou transdisciplinar permite

reposicionarmos constantemente sobre as dimensões éticas, sociais e políticas. Trata-se de uma reflexão metacognitiva, que está para além dos currículos que lecionamos, esta reflexão tem um cariz muito particular, a reflexão do quê, como e o porquê de pensarmos de um certo modo (Salema, 2015).

Nas escolas precisamos de espaços de aprendizagem entre professores, espaços de aprendizagem cooperativa situados para além do foco burocrático das reuniões formais que o sistema impõe necessariamente. Procurou-se que este projeto pudesse ser um terreno de aprendizagem solidária, baseada no diálogo e na descoberta partilhada. Se admitirmos que vivemos uma crise universalista de valores e de relatividade histórica e cultural dos valores, então precisamos de espaço de debates, de crítica racional e porventura de consensos nos princípios éticos, sociais e políticos fundamentais. Que valores consideramos mais importantes fomentar no aluno do ensino secundário? Educamos para a autonomia e para a responsabilidade? Que consequências pedagógicas têm as nossas convicções morais e éticas num mundo global? Nesta dimensão, como posso melhorar a prática letiva? Todos podemos ensinar cidadania? É possível na leção dos meus conteúdos curriculares criar as condições para uma reflexão crítica sobre igualdade, justiça social ou sustentabilidade ambiental? É possível planificar e realizar projetos interdisciplinares sobre a responsabilidade partilhada num mundo global?

A reflexão sobre as problemáticas da Educação para o Desenvolvimento (ED), da Educação para a Cidadania Global (ECG) assentam no pressuposto de que é possível educar para as realidades do mundo, formando consciências críticas e, ao mesmo tempo, capazes de serem agentes de transformação social. Nesta perspetiva, a reflexão e ação caminham juntas na construção de um mundo mais justo e equitativo, num compromisso com os direitos humanos. e de intervenção social, em todo o caso, partilham uma finalidade comum: a ética.

No atual contexto educativo e em defesa de uma educação para o desenvolvimento e para uma cidadania global, estamos persuadidos que os currículos podem ser um veículo por excelência para o pensar e para o agir, assumindo a diversidade e a heterogeneidade como elementos fundamentais. A aprendizagem seria um cruzamento de saberes, liberta de lógicas bivalentes em busca do desconhecido.

A abertura ao trabalho cooperativo e a projetos interdisciplinares possibilita-nos o conhecimento integrado, partilhado e global. O ato educativo passará a ser comunitário e viverá a desconstrução e a transformação do imprevisível e do inacabado.

A ausência de medo de experimentar. O conhecimento – o desconhecido – será, assim, desvelado por processos de descoberta cooperativa, possibilitando uma aprendizagem da totalidade, em que as questões do *desenvolvimento e da cidadania* desempenharão um papel essencial. Procurámos demonstrar a possibilidade de promover, na sala de aula (a partir dos diferentes conteúdos curriculares) e em projetos de escola, a educação para a cidadania global. Como é que os professores podem ser agentes de transformação? Este é o principal desafio da nossa investigação: problematizar a nossa ação educativa, na descoberta do professor comprometido com mudança.

1.2 Percurso metodológico, estratégias e técnicas de investigação

Propusemo-nos a apresentar os fundamentos filosóficos de uma educação para o pensar e para o agir. Percorremos visões da educação como processo de desconstrução e transformação, fundados numa pedagogia assente na autonomia e na emancipação, recorrendo a autores como Kant, Adorno, Levinas, Paulo Freire e Hans Jonas.

Para fundamentar as nossas convicções sobre um ensino e uma aprendizagem transformadoras, parece-nos determinante a interdisciplinaridade, instrumento essencial para um compromisso global. Recorremos ao pensamento de Michel Serres, nomeadamente ao “*O Terceiro Instruído!*” para redescobrir a interdisciplinaridade e a universalidade como critérios de interpretar o mundo. Em Serres somos mergulhados num rio de desassossego e de desconstrução, representações essenciais na descoberta do educador e do aprendiz.

A procura dos fundamentos filosóficos de uma educação para o desenvolvimento não substituiu um olhar conceptual da sociologia, procurando o essencial dos conceitos-chave que nos ajudam a descodificar um olhar contemporâneo sobre o desenvolvimento e cidadania. Toda esta narrativa é constituída por conceitos em construção. O dinamismo social e os acontecimentos da sociedade pós-moderna dão-se numa velocidade, em que a realidade social é recriada a cada momento, sem tempo para a interiorizarmos e a interpretarmos, obrigando-nos a constantes novas abordagens e novas visões de mundo. Os conceitos de “desenvolvimento” e “globalização” são representações assentes em perspetivas ideológicas, conduzidas, muitas, vezes, por imperativos políticos de resposta aos problemas contemporâneos. A história da educação e a nossa prática educativa, em contextos formais e não formais, mostram-nos a necessidade de nos adaptarmos a novas visões de ensino, a uma reinvenção dos processos educativos, mantendo a crença na educação – e na escola - como veículo transformador de mentalidades para uma visão global de sociedade e de ser humano.

A clarificação dos fundamentos da Educação para o Desenvolvimento e da Educação para a Cidadania Global teve um espaço essencial na nossa investigação. Procurámos apresentar os principais problemas que se colocam ao protagonista de uma educação global. As referências aos trabalhos de Manuela Mesa Peinado ou de Vanessa Andreotti foram contributos determinantes para a abertura conceptual e teórica. Os desafios filosóficos da cidadania global nas suas incursões pelas ciências educativas provocaram aprendizagens significativas.

A opção por uma metodologia de investigação-ação decorre do nosso percurso de vinte anos como docente no Externato de Penafirme, dos objetivos de investigação e da relação colaborativa entre os docentes. Nos anos letivos 2013/14 e 2014/15 desenvolvemos um projeto com os professores em que se procurou sensibilizar, formar e agir para uma educação comprometida com os valores éticos, num ciclo de aprendizagem em que a preocupação com os resultados escolares ultrapassa muitas vezes, o que designámos por metacognição e que é estruturante na pessoa. Os professores foram assumindo o papel de atores e de participantes apropriando-se do projeto, nomeadamente na elaboração do Guião Pedagógico de ED/ECG e nos Encontros de Formação. Por outro lado, propusemos atividades de sensibilização para os problemas da cidadania global, por via das disciplinas que lecionamos e em projetos de escola.

Assumindo a estratégia de investigação-ação, procurámos ser observadores participantes de uma abordagem qualitativa, envolvendo-nos diretamente no objeto a estudar. Para além de observadores fomos também atores do processo, interagindo e dialogando com o público-alvo (os professores) ao longo do caminho. Este modelo de investigador-ator, levou-nos intencionalmente a assumir a nossa participação como objetiva e integrada na comunidade e no grupo. Assim, esta observação foi natural, pois o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que se investiga. Sobre a estratégia de investigação ação utilizada falaremos no capítulo próprio.

As técnicas ou processos operativos permitiram-nos investigar, recolher informações e descobrir algumas respostas para os problemas levantados. No capítulo 2. *Educar para o pensar e para o agir*, no capítulo 3. *Globalização – uma leitura crítica sobre o papel da educação* e no capítulo 4. *Narrativas de compromisso global sobre a Educação para o Desenvolvimento* procurou-se identificar e clarificar o quadro conceptual que suporta a nossa investigação. Nestes capítulos viajámos intencionalmente por caminhos disciplinares distintos, de forma a cruzarmos a investigação, nessas diferentes leituras do problema, num projeto empírico de investigação-ação. Os caminhos exploratórios, de trabalho hermenêutico, de leitura e interpretação, permitiu-nos dar corpo conceptual do problema da cidadania global pelos olhares da Filosofia, Sociologia/Ciência Política e Ciências Educação, nos capítulos 3, 4 e 5 respetivamente. A atitude científica do investigador teve como objetivo resistir às apreciações simplistas do fenómeno, ultrapassando os obstáculos epistemológicos que se colocam à produção de conhecimento. (Bachelard, 1984) O senso comum (as

evidências, as visões deterministas, os conhecimentos já adquiridos), a ilusão da transparência social (os fenómenos sociais resultam de interações intensas e nem sempre são evidentes, os fenómenos iludem-nos), a familiaridade com o social (o envolvimento com o contexto teórico e prático é de tal forma próximo que se pode tornar um obstáculo) são algumas barreiras que precisamos ultrapassar ou evitar. “Ruptura nunca completa, decerto, nem unitária, que, estabelecendo fronteiras entre a prática científica, de um lado, e senso comum de outro, divide também as práticas científicas. (...) sem esta separação de territórios não haveria ciência” (Silva, 1986, p. 53).

No *Projeto de Educação para o Desenvolvimento e de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário* (Capítulo 5) já referido com metodologia de investigação-ação, foram utilizadas diferentes técnicas de produção de informação: pesquisa documental (por exemplo, o paradigma/modelo *Guia Prático de Educação para a Cidadania Global* que serviu de matriz para a elaboração das planificações do guião pedagógico); a análise de conteúdo (por exemplo, definiram-se categorias de análise das planificações); a observação participante, como técnica que se baseia na recolha de elementos de informação, a partir da integração do observador no grupo observado, permitindo uma análise intensiva do objeto de estudo (Pinto, 2007); o inquérito por questionário (na avaliação do projeto e na avaliação das Ações de Formação).

O público-alvo do nosso projeto incidiu essencialmente nos professores do Ensino Secundário, acreditando que o trabalho teria impacto nos seus alunos e nas suas aprendizagens. O universo, conjunto de indivíduos sobre os quais assentou a nossa investigação, era, no ano letivo 2013/2014, de 35 professores e a nossa amostra foi constituída por 14 professores, convidados a partir dos seguintes critérios: alguma experiência no Ensino Secundário (ES); um ou dois representantes de cada a área disciplinar do ES; professores com alguma experiência no ES; interesse pelos problemas de ED/ECG e vontade para trabalhar em equipa.

Na *sensibilização da comunidade escolar para os problemas de ED/ECG* foram utilizadas diferentes estratégias de ação de sensibilização e de formação: conferências, exposições, filmes, visitas de estudo, jornal da escola e atividades de sala de aula adequadas às temáticas da educação para a cidadania global. Na investigação teórica e na ação educativa procurou-se que a interdisciplinaridade fosse o impulso mobilizador do nosso trabalho.

2. Educar para o pensar e para o agir – fundamentos filosóficos para a ED/ECG

2.1 Da educação como processo de desconstrução e transformação

A educação para o desenvolvimento - a educação para a cidadania global - é um processo de aprendizagem norteada por princípios orientadores do pensamento e da ação. Neste sentido, a ED está vocacionada para a transformação social, para uma auto-reflexividade crítica permanente, capaz de desconstruir as relações de poder e de hegemonia que se vão insinuando em todas as escalas. Procura-se sensibilizar, consciencializar, formar e mobilizar o cidadão nas diferentes áreas: justiça, equidade e direitos humanos para todos; sustentabilidade; paz e prevenção de conflitos; interculturalidade; inclusão; cidadania e globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial.

Esta aprendizagem centra-se no aluno como sujeito, o professor deve abandonar-se, jamais assumirá o conhecimento como poder – aprender será uma libertação. Revisitemos Paulo Freire:

“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (...) O educador democrático não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, a sua curiosidade e a sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 29)

Revemo-nos no papel de educador como desafiador e ator do processo educativo, comprometido com os educandos – os seus problemas, os seus conhecimentos, as suas expectativas, etc. A educação popular ensina-nos que a educação deve ser libertadora e transformadora da sociedade. O educador tem responsabilidade em assumir os valores éticos como veículo da libertação e transformação. Trata-se de um humanismo presente na realidade, a ação transformadora dá-se nas estruturas, pois é uma pedagogia mergulhada no mundo. A pedagogia de Freire assenta na convicção de que os homens podem fazer e refazer as coisas, podem transformar o mundo.

O educador, independentemente do grau de ensino e do conteúdo que leciona, deve incorporar no processo educativo o questionamento e a dúvida como método.

Pensar traz-nos insegurança, dúvida e incerteza, mas não será este o caminho de toda a aprendizagem? Quem se sente seguro de tudo não pode aprender mais nada. O ato educativo deve proporcionar ao aluno uma distância da realidade, é por este distanciamento que nos vamos aproximando. É o distanciamento que possibilita a crítica, a reflexão e a objetividade. Assim, pensar é o processo de descobrir relações existentes na realidade e representá-las nas nossas consciências, permitindo dar significado/sentido crítico e criativo à realidade. Saliente-se, o papel da Escola Moderna e de Sérgio Niza na afirmação da liberdade como força motriz da iniciação científica:

“Libertada a mão para modelar, desenhar, transformar, libertada a palavra pela fala e pelo escrito; libertado o corpo para a comunicação mais expressiva e rica; encontramos nessa liberdade de expressão a força motriz da iniciação científica nas várias áreas do saber através dos processos de investigação e redescoberta como o fazemos na apropriação das técnicas de intervenção estética, enquanto trabalho criador” (Niza, 1992, p. 8).

Temos medo que o aluno não nos reveja no lugar de onde falamos – o ser humano quando tem medo segura-se a princípios tradicionais. Como trabalhamos a dúvida na nossa sala de aula? Temos medo de arriscar o uso do pensamento? Até que ponto as nossas disciplinas ensinam a pensar? Como trabalhamos os processos criativos?

O modelo de escola de massas incentiva e apela para resultados (veja-se a aposta nos exames e nas avaliações externas à escola), em vez de motivar para os processos educativos. Por outro lado, a estrutura formal da educação está vocacionada para um trabalho disciplinar, dividida por departamentos e pouco motivadora de processos cooperativos, interdisciplinares e transdisciplinares. O trabalho cooperativo funda-se num sistema de trocas, integrador de conhecimentos, prevenindo mentalidades ou concepções mais ou menos repressivas. A este propósito Michel Serres, citado por Jorge do Ó, propõe-nos os seguintes desafios:

“Nunca deixar de partilhar saber e informação. Como? Ativo e passivo, usado, na língua francesa, tanto para o docente como para o discente, o verbo *apprendre* (que inclui os sentidos de ‘aprender’ e de ‘ensinar’) deveria descrever uma interação simétrica. Ninguém, efetivamente, sabe mais do que qualquer outro, pelo menos sempre e em todas as coisas. Então ele tem o dever de partilhar a sua ciência e de permutá-la com o

que a ignora, pela que ele ignora. Diz-me como amassar a massa do pão e far-te-ei ver a física nuclear: eis-nos, de súbito, docentes e discentes, do mesmo modo; aprendemos um com o outro, iguais de direito. Equivalente, o intercâmbio supõe que, tanto como os homens, todos os saberes, práticos ou teóricos, se equivalem, inclusive os que a arrogância não quer reconhecer, devido a sua condição humilde e baixa. *Todos os saberes são livres e iguais de direito*” (Serres, 1997: citado por Jorge do Ó, 2012, p.26).

Aqui a relação educativa torna-se essencial porque, por vezes, assenta numa verdade que já está definida. Se treinarmos os alunos a aprenderem essa verdade fixa, terão dificuldades em inovar, então, o caminho não será o do desconhecido mas o da reprodução.

O que se deve ensinar e aprender na escola? Um regresso à filosofia de Comenius levar-nos-á à visão de que o “formar-se” significa que o homem se torne uma criatura racional: “Ser criatura racional é ser observador, denominador e classificador de todas as coisas; isso significa conhecer e poder nomear e entender tudo aquilo que o mundo inteiro encerra.” (Comenius, 2001, p. 9). Ensinar e aprender a pensar, fundado na sabedoria da igualdade, de uma educação para todos. A visão utópica desta perspectiva universalista é parte essencial da educação para o desenvolvimento, nada se exclui e tudo se acolhe. Tudo se questiona, tudo se problematiza. Pouco importa a quantidade de conhecimentos que se aprendeu num dia de escola, o impulso da sabedoria será o de saber as questões que o aluno foi capaz de formular.

Questionar e buscar, e buscar e buscar radicalmente, ir ao fundo, sondar, trabalhar o fundo e, finalmente, arrancar. Esse arrancar de raiz e o trabalho da questão. Trabalho do tempo (...). Freud afirma mais ou menos que todas as questões atabalhoadas das crianças lhes servem de revezamento para a questão que elas não formulam, e que é a questão da origem. Da mesma forma, interrogamo-nos acerca de tudo, a fim de manter em movimento a paixão pela questão, mas todas elas se dirigem para uma única, a questão central, ou a questão de tudo (...). A questão inaugura um tipo de relação caracterizada pela abertura e o livre movimento (...). A questão espera a resposta, mas a resposta não apazigua a questão e, embora ela encerre, não termina com a espera (...) A questão é o convite ao salto, que não se detém num resultado. E necessário um espaço livre para saltar.” (Blanchot, 2001: citado por Jorge do Ó, 2012, p.33)

A aprendizagem significativa resulta da função problematizadora, da capacidade e coragem de colocar problemas. Pela interrogação e pela recusa do imediato

compreendemos o desconhecido. “É precisamente o sentido do problema que dá marca ao verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma questão. Se não houver questão não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído”. (Bachelard, 1984, p. 166). A missão primária do professor é permitir que o estudante aprenda, alimentar a sua curiosidade e não ficar nas meras opiniões pois “a opinião pensa mal; ela não pensa: traduz necessidades em conhecimentos” (p. 166). Ensinar o que se deve pensar ou como se deve pensar? É a via da negação da transmissão do saber em favor da descoberta do próprio saber. A aprendizagem implica a mudança pela problematização e crítica. Este olhar filosófico sobre a educação leva-nos à possibilidade de uma aprendizagem englobante. Ensinar a pensar é ajudar a des-aprender, assumir a impossibilidade de um saber constituído (instituído). A transmissão do saber, nesta perspectiva seria ilusória. O método da descoberta filosófica pode fundar a possibilidade de ensinar e aprender. O aluno “não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo” (Kant, 1994, p. 189).

2.2. Educar para a autonomia e para a responsabilidade

A procura dos pressupostos para uma conceção de educação para o desenvolvimento assenta na convicção de que a aprendizagem do pensar (aprender o bom uso do pensamento) é possível desde a mais tenra idade. A autonomia do pensamento como competência que se ensina (e que se aprende), possibilita a formação de consciências críticas, participativas e responsáveis na sociedade em que se está inserido – estaremos perante uma pedagogia da cidadania? Etimologicamente, autonomia remete-nos para a vontade de cada um ser a sua “própria lei”, expressão máxima da liberdade, por oposição a uma pedagogia heterónoma, dependente de princípios exteriores.

O contributo de Kant e de outros pensadores iluministas e liberais tornaram-se essenciais para a compreensão da conceção filosófica e pedagógica de construção de um pensamento autónomo, livre e racional. Estas teorias justificaram os processos educacionais como formas de dominação e de manipulação do pensamento. “Esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade.” (Kant, 1988, p. 11) Para Kant, a autonomia reflete o esclarecimento a que todo o ser humano é chamado. O ato de agir de forma esclarecida implica uma ação racional – decisão tomada pelo próprio sujeito. “Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (Kant, 1988, p.11). As pedagogias fundadas no *Aufklärung* – esclarecimento, iluminismo – afirmam a procura da liberdade absoluta que consistiria na coragem e na superação de si mesmo, descobrindo e agindo segundo leis racionais respeitadas por todos. Pretendeu-se integrar a liberdade e a educação, procurando que esta estimule o aluno a pensar por si mesmo. A recusa de um pensamento menor é visível nas afirmações de Kant:

“Mas agora ouço gritar de todos os lados: não raciocineis! O Oficial diz: não raciocineis, mas faz exercícios! Diz o funcionário das Finanças: não raciocineis, mas paga! E o Clérigo: não raciocineis, mas acredita! (Apenas um único senhor no mundo diz: raciocinai quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade” (Kant, 1998, p.13).

A pedagogia da emancipação levar-nos-ia à valorização da capacidade de cada ser humano se superar a si mesmo, saindo da posição de *escravo* e reposicionando-se no

lugar de *senhor*. O poder dado pela razão transformou-se, assim, num poder exercido pela posse do saber. Quem tem a posse do saber pode exercer um poder sobre o outro, manipulá-lo ou exercer outro tipo de dominação – saber é poder. O saber libertaria a humanidade da ignorância e da miséria. A filosofia das Luzes baseia-se na ideia de que o conhecimento promove a moral. O mal resulta da ignorância e o saber é a superação do mal. Inerente às convicções iluministas está o princípio que a nossa sociedade é naturalmente constituída por dominados e dominadores. Quem tem acesso ao esclarecimento? Os que não têm acesso ao esclarecimento, ficarão sempre submetidos a leis morais e constrangidos na sua ação. O século XX é a representação clara de que o progresso científico e técnico pode ser utilizado como instrumento de poder e de dominação. Na perspectiva kantiana, percebemos que o esclarecimento pode não ser para todos – os esclarecidos farão um uso público da razão e estabelecerão as normas racionais para todos (os esclarecidos e não esclarecidos). Só os esclarecidos – poucos - têm voz, só esses são livres e serão ouvidos. Este pensamento influenciou a educação liberal e neoliberal - centrada na transmissão de conhecimentos - em que os não esclarecidos, por falta de coragem ou por outras circunstâncias, não vivem numa condição de liberdade, não precisam de pensar e deverão obedecer. Estaremos a legitimar uma conceção elitista da educação? Em que medida esta educação determina a conceção de cidadania?

O problema da educação e da emancipação foi tratado por outros autores que apresentam a perspectiva de Kant como ponto de partida mas que, ao mesmo tempo, também se foram afastando, tal como Adorno e todo o contexto da escola de Frankfurt. Adorno, recupera a definição de Kant de menoridade, como “a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. O Esclarecimento é a saída dos homens da sua menoridade” (Adorno, 1970, p.169). A emancipação manifesta-se num processo pedagógico não de um indivíduo mas do ser humano como ser social e comprometido. A condição para que a emancipação se desenvolva é a própria democracia. A humanidade nos últimos anos, tal como no século XVII, não vive numa época esclarecida, mas num processo de esclarecimento e a educação tem aqui um papel fundamental. Para Adorno, como para Kant, a emancipação não é “uma categoria estática, mas uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (Adorno, 1970, p.180). A educação, como processo, deve criar as condições para que os indivíduos conquistem autonomia e poder. Numa sociedade democrática seriam, assim, os próprios sujeitos da mudança social. A dificuldade estará na “organização social em que vivemos

que continua a ser heterónoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual, conforme as suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem (...), isto chega às instituições até à discussão sobre educação política.” (Adorno, 1970, p.181) A finalidade da proposta de Adorno é o de evitar o regresso a barbárie, aos totalitarismos (como por exemplo, o nazismo), pois as condições que levaram a humanidade a formas diversas de autocracia permanecem. Por outro lado, existem outras formas menos explícitas de totalitarismo. A sociedade capitalista transforma-se em repressiva, criando muitas resistências a um processo de emancipação. O capitalismo e a sociedade de consumo tendem a reproduzir o processo de competição nas diferentes esferas sociais. Quanto maior é o desejo de transformar, mais nítida será a repressão e a resistência. No discurso educativo, as tentativas de transformação e de emancipação são muitas vezes apelidadas de desatualizadas ou utópicas, dificultando o processo de saída do ser humano da sua menoridade, como afirma Kant, da incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.

A tradição filosófica moderna funda-se no paradigma da autonomia reforçando o papel do sujeito. Trata-se de uma visão do mundo e da educação a partir do eu, em que o múltiplo é reduzido ao único. Esta visão antropocêntrica traduz-se no individualismo da nossa cultura ocidental. Face a um sujeito ético, em Levinas a perspectiva solipsista da felicidade é entendida como uma recusa à alteridade. O outro já não é um simples instrumento para atingir a felicidade individual e o eu já não está fechado em si mesmo.

O cogito cartesiano e o subjetivismo kantiano privilegiaram a interioridade e desprezaram a exterioridade. A fundamentação ética kantiana considera que a razão desempenha um papel determinada na forma como o sujeito representa e constrói o seu universo moral. Trata-se de uma moral autónoma, assente em imperativos categóricos e não hipotéticos.

“Age de tal maneira que queiras que a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal(...). Age de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio. (...) Age de tal forma que a máxima da tua ação devesse servir como lei universal para todos os seres racionais” (Kant, 1986, pp. 68-74).

O imperativo categórico de Kant implica a existência da boa vontade e da liberdade. O bem é a única meta da moral e o dever é um imperativo que se coloca a

todo o ser autônomo e livre. A liberdade implica responsabilidade. Uma ação é livre na medida em que se responde por ela; se o ser humano não é livre, então não saberá assumir as suas responsabilidades. Só um ser autônomo e livre pode ser moralmente responsabilizado. A liberdade é condição para que o sujeito seja responsável. Neste olhar possível educar para a liberdade e para a responsabilidade; é legítimo ensinar a desenvolver um pensamento autônomo e livre, que assuma as consequências dos seus atos.

Regressando a Lévinas, o seu sujeito ético implica a interpelação do outro, elo da responsabilidade. A responsabilidade não fica refém da autonomia racional, consciente e intencional do ser humano.

A responsabilidade “não é um simples atributo da subjectividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjectividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para o outro” (Lévinas, 1988, p.88). A responsabilidade não resulta da autonomia, mas é a resposta a uma vocação ética. Ela é anterior a todas as conceptualizações teóricas de interpretação do mundo. Impõem-se como uma obrigação pelo bem e não como um compromisso livre com o outro. Este olhar sobre a responsabilidade é contrário ao conceito tradicional de liberdade e responsabilidade, herdeiras da moral autônoma kantiana. A responsabilidade é infinita, livre de quaisquer constrangimentos.

O olhar epistemológico da filosofia sobre as ciências da educação e sobre os princípios que orientam a nossa ação educativa, reforçam a pedagogia para a responsabilidade. Educar para a responsabilidade face ao outro (este que se exprime nas suas diferentes formas) e para o compromisso global é o importante imperativo ético. Na visão de Hans Jonas, o princípio da responsabilidade decorre da sua preocupação com o futuro da humanidade, as gerações futuras e a sua sobrevivência. Eis a dimensão da sua proposta:

“Age de maneira tal que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de autêntica vida humana sobre a terra; ou: age de maneira tal que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos da possibilidade de autêntica vida humana futura na terra. Ou, não ponhas em perigo as condições da continuidade indefinida da humanidade na terra; ou: inclui na tua opção presente, como objeto também de teu querer, a futura integridade do homem” (Jonas, 1995, p.40).

Este princípio procura guiar cada ser humano no exercício da sua cidadania. Não poderemos colocar em risco o futuro dos outros em prol de benefícios próprios. A sociedade deverá criar projetos que promovam a justiça social e a dimensão ética deve ser incorporada ao lado dos saberes técnicos para favorecer todos. Esta preocupação não é simplesmente pela sobrevivência da humanidade, mas pela integridade da humanidade na sua essência. A ciência e a técnica têm a tendência para o desequilíbrio da natureza e a ética pode devolver essa cosmovisão natural da realidade. A representação do saber como poder, na linha da tradição do pensamento moderno, nas suas revoluções científicas e tecnológicas trouxeram o domínio do homem sobre a natureza e têm-se revelado contrários à própria natureza. A própria utilização que se faz do discurso científico e do poder que dele decorre, vinculando as instituições ao poder dessa linguagem e desses saberes, institucionalizando o discurso científico num corpo, numa universidade ou num aparelho pedagógico (na linha de reflexão de Foucault).

A abertura ao *outro* (à natureza) é interpeladora e é neste face a face que se pode perspetivar a aprendizagem. Na alteridade a subjetividade é reconstruída, pois a educação tem o *outro* como ponto de partida, a educação é sustentada no diálogo e na responsabilidade pelo outro, nas injustiças, no seu sofrimento e no seu desequilíbrio (por exemplo, responsabilidade ambiental). Com o outro dá-se a hospitalidade e o acolhimento – expressões essenciais para os fundamentos éticos da educação. A educação é essencialmente um acontecimento ético. O ensino e a aprendizagem são a experiência de encontro com o outro. Um outro que é a manifestação da pluralidade, em cada pessoa, em cada elemento da natureza. Trata-se da soberania e responsabilidade pelo outro – aí se manifesta a dignidade do ser humano na sua plena liberdade. Urge o aparecimento do novo paradigma de acordo com o princípio da responsabilidade: uma ética para o futuro!

2.3. Interdisciplinaridade: um compromisso com a natureza e com a humanidade

A demanda desta investigação situa-se nas Ciências da Educação mas ancorada nas propostas filosóficas em que nos revemos. Há várias controvérsias acerca do papel da educação na promoção do desenvolvimento. Pode não ser claro que a educação seja promotora de desenvolvimento e de igualdade social, mesmo assim, parece-nos que o saber pode ser um instrumento de emancipação e de autonomia, impulsionando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O fenómeno é demasiado complexo para afirmarmos de forma absoluta o poder transformador da educação, em todo o caso somos movidos por essa convicção, muito influenciados pelos pedagogos das teorias modernos da educação. As referências e abordagens às relações entre desenvolvimento e crescimento económico são realizadas nos capítulos sobre a globalização e desenvolvimento (Capítulos 3 e 4). Em todo o caso esse não é o enfoque do nosso trabalho. A educação pode e deve ser um processo que permita aos sistemas democráticos criarem as condições para uma consciência crítica que lhes permita construir em liberdade e em racionalidade os seus próprios destinos. Esta autonomia pode ser impulsionada pela educação plural – na procura e construção do homem universal. A proposta filosófica de Michel Serres e a sua linguagem metafórica, no “*O Terceiro Instruído*”, no “*Contrato Natural*” ou em “*Atlas*” permite-nos incorporar um desafio pedagógico e didático, abrindo caminho para uma conceção de aprendizagem universal, intercultural e global. No “*O Terceiro Instruído*” esta aprendizagem resulta de uma instrução, em que o mestre cria as condições para a invenção.

“O objetivo da instrução é o fim da instrução, ou seja, da invenção. A invenção é o único acto intelectual verdadeiro, a única ação da inteligência. O resto? Cópia, disfarce, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sonho. Apenas ela suscita a descoberta. Só a invenção se demonstra que se pensa verdadeiramente aquilo que se pensa (...) Eu penso, logo invento, eu invento, logo penso” (Serres, 1994, p. 95).

É importante que o aprendiz estude, frequente bibliotecas, leia livros, mas também é preciso que ele parta. Serres desafia-nos para uma viagem: *partamos*. Aprender implica uma partida e uma viagem. A aprendizagem é universal, única e que se orienta em todos os sentidos. “Nada faz mais sentido do que mudar de sentido” (1994, p. 21). Quem está disposto a aprender está disposto a errar. O aprendiz é um solitário que errando sem destino, tudo pode receber e integrar. Sendo um viajante

solitário, reconhece que não existe aprendizagem sem exposição ao outro. “Mas depois quem sou eu? Não estou aí, não sou eu, exponho-me, sou realmente essa própria exposição. Estou voltado para o outro (...) o outro que eu amo.” (p. 42) Tornar-se vários, enfrentar o exterior e sair. O jogo da pedagogia não se realiza a dois – professor e aluno – mas a três. A viagem no rio faz-se pelo meio, para além das margens e esse terceiro elemento é um campo de possibilidades – a aprendizagem do desconhecido. A sensibilidade ou a possibilidade em todos os sentidos e em todas as direções.

“Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que parece ligada da margem do nascimento, à proximidade do parentesco aos costumes próprios do meio, a cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe não aprende nada. Sim, parte divide-te em partes. (...) Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte, sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e a chuva. Lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos sonhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância.” (Serres, 1994, p. 23).

Aprender significa a passagem por um terceiro lugar – o pensamento, o conhecimento ou uma invenção – onde não há um habitat fixo, onde se procura um não-lugar. Na viagem sentimo-nos desalojados. “Deixa o rio e aventura-se. Nada. Larga o que é habitual para tentar outra coisa. Evolui. Dá-se. Oferece. Ama. Passa a bola. Esquece a sua própria terra. Avança, vagabundeia, conhece, observa, inventa, pensa. Não repete nada.” (Serres, p. 41) O mundo como é representado e vivido encontra-se lateralizado por toda parte. A esquerda e a direita ideológicas, o maniqueísmo da moral que teima em impor-se, o imperativo das escolhas axiológicas bivalentes e dicotômicas que orientam as nossas preferências – uma inevitabilidade? Para Serres não existe um espaço e um tempo homogêneos, a natureza é múltipla e diversa, pois é preciso que o canhoto e o destro se inclinem cada um para o lado oposto e quando fazem esse movimento passam pelo centro. Desejamos o centro, mas tememos abandonar uma das margens, porque temos medo da dúvida, das incertezas, do futuro e do desconhecido. O rio já não tem margem, nem esquerda, nem direita, ou todos os lados, ou o centro – um terceiro. Serres liberta-se dos princípios lógicos aristotélicos da lógica formal – o *terceiro excluído* não representa a aprendizagem inclusiva: uma coisa ou é ou não é, não

há outra possibilidade; uma proposição ou é verdadeira ou falsa, não pode ser e não ser, ao mesmo tempo e nas mesmas circunstâncias.

O *terceiro instruído* é um campo enorme de possibilidades, é a abertura ao outro, é a redescoberta de si e do mundo em busca do desconhecido – o conhecimento como infinito.

“Atravessando o rio, entregando-se todo nu à dependência da margem à sua frente, acaba de aprender uma terceira coisa. Do outro lado, decerto, existem novos hábitos e uma linguagem estranha. Mas, para lá de tudo isso, conhecera a aprendizagem nesse meio difuso que não faz sentido para os reencontrar a todos” (Serres, 1994, p. 23).

Esta é a dimensão do terceiro instruído – o centro. Serres apresenta-nos a visão dos novos centros. O centro como o pano remendado, um retalho de várias cores que pela metáfora se tornou no manto do Arlequim. A palavra grega *Kentron* remete-nos para o poema feito partir de fragmentos extraídos de várias fontes e o manto remendado, representando, cada um deles, o papel da imagem do outro; por outro lado, remete-nos também para um agulhão ou instrumento que provoca sofrimento. *Kentron* traduz então o centro do círculo, o ponto agudo, a singularidade e tudo no seu meio exato. Trata-se da idealidade e do centro do círculo, um lugar de debate da igualdade democrática. O manto do Arlequim alegra a razão e o coração dos homens e a ciência e a compaixão unem-se para ao serviço do terceiro instruído. A ciência por si não é suficiente, a racionalidade tem os seus limites mas não responde totalmente aos problemas mais profundos do ser humano. Os conhecimentos científicos não ajudam a suportar a finitude, nem a injustiça que atinge os inocentes. Absolutizou-se o conhecimento das ciências positivas e ele não responde a totalidade do ser humano. Torna-se um imperativo aprender a ser-se um mestiço instruído.

“Tão universal como a ciência, a questão do mal e do sofrimento, da injustiça e da fome, tenebrosa (...). E então anula-se na memória escura ou dilata-se na alma o terceiro lugar: aberto, dilatado, povoa-se de terceiras pessoas. Aprender: tornar grandes os outros e a si mesmo. Criação e mestiçagem. Como a terceira pessoa é espírito, o manto e a carne do Arlequim enxameiam os espíritos coloridos: os fogos” (Serres, 1994, p. 153-155).

Trata-se de uma reconciliação entre a ciência e a compaixão. Podemos verificar este compromisso com a existência: a dor e o sofrimento. Urge um outro olhar sobre o ser humano, como um todo, ser vivente neste planeta. Este novo olhar que emerge no contexto educativo não é uma prescrição mas uma filosofia. Serres apresenta-nos uma crítica à educação como prescrição (p. 134), a aprendizagem não pode ser uma posse e propriedade em que o educador se sente como o dono da verdade e ao aprendiz cabe-lhe reproduzir o que foi prescrito pelo professor – a sociedade da prescrição. No *Terceiro Instruído* somos confrontados com “a infinita vontade de aprender” (Serres, p. 46).

A educação para uma cidadania global implica a criação das condições para o pensar e para o agir. “O pensamento começa quando o desejo de saber se liberta de qualquer dominação” (Serres, p. 118). Pensar enquanto ato de nos distanciarmos da realidade, só assim a podemos conhecer. É neste distanciamento que nos vamos aproximando de forma crítica e impulsionadora da transformação social. Parece-nos que a ECG pode ser essa terceira possibilidade de unir todas as disciplinas, procurando integrar as humanidades e as ciências designadas por positivas. Sabemos que cada vez mais esta é uma falsa dicotomia, pois o conhecimento do ser humano não se pode reduzir a esta bivalência. O conhecimento tornou-se interdisciplinar e a verdade revela-se nos diferentes olhares sobre o ser humano. Estamos convencidos que o currículo enquanto instrumento de aprendizagens e na medida em que integrar, proporcionará uma visão da totalidade – ser humano e mundo.

“Tudo é um manto de Arlequim, a própria substância, o tema, o sujeito (...) A singularidade poupa-se, a unidade multiplica-se” (Serres, p. 143). O ser humano necessita de se encontrar consigo mesmo, na sua singularidade mas essencialmente na sua unidade. A unidade que importa referir é a que resulta da união entre as ciências exatas e as ciências humanas – ciências e letras. Esta síntese poderá ser feita por projetos interdisciplinares, inspirados na mestiçagem, num processo de autoconstrução reflexiva sobre os problemas globais. O conceito de mestiçagem, proposto por Serres, remete-nos para verbos como juntar, cruzar e fundir; entende-se, vulgarmente como o cruzamento de raças e culturas. Por outro lado, existe uma tendência envolvida em estereótipos de considerar o “puro” como “bom” e o “mestiço” como “impuro”. Serres atribui um sentido bem mais profundo, resultante da experiência da finitude e da carência que se realiza num processo infinito de encontro com os outros.

A educação para o desenvolvimento e/ou educação para uma cidadania global pode ser o espaço e o tempo da mestiçagem, das aprendizagens fundadas na cooperação, na interculturalidade, na incerteza, na criação, na comunidade, no diálogo, na responsabilidade, na justiça e na equidade. Neste sentido, *O Terceiro Instruído* propõe-nos um pensamento da síntese e da interdisciplinaridade. Assumindo uma visão humanista, Serres recoloca-nos face a um planeta que também é um ser vivo, dando ao ser humano uma carácter de responsabilidade e compromisso com o outro – perspectiva muito presente na sua obra “*Contrato Natural* (1994).

“O que é a natureza? Em primeiro lugar, o conjunto das condições da própria natureza humana, as suas limitações globais de renascimento ou de extinção, a estalagem que lhe dá alojamento, aquecimento e comida; além disso, ela priva-a disso, logo que abuse. Condiciona a natureza humana que, a partir desse momento, passa a condicioná-la. A natureza conduz-se como um sujeito” (Serres, 1994, p.62).

A educação tem a finalidade de comprometer de forma urgente o ser humano com a natureza – esta também é um sujeito. O planeta não é mais um objeto que depende das emoções e paixões do homem. Daí a importância da formação interdisciplinar que permita uma responsabilidade coletiva e uma paz entre o ser humano e a terra. Trata-se de uma proposta de educação que procura reabilitar o ser humano, num compromisso ético, entre a humanidade e a natureza. Tal simbiose ou interdisciplinaridade funda-se nesse esforço de superação, de criação do homem novo mobilizado pela responsabilidade ética. A educação mestiça é essa interdisciplinaridade em que as aprendizagens são o veículo de reconhecimento dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas: da tecnociência à globalização e aos problemas ambientais. A interação entre processos novos do final do último século como a revolução das tecnologias da informação, a crise económica e o florescimento dos movimentos sociais e culturais, a defesa dos direitos humanos, o feminismo e a ecologia, desencadearam a sociedade em rede, a economia global a cultura da realidade virtual (Castells, 2001). O terceiro instruído deve a sua aprendizagem e criação à *razão*, a luz que preside aos saberes científicos, mas não só. Há outra razão que não vem apenas do que pensamos, mas do que *sufremos*. E esta aprendizagem só é possível no contexto da cultura, dos mitos, da arte, das religiões e dos contratos.

“Para quê viver bem se ninguém se encanta com o mundo? Como e onde viver se não existe nenhum lugar encantado no meio das destruições? E como conseguimos sobreviver, nesses tempos e nesses lugares invisíveis, senão com a graça de tais utopias? (Serres, 1994, p. 150-151).

Somos colocados perante os problemas mais radicais do século XXI, que aparentemente nos podem levar ao pessimismo, mas imediatamente percebemos a força criadora da esperança. É na consciência da fragilidade e da finitude encontramos a força criadora. Esse é o contexto próprio para a utopia e para as possibilidades. Porque nada podemos é que se abre um infinito campo de direções. Eis o caminho da liberdade e da criação.

“Universalmente, pois, porque o homem não é nada mas pode: possui uma infinita capacidade. Sou alguém e não valho nada: portanto, sou capaz de aprender tudo e tudo inventar, corpo, alma, entendimento e sageza. Depois de Deus e do homem terem morrido, reduzidos ao puro nada, a sua força criadora ressuscita” (Serres, 1994, p. 147).

Neste sentido criador, Serres propõe um compromisso global com o mundo. O desafio será o de questionarmos quem somos e para onde caminhamos. Estamos perante um *nós* que integra o ser humano e todos os seres vivos, animados ou inanimados, a humanidade e os não humanos – tal é a força do compromisso global com o mundo e a responsabilidade da educação das gerações do presente e as vindouras. Os direitos são imanentes, intrínsecos e naturais, numa relação íntima com o todo. A natureza e a humanidade são sujeitos de direito e de facto. É um humanismo fundado numa filosofia biocêntrica. Torna-se um imperativo que os nossos currículos ou a forma de os lecionar se tornem mais biocêntricos, onde se cruzem natureza e humanidade, na criação do novo homem ou do *novo olhar* sobre a singularidade, multiplicidade e unidade da vida. Viver não implica a destruição do outro mas a sua inclusão. Em Serres, redescobre-se a pedagogia da inclusão – do mundo objetivo e do mundo subjetivo -, da intersubjetividade. A verdade revela-se no caminho realizado pelas relações intersubjetivas: no debate, no diálogo, na partilha, nos consensos e nos contratos. Uma pedagogia plural, na interculturalidade e na mestiçagem, na necessidade de ensinar a estabelecer pontes, consensos e acordos racionais – a escola deve trazer para si também esta responsabilidade. A escola deve ser o espaço de projetos interdisciplinares, libertadores, que promovam o universalismo, a partilha e construção de uma sociedade

comprometida com a dignidade da natureza e da humanidade. Educar para a beleza do encontro com o outro – ir ao seu encontro. As utopias e as possibilidades coexistem e transformam-se em desafios para educadores e educandos num *mapa-mundo* por fazer ou num *mapa do deserto* (Serres, p. 42) em que a única certeza é a viagem e o único centro é a vida.

3. Globalização: uma leitura crítica sobre o papel da educação

3.1. Globalização e Estados-Nação

A nossa problematização acerca das relações entre globalização, desenvolvimento e cidadania remetem-nos para a educação como fator de desenvolvimento e progresso, promotora da capacitação humana e da cidadania. Esta consciência e a consequente ação podem, num ambiente de exigência democrática, criar um mundo mais justo e menos desigual, em que a dignidade seja um valor global.

Numa primeira análise, parece-nos importante, clarificar a globalização assumida pelos estados desde o fim do Estado-Nação e a consequente perda das identidades nas sociedades contemporâneas. A globalização, desde as décadas de 70 e 80, nas suas diversas facetas, acaba por comprometer a autonomia e a decisão do Estado-Nação. Vários fatores contribuíram para este fenómeno: a dissolução, ou declínio dos blocos militares construídos em torno das duas superpotências (fim da Guerra Fria); o impacto das novas tecnologias sobre a indústria bélica e a perceção social do carácter global dos grandes desafios, que se impõem à humanidade, decorrentes do aumento do conhecimento e da informação, como no caso da segurança ambiental (Castells, 2001).

Estava aberto o caminho para uma possível concretização da profecia que George Orwell (2007), nos anos 40, materializou no seu livro “1984”, a ideia totalizadora do *Grande Irmão* – um novo mundo estava a nascer no final do milénio.

“Por coincidência histórica, na década de sessenta e setenta iniciaram-se três processos interdependentes: a revolução das tecnologias da informação; a crise económica tanto no capitalismo como do estatismo; e o florescimento dos movimentos sociais e culturais, a defesa dos direitos humanos, o feminismo e a ecologia. A interação entre estes processos e as reações que desencadearam criaram uma nova estrutura social dominante – a sociedade em rede; uma nova economia – a economia global; e uma nova cultura – a cultura da realidade virtual. A lógica subjacente na sociedade, na economia e na cultura assenta na ação do social e nas instituições de um mundo interdependente” (Castels, 2001).

A reflexão sobre a crise do Estado-Nação pressupõe a revisão dos conceitos como Estado, Nação e Estado-Nação. Para os primeiros dois primeiros utilizaremos as

propostas teóricas consensuais clássicas no quadro da Ciência Política e para o conceito de Estado-Nação recorreremos a Anthony Giddens, na sua obra “*O Estado-Nação e a Violência*” (1985).

Considerando que o Estado, no quadro da Ciência Política, é “um povo, fixado num território de que é senhor, e que dentro das fronteiras desse território institui, por autoridade própria, órgãos que elaborem as leis necessárias à vida coletiva e imponham a respetiva execução” (Amaral, 1989, p. 1128), podemos afirmar que os elementos fundamentais dos Estado são: o povo, o território e o poder político. Ainda nesta consensualidade teórica, o Estado assume como finalidades a segurança, a justiça e o bem-estar, determinadas e garantidas pelo poder político. Assim, o Estado torna-se soberano na medida em que manifesta a sua autonomia em atos políticos como a capacidade de criar as suas próprias leis, afirmar a sua independência, aprovar e modificar a sua Constituição, escolher governantes, cunhar moedas, declarar guerra e paz ou celebrar contratos internacionais. Se a ideia de Estado nos remete para uma representação que se objetiva no povo, no território e no poder político, a Nação, nas suas diferentes abordagens ideológicas, traduz-nos, por um lado, uma visão simbólica histórica e cultural considerando a Nação como o ambiente cultural, de tradições e costumes, de aspirações expletivas coletivas de um povo; por outro, um sentido mais de natureza jurídica que nos remete para a igualdade dos cidadãos perante o Estado, sem diferença de religião, sexo, etnia e língua. Estas análises são heranças da Revolução Francesa e do Liberalismo e são mais ou menos transversais à visão ocidental do século XX, independente das ideologias e dos sistemas de governo.

A crise do Estado-Nação assumida no pós-Guerra Fria e o processo de globalização em crescendo, recolocou-nos o problema do papel do Estado e do seu exercício soberano no contexto regional e mundial. Redescobrimo, o conceito de Estado-Nação podemos afirmar que “existe inserido num complexo de outros Estado-Nação, consiste num conjunto de formas institucionais de governo, que mantêm monopólio administrativo sobre o determinado território demarcado (por fronteiras), com uma autoridade assegurada por lei e com um controlo direto sobre os meios geradores de violência, tanto externos com internos. (...) O Estado-Nação é um repositório de poder preeminente de poder na Era moderna” (Giddens, 1985, citado por Castels, p. 295).

Os regimes totalitários e autocráticos, vigentes no século XX, reforçaram o papel dos Estados-Nação, na medida em que cada Estado procurou mesmo num contexto de

alianças reforçar a sua soberania. O advento da globalização manifesta-se nas interações da tecnologia, da economia, da comunicação e das instituições políticas.

Pensar o mundo hoje, implica interpretá-lo à luz do fenómeno da globalização, independentemente do tipo de abordagem, seja ela de natureza antropológica, política, sociológica ou das Ciências da Educação, como é o nosso caso. Comum a vários autores, a conceção de globalização como o processo de desenvolvimento acelerado de interconexões complexas entre sociedades, culturas, instituições e indivíduos a nível mundial (Santos, 2002; Castells, 2001).

Por outro lado, Friedman define a globalização como “a integração do capital, da tecnologia e da informação para lá das fronteiras nacionais, criando um mercado global único e, em certa medida, uma aldeia global” (Friedman, 2000, p. 471). Quaisquer que sejam as definições, globalização parece ser entendida como um processo histórico em curso e/ou uma doutrina que inspira um programa ideológico. Sendo uma realidade, a globalização não é uma opção. Parece-nos que a opção estará no tipo de globalização que queremos. A imprevisibilidade dos mercados, a perda de controlo por parte dos Estados Nações a ausência de poder dos indivíduos e uma democracia pouco participativa dos cidadãos, tem conduzido o mundo a uma complexidade económica, social e política que se traduz, como veremos mais à frente, em desigualdades sociais. Poder-se-á verificar também a relação muito próxima entre desigualdades sociais e desigualdades escolares. Segundo Firmino da Costa as desigualdades incluem “dimensões como as desigualdades de rendimento e de riqueza, de escolaridade e de qualificação profissional, de competências cognitivas e culturais, de posição hierárquica nas organizações e de acesso a redes sociais. [...] (e) que algumas das formas mais frequentes destas desigualdades envolvem categorias de género e de idade, de raça e de etnicidade, de classe social e de nível educacional, de nacionalidade e de identidade cultural, entre muitas outras [...]” (Costa, 2012. pp. 11-12).

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajectórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio ou dos seus ascendentes, o território de residência e a condição de género” (Seabra, 2009, p.81). Como superar este problema? Qual o papel das instituições educativas? Onde estão os centros de decisão? Ou podemos encontrar formas plurais de poder, mais próximas das pessoas e dos seus problemas?

3.2. Modelos de decisão e educação global: o poder do centro ou a pluralidade dos processos de decisão?

O modelo neoliberal impôs-se de tal forma na contemporaneidade que, ou os governos deixaram de poder regular os mercados e as políticas, ou os chamados Estados do centro, assumiram de vez o papel de modelo e paradigmas das decisões políticas. Segundo alguns autores, estes passaram, na segunda metade do século XX, de Estados-Modelo de referência decisores das agendas políticas mundiais a países da semi-periféricos ou periféricos.

O liberalismo dos séculos XVIII e XIX que considerava que a liberdade era o princípio fundamental e que, mesmo no plano económico a iniciativa privada e a auto regulação do mercado deve ser deixada de forma livre, deu lugar a um neoliberalismo que em última análise, põe em causa os direitos humanos e direitos civis, tão defendidos pelo liberalista moderno. Na perspectiva de Adam Smith, o Estado deve garantir as seguintes finalidades: segurança, justiça e bem-estar. Assim, os governos devem regular e criar as condições para que a verdade e a justiça se mantenham. A globalização orientada segundo um modelo neoliberal tornar-se-á injusta por tender a ser um processo de concentração do capital, obedecendo à lógica de mercado, baseado no individualismo e na competitividade.

Pretendemos mostrar a possibilidade de uma outra visão de globalização, assente na pluralidade e nas potencialidades dos processos globais de participação e educação tendo em vista o bem comum. Os estados do centro (Santos, 2002), como os estados hegemónicos e as instituições internacionais, nomeadamente as instituições financeiras multilaterais, neste contexto, anularam a autonomia política e soberania efetiva dos estados periféricos e semi-periféricos. O enfraquecimento do Estado também provocou o enfraquecimento da sociedade civil? Um Estado mínimo dá espaço ao pluralismo das instituições civis e dos cidadãos? Santos proporciona-nos algumas pistas para reflexão:

“A novidade da globalização política actual é que as assimetrias do poder transnacional entre o centro e a periferia do sistema mundial, isto é, entre o Norte e o Sul, são hoje mais dramáticas do que nunca. De facto, a soberania dos Estados mais fracos está agora directamente ameaçada, não tanto pelos Estados mais poderosos, como costumava ocorrer, mas sobretudo por agências financeiras internacionais e outros actores

transnacionais privados, tais como as empresas multinacionais. A pressão é, assim, apoiada por uma coligação transnacional relativamente coesa, utilizando recursos poderosos e mundiais” (Santos, 2001).

Igualmente, também, do mesmo modo, estão as assimetrias transversais para o campo da educação. Assim, podemos verificar a presença de uma ideologia de Educação Global, seguindo um padrão neoliberal, de dominação hegemónica dos países do centro (Estados-Modelo). Os exemplos do estrangeiro são considerados pela periferia como lições, ideias estimulantes ou para novos impulsos nacionais. Fenómeno que se designa por externalização. Os métodos comparativos, neste contexto, ajudam a sintetizar os problemas, ideias e correntes educacionais comuns a todas as nações (Tratado de Bolonha, Horizonte 2020, etc.) As sociedades periféricas assumem os princípios filosóficos de educação, os valores e a organização como modelos – padrões de externalização. Assim, os Estados-Modelo e as sociedades de referência na educação servem para a ação política, numa globalização assente em pressupostos neoliberais, causador de injustiça sociais à escala local, regional e mundial. (Schriewer, 2000) As reformas são justificadas pelos modelos e são utilizados argumentários políticos de legitimação. Analisando as potencialidades da externalização, poder-se-á afirmar que esta pode contribuir para um pensamento e debate educativo a partir de outras referências.¹

Assim, nascem, globalmente, outras formas e espaços de democracia. A atitude contra uma globalização hegemónica deve ser pode desencadear-se a nível local, a partir da sociedade civil, nas famílias e da escola – outras formas de democracia fora do espaço tradicional, a *ágora* pode estar na escola e nos níveis de participação dos cidadãos.

Considerando que podemos indicar três níveis de cidadania (CIDAC, 2009) - sociedade local, identidade nacional e cidadania global -, parece-nos importante referir que a cidadania é uma tomada de consciência ativa que tende a aproximar o local e o global. Esta atitude, no contexto individual e coletivo pretende criar agentes ativos e transformadores da sua realidade, assumindo que essa transformação tem impactos globais. Assim, a cidadania implica um pensamento crítico na construção de mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos, sustentado numa

¹ São exemplo disso vários programas internacionais como o PISA, TIMMS, PIRLS ou programas de mobilidade com o Erasmus Mais. A Finlândia surge, muitas vezes, como uma sociedade de referência na área da educação ou o sistema dual da Alemanha no ensino profissional.

responsabilidade ética. A escola é um local central do exercício desta prática de cidadania.

Na literatura científica são-nos apresentadas várias propostas de leitura dos fenómenos da globalização. É frequente encontrarmos, na linha de Boaventura Sousa Santos, a existência de duas globalizações, a saber, a globalização hegemónica e a contra-hegemónica. A segunda, a existir, dá-se como resistência e é assumida localmente. O “pensar global e agir local” já é revelador da consciência de que é possível uma transformação a partir das pessoas concretas e dos seus contextos. Por outro lado, também é visível que o global acontece localmente e que as pessoas, a partir das suas realidades, são por via dos seus movimentos e organizações – aqui a escola tem um papel privilegiado – um património determinante. As organizações e movimentos têm uma vocação translocal e transnacional mas não deixam de estar ancorados em locais concretos e lutas concretas (Santos, 2001). Estas iniciativas permitem formar redes e alianças que ajudam a superar as assimetrias causadas pelos modelos neoliberais de vida em sociedade, procurando respostas coletivas para problemas coletivos. Neste sentido, a proposta de Habermas, na *Ética da Discussão* (2007) pode ser um terreno fértil para ideias transformadoras darem os seus frutos – será aceitável o que surgir da discussão e do estabelecimento de consensos de razoabilidade.

Esta proposta traduz-se numa consciência de cidadania, que está para além da ideia clássica de cidadania em que já não estamos perante o binómio de inclusão e exclusão, a partir da pertença à nossa comunidade local. Nós não somos os “incluídos” e os outros os “excluídos”. Os fluxos migratórios, a globalização dos mercados e os novos movimentos sociais trouxeram novas dinâmicas ao tecido social. A riqueza e a pobreza não estão acantonadas em contextos geográficos exclusivos. As novas responsabilidades individuais e coletivas e a aproximação entre o global e o local fazem-nos agentes e não meros espetadores passivos, provocaram a assunção de responsabilidades diretas e de cada um pela governação com impactos globais.

4. Narrativas de compromisso global sobre a Educação para o Desenvolvimento

4.1. Do conceito de desenvolvimento aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

Em primeiro lugar, devemos considerar que o conceito de desenvolvimento é um conceito histórico, o que quer dizer que a sua definição tem evoluído de acordo com o pensamento e os valores dominantes na sociedade. Cada sociedade e cada época tem a sua própria conceção de desenvolvimento, que corresponde às suas expectativas, convicções e possibilidades. Se o conceito surge associado à saída da pobreza para a riqueza ou para uma maior qualidade económica de vida e admitindo que a distinção entre países pobres e ricos sempre existiu, o interesse por este conceito, como se entende atualmente, nasce do processo de descolonização, a partir dos anos 50, do século XX. Nos últimos 30 anos, o conceito de desenvolvimento evolui e surgiram conceitos novos: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, desenvolvimento social e desenvolvimento integrado (Amaro, 2003). Todos os países podiam atingir níveis de bem estar razoáveis, ainda que uns alcançassem esses níveis mais tarde do que outros. Mesmo que fosse utópico eliminar as desigualdades, todos poderiam experimentar o crescimento económico. Podemos verificar que, apesar da alteração favorável de alguns indicadores como a esperança média de vida, a literacia, a saúde, o saneamento e a água potável, o mundo continua desigual. Como explicar a persistência da pobreza e da desigualdade num mundo com uma disponibilidade suficiente de bens e serviços para satisfazer as necessidades humanas? (Celorio e Munain, 2007).

O conceito de Desenvolvimento que nos parece importante redescobrir surge ligado ao conceito de Desenvolvimento Humano. O Programa das Nações Unidas ao criar, nos anos 90, o Índice de Desenvolvimento Humano tinha como objetivo medir o desenvolvimento humano (centrado no PIB dos países) e representá-lo num número, negligenciando as questões sociais que escapam a essa mensurabilidade objetiva. Ainda neste contexto, o PNUD centra-se nas questões económicas como o fator de desenvolvimento humano. Com os relatórios anuais procura-se fomentar a criação de estruturas que permitam o desenvolvimento das capacidades humanas, em sistemas sociais com um justo e livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento

económico das sociedades e a partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos. Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento se encontra associado a determinadas dimensões ou que não pode haver desenvolvimento sem que se encontrem preenchidas estas dimensões: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento, um padrão de vida digno.²

Os indicadores de qualidade de vida referem-se a coisas e não à qualidade das pessoas e essas qualidades dependem do nível de satisfação das necessidades. As necessidades são as mesmas em todas as culturas e todos os períodos históricos. O que muda é a forma como em cada sociedade e em cada época histórica se satisfazem essas as necessidades – o que Neef designa por satisfatores (Neef, 1993). A proposta de Neef da matriz de necessidades e satisfatores (das suas interrelações com os bens económicos) dá-nos uma perspetiva do que podemos entender por desenvolvimento numa escala humana. As necessidades dividem-se de acordo com critérios existenciais (Ser, Ter, Fazer e Estar) e critérios axiológicos (subsistência, proteção, afeto, entendimento, participação, ócio, criação, identidade e liberdade). Os satisfatores são formas de satisfazer as necessidades: satisfatores que realizam a necessidade de proteção são por exemplo o abrigo, a alimentação e o trabalho; satisfatores que realizam a necessidade de entendimento são por exemplo a o estudo e as políticas educativas.

O desenvolvimento aparece próximo da ideia de *progresso*, em que aliado às capacidades humanas, o progresso significaria um grito de consciência e de ação para que os governos e os políticos procurassem erradicar a pobreza e dar mais dignidade aos ser humano numa escala global (Ambrósio, 2003). Para esta visão de desenvolvimento muito contribuiu a criação dos ODM no ano 2000 (Declaração do Milénio - ONU).

Objetivos até 2015:

1.Reduzir a pobreza extrema e a fome	5.Melhorar a saúde materna
2.Alcançar o ensino primário universal	6.Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças
3.Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres	7.Garantir a sustentabilidade ambiental
4.Reduzir a mortalidade infantil	8.Criar uma parceria mundial para o desenvolvimento

Quadro 1. Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

² Como podemos verificar nos últimos relatório produzido pelo PNUD: *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 - A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado* e *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resilência*

Na nossa perspectiva, na linha também de algumas conclusões dos relatórios sobre o Desenvolvimento Humano produzido pelo PNUD e segundo determinadas concepções de desenvolvimento, como a do Prémio Nobel da Economia, Amartya Sen (2003), o desenvolvimento humano está ligado à democracia e ao processo de participação nas decisões do Estado. Situa o desenvolvimento na capacidade do ser humano e na sua liberdade de realização de uma vida plena e criativa.

Assim, o desenvolvimento é entendido como um processo de liberdade e de cidadania.

“O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com razão, valorizamos não só torna as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivemos” (Sen, 2003, p.31).

Esta consciência global surge, hoje, integrada numa concepção de desenvolvimento sustentável. A última e a primeira década do milénio foram exemplos de muitas cimeiras sobre as questões ecológicas e o desenvolvimento sustentável. O pós-2015 irá abrir-nos para uma consciência cada vez mais global da urgência de equilibrar as questões sociais, com as questões económicas e com o futuro do planeta – será necessário a criação de um pacto de desenvolvimento do Milénio. Segundo Roque Amaro, o século XXI exigirá a reflexão sobre os seguintes desafios: desafio da competitividade (desafio económico), desafio da coesão social ou da solidariedade (desafio social), desafio da sustentabilidade (desafio ambiental), desafio da diversidade (desafio do diálogo cultural) e desafio da governância (desafio político).

4.2 A educação para o desenvolvimento e a educação para a cidadania global – aproximações históricas, finalidades e desafios

A *Educação para o Desenvolvimento* (ED) como conceito surge na década de 70, nos países do Norte, preconizado pelos seus governos e as organizações não-governamentais (ONGs). O objetivo era o de sensibilizar a opinião pública para a compreensão e apoio para ao desenvolvimento internacional. A ED tem evoluído com a adaptação à realidade, isto é, os pressupostos teóricos descobrem-se à medida que a conceção de mundo e os problemas Norte-Sul também são colocados. Sendo um processo interativo para a formação integral das pessoas, a ED está orientada para o compromisso e para a ação, deve levar-nos a tomar consciência da criação de uma sociedade mais justa. Os currículos escolares que assimilam as finalidades da desta educação reconhecem-se em conteúdos, competências e estratégias não sexistas, solidários e cooperativos. Uma educação que critique os sistemas de homogeneização cultural, política e ideológica e comprometida com setores mais marginalizados, numa educação para a liberdade tendo em vista a transformação social, constituindo, assim, os fundamentos para uma educação global e emancipadora.

Os diferentes modelos da ED e as diferentes tipologias têm sido estudadas nas últimas décadas, sendo consensual a proposta de enquadramento histórico realizada por Manuela Mesa Peinado que aponta para o modelo das “Cinco gerações” para classificar distintos modelos e enfoques da educação para o desenvolvimento desde as suas origens até aos dias de hoje. Este modelo não deve ser visto de forma linear ou “por etapas”, pois não se trata da substituição de uma geração por outra. O modelo procura traduzir como “o discurso e a prática da educação para o desenvolvimento evoluiu de forma desigual, de maneira a que as atividades de um ator determinado pode-se encontrar simultaneamente numa ou noutra geração. (...) a educação para o desenvolvimento tem ações próprias e específicas, de acordo com os contextos nacionais e culturais” (Peinado, 2011, p.122).

O Modelo *Caritativo-Assistencialista* (primeira geração), corresponde aos anos 50 e manifesta uma visão de desenvolvimento assente nas questões humanitárias com referências constantes aos níveis de atraso dos países que eram ajudados. Desenvolvimento significaria organizar atividades ou campanhas de sensibilização social e associava-se o desenvolvimento à necessidade de recolher fundos para

ultrapassar as carências dos povos do Sul. Valorizavam-se ações de natureza paternalista, incentivando os sentimentos de compaixão face à miséria e a catástrofes.

A segunda geração identifica-se com o surgimento da educação para o desenvolvimento e a generalização da ideia de cooperação. Trata-se do modelo *Desenvolvimentista* dos anos 60. “É neste contexto que a educação para o desenvolvimento foi definida como tal. O ponto de partida foram as atividades de informação actividades relacionadas projectos de ONG e os esforços das comunidades para progredir por si mesmas” (Peinado, 2011, p. 126) valoriza-se a responsabilidade do Norte em relação ao Sul e as ONGD atuam no terreno com o objetivo de criar infraestruturas, de forma a que os países do Sul atingissem os níveis de desenvolvimento do Norte. Trata-se de uma visão eurocêntrica levou ao aparecimento de muitos projetos de cooperação e foi criado o conceito de Ajuda ao Desenvolvimento pelas Nações Unidas.

Nos anos 70 surgem, no contexto da descolonização, novos movimentos sociais e teóricos do desenvolvimento - o *Modelo Crítico Solidário*.

“Neste período, a educação para o desenvolvimento deixou de estar focada em atividades informativas que visam angariar fundos e à divulgação iniciativas de desenvolvimento da comunidade local das ONGs, passando a uma concepção mais crítica, complexa e diversificada Este novo conceito foi impulsionado por ONGs, pela ONU e pelos novos movimentos sociais” (Peinado, 2011, pp. 128-129).

Este modelo pressupõe a divisão entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, modelo que põe em causa as formas de pensar o desenvolvimento e a cooperação, critica a ajuda e reclama uma nova ordem económica internacional, exige alternativas para e com os países do sul.

Nos anos 80, o modelo de *Desenvolvimento Humano e Sustentável* trouxe pensamento sobre a sustentabilidade e os limites ambientais assumidos mundialmente. A concepção de desenvolvimento como processo que devia satisfazer a geração presente sem prejudicar a geração futura, nomeadamente, evitando esgotar os recursos e meios disponíveis.

O último modelo, de *Educação para a Cidadania Global* nos anos 90, apresenta uma visão de globalização que gera uma mundialização dos problemas, transformando-os de locais em globais e vice-versa. Esta dimensão trouxe uma consciência da existência de desigualdades (mesmo dentro dos países considerados mais

desenvolvidos) e de formação de cidadãos consciente e ativos que tomem nas mãos o futuro da sociedade em que vivem.

A evolução do conceito, nos últimos anos, é influenciada pela concepção de “comunidade prática”, isto é, resultando de várias experiências críticas de reconstrução conceptual. Assim, diferentes designações emergem enriquecendo e consolidando a educação para o desenvolvimento, dependendo dos contextos e dos seus problemas: educação global, educação para a cidadania mundial, educação para a cidadania global, educação para o desenvolvimento sustentável e, mais recentemente, de tudo, a aprendizagem global (Bourn, 2014).

Assumindo a complexidade da definição na sua tendência de aproximar a teoria da prática, nas dificuldades e nos avanços de integrar as práticas pedagógicas, consideremos o contributo de Krause nas finalidades ED como relações públicas para a ajuda ao desenvolvimento; como sensibilização na divulgação pública de informação; como Educação Global - com foco na interdependência local-global e como o reforço das competências para a vida - com o foco no processo de aprendizagem e no pensamento crítico (Kraus, 2010).

Estas finalidades surgem na continuidade do documento *"Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o contributo da educação para o desenvolvimento e sensibilização"* (2007). Este documento, acordado em 2007, num fórum da União Europeia identificou o seguinte objectivo comum para o contexto europeu:

“O objetivo da educação para o desenvolvimento é o de permitir que todas as pessoas na Europa tenham uma vida longa, o acesso a oportunidades, de conhecer e compreender as preocupações de desenvolvimento global e a relevância local e pessoal dessas preocupações, e para aprovar os seus direitos e responsabilidades como habitantes de um mundo interdependente e em mutação, influenciando a evolução para um mundo justo e sustentável” (2007, p. 4).

A riqueza deste consenso prende-se com o facto deste documento ter o apoio de representantes de governos, ONGs e outras redes de desenvolvimento na Europa. Por outro lado, valoriza os diferentes atores e parceiros do processo para uma pedagogia do desenvolvimento: educador e educando, financiador e beneficiário, atores do Norte e do Sul, universidades, meios de comunicação, empresas, sindicatos e outros parceiros do Norte e do Sul. As estratégias para o desenvolvimento devem integrar e envolver os diferentes parceiros. Esta diversidade de perspetivas deverá incluir aqueles que são mais

vítimas do desenvolvimento global. O documento foi essencial para a elaboração das estratégias nacionais em vários países da Europa, entre os quais Portugal. Saliente-se outros relatórios e documentos determinantes para a reflexão e construção das diferentes estratégias de educação para o desenvolvimento, como referido na abordagem da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Portugal (ENED, 2010-2015):

- *Declaração de Maastricht (2002)*³
- *As diretrizes sobre educação global”, Conselho da Europa*⁴
- *A Comunicação da Comissão sobre Comércio Justo (1999)*⁵
- *A Resolução do Conselho sobre ED (2001)*⁶
- *A Conferência de Bruxelas sobre “Sensibilização e Educação para o Desenvolvimento para a Solidariedade Mundial Norte-Sul” (2005)*⁷
- *“O Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e Sensibilização” (2007)*⁸
- *A Conferência de Helsínquia sobre Educação para o Desenvolvimento (2006)*⁹
- *A Conferência de Liubliana sobre Diálogo Intercultural e Educação para o Desenvolvimento (2008)*¹⁰
- *A Comissão Europeia e o GENE – Global Education Europe.*

Na procura de clarificação do conceito educação para o desenvolvimento somos confrontados com uma perspetiva mais ampla de educação, contributo dos países da Europa e da América do Norte – o conceito de educação global. Apesar da especificidade deste conceito, com uma história e tradição próprias, tem vindo a aproximar-se do conceito de desenvolvimento. Na Europa o uso do termo educação global surgiu porque se considerou o conceito “desenvolvimento” não contemplava temas globais mais amplos garantem a primazia das metas e objetivos de aprendizagem.

Independente da designação, a conceptualização relacionada com a educação para o desenvolvimento tem sido forjada essencialmente pelo Norte, levando a várias

³ <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEg-app1.pdf>

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp

⁵ http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/january/tradoc_113080.pdf

⁶ http://www.deeep.org/fileadmin/user_upload/downloads/Council_resolution/resolution_pt.pdf

⁷ <http://www.euforic.org/awareness-sensibilisation/>

⁸ http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_PT-067-00-00.pdf

⁹ <http://www.kehys.fi/index.phtml?s=163>

¹⁰ <http://www.sloga-platform.org/news/show/396>

interpretações. Em todo o caso, o pensamento pedagógico do Sul, nomeadamente o pensamento de Paulo Freire desempenhou e continua a desempenhar um papel importante nos discursos sobre a educação para o desenvolvimento preconizados pelo Norte. Este pensamento do Sul situa-se num contexto latino-americano, de uma esquerda neo-marxista, da qual Vanessa Andreotti é herdeira.

Apesar desta importância, os discursos institucionais, por exemplo da UNESCO, parecem afastar-se da tradição pedagógica de Freire e da prática das ONGs, centrando-se na criação de competências dos educandos/alunos para se envolverem na economia global e na compreensão do desenvolvimento sustentável.

“Os currículos devem garantir que todas as crianças e jovens aprendam não apenas as habilidades básicas, mas também as habilidades transferíveis, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a defesa de interesses e a resolução de conflitos, que os ajudem a se tornar cidadãos mundiais responsáveis. Uma abordagem multidisciplinar, envolvendo atividades educacionais práticas e localmente relevantes, também pode desenvolver a compreensão dos alunos sobre o meio ambiente e construir habilidades de promoção do desenvolvimento sustentável” (Relatório de Monitoramento Global para 2014, p.50).

Se o mundo enfrenta desafios globais, requerendo soluções globais, isso tem implicações na forma como pensamos e agimos. Admitindo que não é suficiente aprender a ler, escrever e contar, que a educação deve transformar à luz de valores que dignifiquem o ser humano, podemos com a mesma emergência de pensamento, questionar a educação global e monolítica preconizada pelas instituições globais, que ocultam a diversidade e a liberdade emancipadora da educação e da aprendizagem. Não poderá haver transformação social sem uma educação transformadora (Freire, 1996). A pedagogia popular ensina-nos que a educação deve ser libertadora e transformadora da sociedade. O educador tem responsabilidade em assumir os valores éticos como veículo dessa transformação. No debate sobre as questões da educação para o desenvolvimento torna-se determinante a pedagogia dos países do Sul, mais transformadora e crítica – uma educação global assente numa pedagogia crítica – pedagogia para uma justiça global social.

A investigação desenvolvida nesta área por Vanessa Andreotti procura uma abordagem da aprendizagem global, transformadora e crítica, reconceptualizando o

discurso sobre a aprendizagem global, levando à incorporação da sua narrativa na atividade de várias organizações de educação para o desenvolvimento no Reino Unido (ex: DEA, Think Global). A valorização da ética e a crítica aos objetivos da educação assente em pressupostos etnocêntricos, a-históricos e a paternalistas está presente na sua obra. Neste sentido, as relações desiguais Norte-Sul podem ser transformadas por uma educação que proponha um conjunto de competências para cidadãos globais que decorram de processos, percepções, relações e fluxos entre o *próprio* (self), o *Outro* (other) e os *contextos locais e globais*. Como esclarece Andreotti:

“Nesta representação, a educação global também pode ser vista de forma genérica como fluxos educacionais relacionadas com as diferentes esferas, por exemplo: educação para a sustentabilidade, ambiental, paz, direitos humanos e educação para o desenvolvimento (relacionado com a esfera local / global); intercultural e multicultural e educação para a cidadania global (relacionada com as esferas de si e do outro)” (Andreotti, 2011, p. 17).

A este respeito Andreotti apresenta-nos uma ferramenta pedagógica para discussão, convidando os educadores a refletir criticamente sobre as possíveis origens e implicações dos discursos e das suas práticas pedagógicas, a principal tarefa da educação global é apoiar os alunos a envolverem-se com questões de interdependência e mudança social. É-nos proposto que imaginemos uma educação global a partir de critérios/paradigmas de ação Humanistas-Liberais, Neoliberalista-Tecnicista e a possibilidade Pós-Colonialista.

Tendo por referência os enquadramentos propostos por Andreotti, podemos perguntar-nos: como educadores, onde nos situamos? Qual o papel do professor? O que ensinar? Regressaremos a esta temática mais adiante. Integraremos as ideias fundamentais desta matriz no inquérito aplicado aos professores envolvidos no nosso projeto de investigação.

	Humanismo-Liberal	Neoliberalismo – Tecnicista	Pós-colonialista
Ideias-chave	- A nossa identidade é dada pelo estado nação	- Progresso igual a crescimento económico. - Progresso é equivalente a crescimento económico	- Responsabilidade, Justiça e não solidariedade. - Solidariedade não chega. É preciso responsabilidade e justiça
Princípios	- A cultura e a natureza são duas entidades diferentes - A humanidade, a justiça e o progresso são princípios universais (Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável e relativismo cultural)	- Sociedade do conhecimento, competitividade económica e capital humano; - Mercados globais, empregabilidade, sustentabilidade	- Repartição desigual dos recursos, bens, serviços, acesso à saúde, trabalho e igualdades de oportunidades; - Compreensão de desigualdades, autorreflexividade.
Problemas	- O humanismo deve ser cultivado; - Lutar contra a intolerância e violação dos direitos democráticos.	- Os indivíduos devem adaptar-se às necessidades da economia - O subdesenvolvimento resulta do desconhecimento e é uma barreira ao desenvolvimento - Adaptação dos indivíduos e da sociedade às necessidades da economia. - Subdesenvolvimento devido a uma falta de conhecimento como uma barreira ao desenvolvimento.	- Etnocentrismo - Racismo - Violência
Propostas	- Conhecimento sobre outras culturas; - O Estado é responsável pela cidadania ativa cidadania - Conhecer outras culturas	- Mobilidade do saber - Ativismo de celebridade e dos média.	- Consciência sistémica e um compromisso ético (como solidariedade/responsabilidade ética) Mudança estrutural/ social/ relacional fundamental.)
Pedagogia	- Valorizar as competências individuais; - Utilizar estratégias para incluir minorias; - Capacitar os indivíduos para fazer a diferença; - Aprender sobre os outros;	- Competências globais, literacias múltiplas, literacia básica em ciência e competência matemática. - construção do outro através do ensino; - modelo eurocentrado de educação/formação	- Crítica social focada na produção de conhecimento; - Reflexividade; privilégio de desaprender, imaginar ao contrário, aprendendo a aprender abaixo; - Aprender com/a partir de outros; - Trabalhar em conjunto baseado na mutualidade e reciprocidade.
Valorização	- Resolução de conflitos; - Complexidade, diversidade e incerteza.	Capital e consumismo e incerteza das economias de mercado. - Contradição no modo de produção explorativa.	Conflito/diferença como oportunidade de aprendizagem; complexidade, diversidade, incerteza; reações de movimentos sociais, globalização abaixo , vozes contrárias; ceticismo em relação às agendas governamentais.
Ideia de cidadania global	- Membros de nações iguais aliando-se em consenso racional para definir um futuro próspero e harmonioso para todos. - Culturas étnicas e nacionais coexistindo em harmonia.	- Membros de uma economia de mercado global e sem fronteiras que faz escolhas éticas racionais que os beneficia e aos outros. - Cores unidas do capitalismo (todos iguais todos diferentes).	- Membros de uma comunidade planetária diversa de espécies diferentes que são insuficientes nelas próprias (em si mesmas) e portanto interdependentes (trabalho juntos em/na solidariedade).

Quadro 2. Modelos de ECG (Adaptação a partir Andreotti, 2011)

A possibilidade Pós-Colonialista integra as ideias fundamentais que a autora designa por Educação para a Cidadania Global *Critical* distinguindo da Educação para a Cidadania Global *Soft*. “A questão central da Educação para a Cidadania Global é: “como lidar com as raízes económicas e culturais das desigualdades no poder e na distribuição da riqueza/trabalho num sistema global complexo e incerto?” (Andreotti, 2014)¹¹.

A conceção de Educação para Cidadania Global *Critical* considera essencial o poder, a voz e a diferença. O compromisso com a razão, com a reflexividade e com o desenvolvimento de uma literacia crítica são fundamentais para compreender a educação global. O conceito de literacia crítica é definido por Andreotti como:

“Um nível de leitura do que é escrito e do mundo que envolve o desenvolvimento do compromisso crítico e da reflexividade: a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por parte dos aprendentes. A análise crítica, neste contexto, não se refere à noção dominante de que algo é certo ou errado, tendencioso ou imparcial, verdadeiro ou falso. Mas sim a uma tentativa de compreender as origens de determinados pressupostos e implicações” (Andreotti, 2014).

Assim, nesta aceção, educar não é o ato de “revelar a verdade” aos educandos, mas uma possibilidade de refletir sobre os seus contextos, pois o nosso pensar e agir tem implicações com os sistemas de crenças locais e globais, as nossas relações de poder e as nossas relações sociais. Uma educação baseada na auto-reflexividade, num imperativo ético que chama os alunos a desaprender. A diferença e os conflitos são oportunidades necessárias para a aprendizagem. O consenso é possível e desejável mas será sempre provisório, pois a crise faz parte do processo de aprendizagem. Ao educador cabe a tarefa de criar as condições para que os alunos encontrem as respostas e construam confiança para lidarem com a incerteza – postura determinante para a consciência pedagógica da educação para a cidadania global. Andreotti conclui:

“A literacia crítica baseia-se no pressuposto estratégico de que todo o conhecimento é parcial e incompleto se construído apenas dentro de determinado contexto, cultura e experiência. Portanto, falta-nos o conhecimento que é construído noutros contextos e

¹¹ Revista Sinergias (2014): <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>. Artigo original em inglês: “Andreotti, V. (2006). Soft vs. critical global citizenship education. Policy and Practice: A Development Education Review, 3, 40–51”. Poderá consultá-lo em: <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4?page=show>. Tradução de Tânia Neves e de Teresa Corte-Real.

culturas e a partir de diferentes experiências. Precisamos, assim, de nos comprometer com as nossas próprias perspectivas de aprendizagem e também com as dos outros, para que possamos transformar os nossos pontos de vista, identidades e relações – para pensarmos de forma diferente” (Andreotti, 2014).

O quadro seguinte representa duas perspectivas de Educação para a Cidadania Global. A evolução de uma educação para cidadania global *Soft* para uma educação para cidadania global *Critical* é um imperativo ético e pedagógico. Podemos distinguir estas duas concepções a partir de critérios, como por exemplo, o problema em causa, os motivos para agir, como se dá a mudança, o objetivo da ECG, estratégias da ECG, etc.

Quadro 3. Educação para a Cidadania Global – *Soft* versus *Critical* (Andreotti)

	Cidadania Global <i>Soft</i>	Cidadania Global <i>Critical</i>
Problema	Pobreza, desamparo	Desigualdade, injustiça
Natureza do problema	Carência de <i>desenvolvimento</i> , educação, recursos, competências, cultura, tecnologia, etc.	Estruturas complexas, sistemas, suposições, relações de poder e atitudes que criam e mantêm a exploração e o enfraquecimento forçado e tendem a eliminar diferença.
Justificação para a existência de posições privilegiadas (no Norte e no Sul)	‘Desenvolvimento’, ‘história’, educação, trabalho mais árduo, melhor organização, melhor uso de recursos, tecnologia.	Benefício e controlo dos sistemas e das estruturas injustas e violentas
Base para preocupação	Humanidade comum/ser bom/partilha e cuidado	Responsabilidade PELO outro (ou para ensinar o outro). Justiça/cumplicidade nos problemas. Responsabilidade PARA COM o outro (ou para aprender com o outro) – accountability.
Motivos para agir	Humanitários/morais (com base em princípios normativos para o pensamento e para a ação)	Políticos/éticos (com base em princípios normativos para as relações)
Compreensão da interdependência	Estamos todos interligados de forma igual, todos queremos as mesmas coisas, todos podemos fazer as mesmas coisas.	Globalização assimétrica, relações de poder desiguais, elites do Norte e do Sul impõem as suas próprias ideias como universais.
O que é necessário mudar	Estruturas, instituições e indivíduos que são uma barreira ao desenvolvimento	Estruturas, sistemas (de crenças), instituições, pressupostos, culturas, indivíduos, relações.
Para quê	Para que todos atinjam o desenvolvimento, a harmonia, a tolerância e a igualdade	Para que as injustiças sejam trabalhadas, para a criação de bases de diálogo mais iguais e para que os indivíduos tenham mais autonomia na determinação do seu próprio desenvolvimento.
Papel dos indivíduos ‘comuns’	Alguns indivíduos são parte do problema, mas qualquer pessoa pode ser parte da solução uma vez que pode fazer pressão para a mudança de determinadas estruturas	Somos todos parte do problema e parte da solução.
O que as pessoas podem fazer	Apoiar campanhas para mudar as estruturas, doar tempo, conhecimento e recursos.	Analisar a sua própria posição/contexto e participar na mudança de estruturas, ideias, identidades, atitudes e relações de poder no seu próprio contexto
Como é que a mudança acontece	Do exterior para o interior (mudança imposta)	Do interior para o exterior
Princípio básico para a mudança	Universalismo (visão não-negociável para compreender como todos devem viver e o que todos devem querer ou ser).	Reflexividade, diálogo, contingência e relação ética para compreender a diferença (alteridade radical)
Objetivo da Educação para a Cidadania Global	Capacitar os indivíduos para a ação (ou para se tornarem cidadãos ativos), de acordo com uma definição prévia do que são boas condições de vida e do que é um mundo ideal	Capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações
Estratégias para a	Sensibilização para as questões globais e	Promoção do compromisso com as questões e

Educação para a Cidadania Global	promoção de campanhas	perspetivas globais e o estabelecimento de uma relação ética para a diferença, considerando a complexidade do sistema e as relações de poder desiguais.
Potenciais benefícios da Educação para a Cidadania Global	Maior consciência para alguns problemas, apoio a campanhas, maior motivação para ajudar/fazer alguma coisa (participar), sentir-se bem	Pensamento crítico, independente e informado e ação ética e responsável.
Potenciais problemas	Sentimentos de auto-importância, presunção e de supremacia cultural, reforço dos pressupostos e das relações coloniais e reforço da alienação parcial e da ação acrítica	Culpa, conflito interno, marasmo, quebra do compromisso por fomento de visão crítica, sentimento

Como é que este referencial pode suscitar uma renovação das pedagogias dentro do contexto escolar? Como se poderá levar a Educação para uma Cidadania Global *Critical* para o espaço escolar? Como é que pode afetar a melhoria da escola, as suas lideranças, a mobilização dos alunos e a redução do insucesso escolar? O que esperar das escolas? Como desenvolver a literacia crítica fundada em imperativos éticos?

As escolas podem contribuir para apoiar jovens no desenvolvimento, de forma a serem “identidades transformacionais” As aulas podem ser espaços de para uma partilha de diferentes tradições culturais e religiosas; os jovens devem ser incentivados a produzir diferentes expressões de arte e de cultura popular; os jovens precisam de apoio para mudar as suas perspetivas e experimentarem, através de jogos, estarem no papel de “outros”; experimentarem diferentes línguas; devem ser familiarizados com as diferentes religiões, a fim de se confrontarem as questões da fé e da razão e devem ser incentivados a refletir sobre questões éticas de uma maneira global e avaliar o impacto desses problemas (Scheunpflug, 2011).

A história da educação e a prática educativa, em contextos formais e não formais, mostram a necessidade do educador se adaptar a novas visões de ensino, a uma reinvenção dos processos educativos, mantendo a crença na educação – e na escola - como veículo transformador de mentalidades para uma visão global de sociedade e de ser humano.

4.3. A Educação para o Desenvolvimento no Sistema de Ensino em Portugal: processos de integração das temáticas de ECG no Ensino Secundário

A origem da Educação para o Desenvolvimento em Portugal encontra-se ligada ao trabalho das ONGDs no âmbito do trabalho realizado na cooperação e no desenvolvimento. A sociedade civil assumiu essa responsabilidade e tem nos últimos anos manifestado um papel muito importante nas áreas da investigação e da intervenção, quer na dimensão formal e na dimensão informal da educação. A Plataforma das ONGDs e o impulso do *Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC)* foram fundamentais no processo de sensibilização de escolas, outras organizações da sociedade civil, os *média* e opinião pública geral.¹²

Tendo em conta o seu enquadramento legal, a ED emerge de opções políticas e decorre do contributo da publicação, em 2010, em Diário da República da ENED – Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento. A origem da ENED em Portugal acompanhou o contexto da criação de outras as estratégias de educação para o desenvolvimento na Europa na primeira década do século XXI. Refira-se a importância da participação de organizações portuguesas em plataformas europeias de educação para o desenvolvimento. Ex.: DEEP (*Development Exchange in Europe Project*) e no GENE (*Global Education Network Europe*).

Da articulação das diferentes definições, considera-se consensual uma concepção de educação para o desenvolvimento como processo de aprendizagem (dimensão pedagógica); como descoberta dos princípios que norteiam o pensamento e a ação - solidariedade, equidade, justiça, inclusão (dimensão ética) - e vocacionada para a transformação social, assente numa auto-reflexividade crítica permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia em todas as escalas (dimensão política). Assim, a educação para o desenvolvimento sensibiliza, consciencializa, forma, mobiliza e influencia as políticas.

A ENED situa a educação para o desenvolvimento no quadro das “Educações para...”: - Educação para a Paz, Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação Intercultural,

¹² Para uma história da ED em Portugal ver:

<http://www.cidac.pt/files/3913/8512/4738/UmavisaodahistoriadaED.pdf>

<http://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/em-portugal/>

Educação para a Igualdade de Género, Educação Global, Educação para a Cidadania Global, Educação para “Aprender a Viver Juntos”.

Tendo em conta a nossa investigação na área das ciências de educação parece-nos importante salientar alguns aspetos da ENED:

- *Parceiros e grupos de trabalho;*
- *Ideias fundamentais da Educação para o Desenvolvimento;*
- *Fundamentos e/ou orientações metodológicas em contexto de educação formal.*

Apresentamos um quadro síntese de interpretação da Estratégia Nacional.

Quadro 4. ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015), IPAD

Parceiros	Grupo trabalho 1	IPAD, ME (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD) e CIDAC (membro do GENE)	
	Grupo Trabalho 2	Instituições Públicas: APA – Agência Portuguesa do Ambiente ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género Comissão Nacional da UNESCO	Organizações da Sociedade Civil: Conselho Nacional de Educação Instituto Português da Juventude APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural CPADA – Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente Comissão Nacional Justiça e Paz Conselho Nacional da Juventude Fundação Calouste Gulbenkian

Ideias Fundamentais	Objetivos: - Transformação social. - Explicitação das causas estruturais dos problemas globais e locais, das desigualdades e das injustiças. - Questionamento do desenvolvimento, tanto na sua vertente teórica como prática. - Refletir sobre às realidades e perceções do “sul” ou das “periferias” num sistema de interdependência norte-sul e/ou centro-periferia. Princípios e Valores: justiça e equidade social, solidariedade, cooperação, co-responsabilidade, diálogo, participação.	
Fundamentos e/ou orientações metodológicas em contexto de educação	Orientações: - Privilegiar a participação, transdisciplinaridade, a horizontalidade, a construção coletiva e cooperativa do conhecimento e da ação. - Coerência entre teoria e prática e processo e produto.	Os públicos: - Entidades, tanto da sociedade civil como públicas, formais e informais, promotoras da ED. - Entidades, tanto da sociedade civil como públicas, relevantes nos domínios da

formal	Medidas de implementação em contexto educativo formal. - Integração da ED na formação inicial e na formação contínua de professores e sensibilização de todos os agentes educativos. - Elaboração de materiais pedagógicos e didáticos. - Promoção de trabalho colaborativo entre os estabelecimentos de educação e ensino e formação e entidades públicas e privadas. - Promoção de trabalho de investigação sobre ED nas instituições de ensino superior em relação com pares internacionais do Norte e do Sul. - Criação de condições para a afirmação das escolas e agrupamentos como organizações de educação para a cidadania que inclua a dimensão do desenvolvimento.	definição de políticas no âmbito da ED, do financiamento e da avaliação de programas e ações de ED e da produção de conhecimento com significado para a ED. - Entidades relevantes, tanto da sociedade civil como públicas, envolvidas em outras “educações para...”, que pretendam ampliar e/ou consolidar a sua intervenção em ED Os promotores: Entidades públicas, da administração central e local, plataformas nacionais de organizações da sociedade civil, organizações da sociedade civil, entidades formadoras, centros de investigação.
---------------	---	--

Para além das orientações gerais sobre a educação para a cidadania, a Direção Geral da Educação (DGE) está a elaborar com os seus parceiros um referencial para cada área temática, colocando esse referencial em discussão pública.

A proposta do referencial da Educação para a Cidadania Global foi elaborada ao longo do ano letivo 2012/2103 e resulta de um trabalho conjunto das organizações que constituem a Rede de ECG. A Rede ECG é uma rede de educadores/as e de organizações da sociedade civil que intervêm no sistema escolar, no âmbito da Educação para a Cidadania Global. Tem como missão interligar e motivar para as práticas e a disseminação de conhecimentos de ECG como base para enfrentar os desafios do nosso tempo. Desta rede fazem parte algumas ONGDs, como o CIDAC ou a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), organizações com um forte contributo para a investigação e ação sobre ED em Portugal. Saliente-se a importância da revista científica “Sinergias ED – Conhecer para melhor agir” promovida pela FSG e pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, no estudo e enquadramento teórico dos problemas da ECG e na promoção da investigação da ED em Portugal.

Os temas relativos às questões de Educação para o Desenvolvimento e da Educação para a Cidadania assumiram nos últimos dois anos uma dimensão muito particular, nomeadamente com a Revisão da Estrutura Curricular de 2012, expressa no DL 139/2012 e depois revista com o novo DL 91/2013. No ensino secundário, as orientações legais desta nova revisão curricular, na área da educação para a cidadania, reduziram os espaços e os tempos privilegiados para a reflexão, debate sobre os

problemas identidade, valores, competências, compromissos e de construção integral do aluno. Lembramos o papel que a disciplina de Formação Cívica e a Área Projeto tiveram como espaços de pensamento e ação, valorizando a investigação, a autonomia e o pensamento crítico.

A Educação para a Cidadania passou a ser assumida pelo Ministério da Educação como uma plataforma onde se incluem outras educações, entre as quais a Educação para o Desenvolvimento.

“O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se 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. Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa 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.

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade” (Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, DGE, 2012).¹³

Assumindo o papel importante da educação para a cidadania, considera-se que no ensino secundário esta educação, nas suas diferentes dimensões se concentre em dois espaços-tempos do currículo: na transversalidade e nos projetos e atividades. No DL 139/2012, nas alíneas m) e p) do Artigo 3º sobre os Princípios Orientadores da Estrutura Curricular, é manifesto este imperativo legal:

¹³http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

“m) Reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória”; “p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de caráter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola” (DL 139/2012)¹⁴.

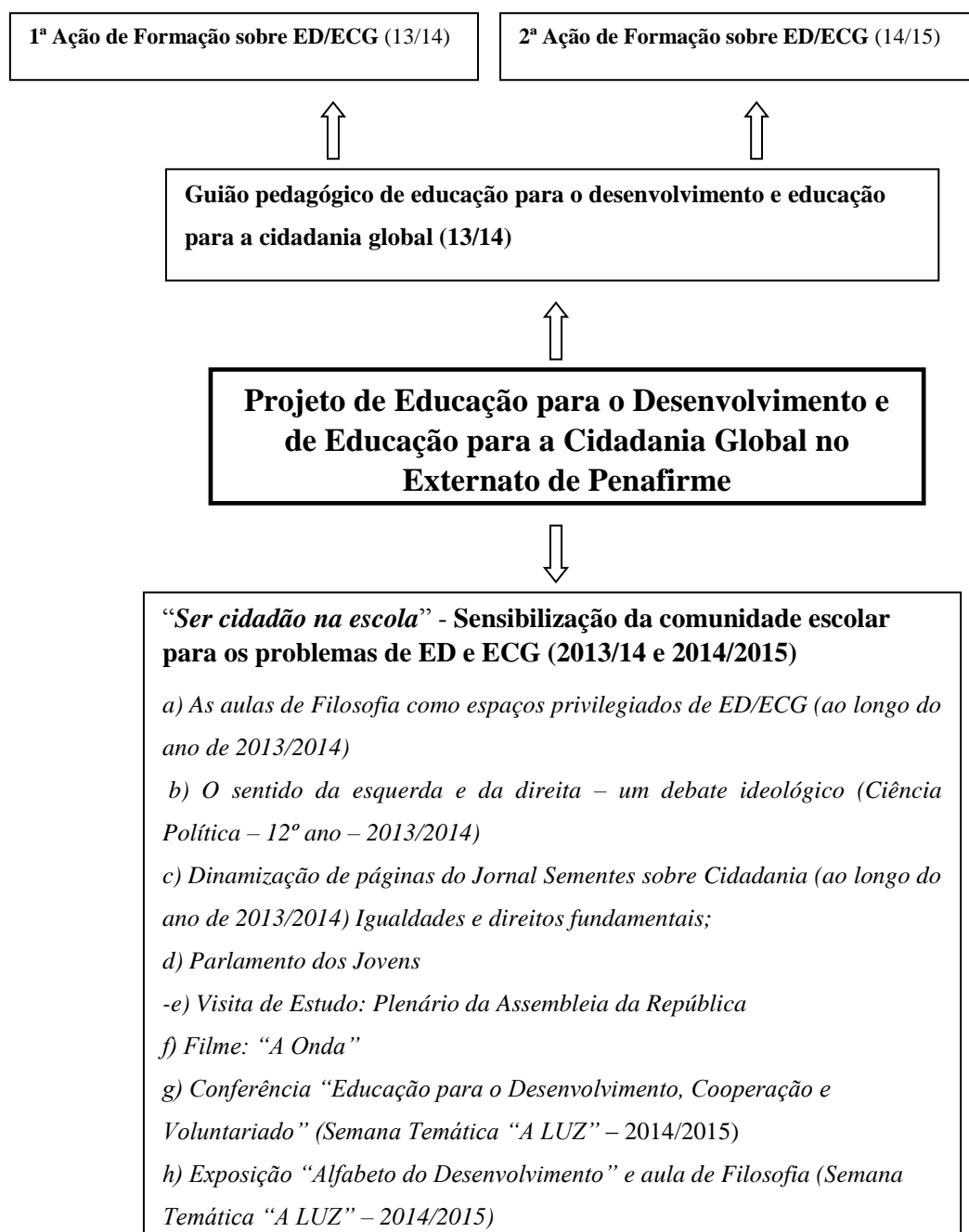
Por outro lado, na gestão do currículo (Artigo 20º, nº 6) afirma-se que a educação para a cidadania deve ser, a par de outras dimensões, um espaço de complemento de atividades curriculares, mas, no caso do ensino secundário, não fazendo parte da “componente curricular complementar”. Este artigo coloca a educação para a cidadania num quadro de atividades e projetos desenvolvidos pela escola ou agrupamento de escolas. Esta visão parece-nos muito redutora no que diz respeito à necessidade de espaços próprios, curriculares de educação para a cidadania global. Assim, a educação para a cidadania fica reservada a complemento de atividades curriculares, visando “especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral dos alunos (nº 6).

Em todo o caso, de referir que a construção de *referenciais* para os professores com base num trabalho de parceria entre o ME e as ONGDs, permite-nos concluir que existe um novo envolvimento da escola pública em processos de construção de atividades inovadoras em estreita colaboração entre o ME e as organizações da sociedade civil.

¹⁴ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

5. Projeto de Educação para o Desenvolvimento e de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário do Externato de Penafirme

O projeto realizado no Ensino Secundário com o objetivo de mostrar a possibilidade de integrar os conteúdos de ED/ECG no currículo, na prática letiva e nos projetos de escola, desenvolveu-se numa metodologia de investigação-ação, de forma cíclica e por via seguintes atividades: Guião Pedagógico de ED/ECG, Ações de Formação e atividades de sensibilização da comunidade escolar para os problemas da ED/ECG. Cada etapa será descrita e fundamentada num capítulo próprio desta tese.



Quadro 5. Atividades do projeto ED/ECG

5.1. A investigação-ação no projeto de ED/ECG.

Os modelos epistemológicos que se colocam ao investigador das ciências sociais representam dois caminhos opostos: um modelo positivista e um modelo interpretativo. As teorias críticas da Escola de Frankfurt (Adorno, Habermas, Horkheimer ou Marcuse) e as teorias pós-críticas (Deleuze, Foucault ou Derrida) também contribuíram para esta cisão com o positivismo social, abrindo espaço para as metodologias interpretativas. Na caracterização do modelo/paradigma positivista das metodologias em ciência sociais, Lessard-Hérbert e outros referem:

“O Positivismo reconhece que o mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é cientificamente analisável; o mundo subjetivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, à ciência”. Por outro lado, no paradigma interpretativo “o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (Erikson, citado por Lessard-Hérbert, 1994, p. 37).

A postura do investigador nunca é absolutamente neutra, a investigação nunca está ausente de valores e a uniformidade do real social é mera aparência. No que diz respeito à investigação em educação esta aparência é ainda mais clara:

“O grupo-classe é, com efeito, um universo social fundamentalmente diferente do universo estável e imutável e unidimensional postulado pela investigação positivista sobre o ensino. (...) O grupo-classe (...) de um momento para o outro enche-se de paradoxos e de contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como o jogo da vida real” (Erikson, citado por Lessard-Hérbert, 1994, p. 45).

Ação poderá definir-se como uma operação de um ser considerada como produzida por esse mesmo ser e não por uma causa exterior (Dicionário Logos, 1989, Vol. 1, p. 54). Investigar sobre a ação implica melhorar a realidade em que se opera, quer do ponto de vista social e/ou educativo (Serrano, 1990).

A metodologia utilizada neste projeto inspirou-se nas estratégias de investigação-ação e pareceu-nos uma escolha adequada, na medida constituiu uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão

crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa (Moreira, 2001).

O desafio, colocado aos colegas, foi realizado diretamente - no caso da elaboração do guião pedagógico de ED - e indiretamente - no caso das ações de formação. A adesão ao projeto resulta de um conhecimento mútuo e de uma prática em espaços pedagógicos comuns e no exercício de diferentes funções dentro da organização: aulas em par pedagógico, observação de aulas, conselhos de turma, reuniões de departamento, formação docente, atividades lúdico-pedagógicas, equipas educativas do ensino secundário, conselho pedagógico, etc.

Pretendemos que o trabalho realizado permitisse a sistematização de conhecimentos dispersos e sustentasse a prática letiva em reflexões críticas e rigorosas. Os professores foram assumindo o papel de atores e de participantes com a finalidade de serem agentes de mudança. Esse seria a principal finalidade do projeto – a mudança. Os riscos na utilização desta metodologia era tornar-se num empreendedor processo de ativismo e sensibilização em volta das questões de cidadania e do desenvolvimento. A investigação-ação pode ter esses perigos, ocultando a reflexão crítica e o conhecimento fundamentado das ciências sociais.

Clarificando o conceito de investigação-ação, salientamos dois autores que nos parecem determinantes para a conceção que fazemos desta metodologia e do contexto da nossa pesquisa. Em Dewey o carácter histórico de uma dada situação, equivale a que ela represente uma das ‘possibilidades alternativas’ no chamado ‘jogo dos possíveis’. A investigação é a transformação controlada de uma situação indeterminada numa outra determinada – o conhecimento. A indeterminação’ transforma-se em problema, desencadeando a necessidade de investigar a situação-problema com vista a uma solução tal que configure uma nova situação relativamente mais determinada. Kurt Lewin foi pioneiro da “action-research”, considerando que a investigação-ação baseia-se numa ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica/objetiva e uma avaliação de resultados e assente no triângulo: ação, investigação e formação. (Esteves, 1986) As orientações metodológicas de Lewin procuraram centrar-se na importância do contexto social para se compreender o indivíduo. Procurou-se perspetivar as noções de objectividade, validade e credibilidade na investigação, desenvolvendo o conceito de investigação colaborativa. Em Portugal, a Escola Moderna é um bom exemplo investigação de práticas educativas colaborativas.

Considerou-se o triângulo proposto por Lewin fundamental para o nosso projeto de investigação – ciclicamente ação, investigação e formação. A educação para o pensar e para o agir num contexto da cidadania global, passa pelas práticas colaborativas, pelas parcerias no interior da escola e pela descoberta conjunta de boas práticas de ação tendo em vista a mudança. A formação de professores é essencial nessa descoberta, significa uma oportunidade de partilha de experiências, de saberes e de produção de conhecimento. As vantagens da formação na investigação-ação refletem-se na reflexão de Moreira (2001):

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2001, citado por Sanches, 2005, p. 129).

O professor é um produtor de conhecimento e não um mero reprodutor de saberes. Colocando questões, levantando problemas, cria autonomia nas suas decisões e procura encontrar soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as estratégias de investigação-ação revestem-se de uma dimensão de transformação e mudança, no caso particular da educação para o desenvolvimento ou para uma cidadania global assumem o carácter educativo de reflexão e ação para uma sociedade mais justa.

“Defende-se a ideia de que essa forma de investigação seja desenvolvida de maneira bastante séria e que sejam reforçados os laços do movimento de investigação-ação com as lutas mais amplas por justiça social, económica e política. Argumenta-se que o movimento pode contribuir para o processo de transformação social em termos da sua capacidade de melhorar a formação profissional; da influência da investigação-ação sobre mudanças institucionais nos lugares em que esses profissionais trabalham; e, finalmente, da contribuição da pesquisa-ação para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos” (Zeichner e Diniz-Pereira, 2005, p.63).

A atividade docente deve assumir-se como uma atividade de investigação contínua e de intervenção no seu contexto educativo (na sala de aula, nos projetos de escola, etc.), impulsionando a consciência crítica sobre a prática contribuindo para a melhoria das atuações educativas.

Procurámos que o nosso trabalho refletisse as seguintes características do método de investigação-ação (Cohen e Manion, 1994; Denscombe, 1999).

Prática – O seu objetivo é lidar com problemas reais, procurando diagnosticar um problema num contexto específico e solucioná-lo nesse mesmo contexto. A mudança é vista como parte integrante da investigação.

Colaborativa – Os professores trabalham em conjunto com os investigadores. Os professores são os principais intervenientes no processo de investigação, sendo a sua participação ativa.

Cíclica – A investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.

Auto-avaliativa – As modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade.

5.2. O Externato de Penafirme – a identidade, o Ensino Secundário, o projeto educativo de escola a educação para cidadania global

Localização e área de influência pedagógica

O Externato de Penafirme insere-se institucionalmente no Patriarcado de Lisboa, de ensino oficial gratuito, público mas não estatal integrando-se no subsistema do Ensino Particular e Cooperativo. Tem Contrato de Associação com o Ministério da Educação e serve uma área pedagógica circunscrita a três freguesias litorais do concelho de Torres Vedras: A-dos-Cunhados, Silveira e Maceira, abrangendo os seguintes lugares, num povoamento disperso, como se observa no mapa da área de influência pedagógica:

Freguesia de A-dos-Cunhados	Freguesia da Maceira	Freguesia da Silveira
A-dos-Cunhados	Maceira	Boavista
Boavista	Porto Novo	Brejenjas
Bombardeira	Santa Rita	Caixeiros
Casal da Serra	Porto Rio/Quinta da Piedade	Casal da Brejoeira
Casal de Além	Casal Monte Bom/Mós	Casal do Feijão
Casal das Figueiras Velhas		Casal do Monte Ferreira
Palhagueiras		Casal do Monte Guilhão
Casal das Paradas		Casalinhos de Alfaiata
Pinheiro Manso		Cerca
Casal da Pôpa		Portelinhas
Casal das Portelas		Praia Azul
Casal do Seixo		Santa Cruz
Casal da Serpigeira		Secarias
Póvoa de Penafirme		Silveira
Sobreiro Curvo		Casal do Zimbral
Casais de Vale da Borra		Casal Janeiro
Valongo		Casal Cochim
Brejenjas		Casal das Amoeiras
Casais do Rego		Casal Monfalim
Santa Cruz		Casal das Pedrosas
		Casal das Portelinhas
		Vale Nogueira
		Casas Novas

Quadro 6. Distribuição dos lugares pelas freguesias da área pedagógica do Externato de Penafirme.

Área de Influência Pedagógica do Externato de Penafirme

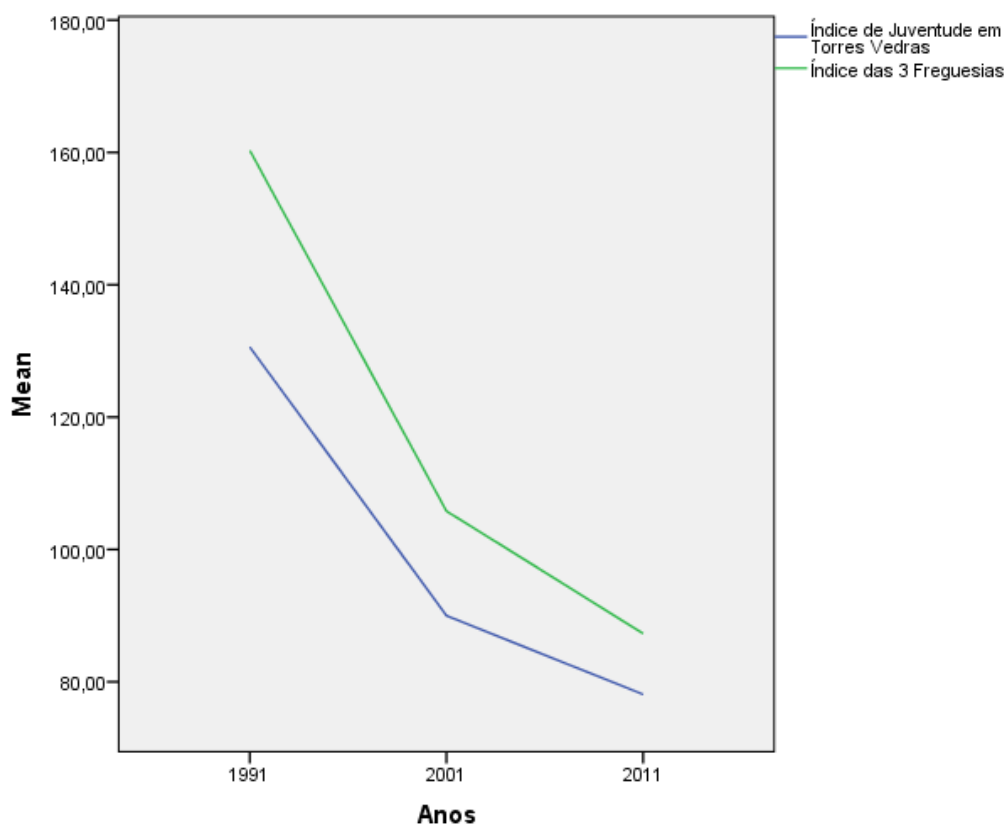


Quadro 7. Área de Influência Pedagógica do Externato

O projeto que integra a investigação iniciou no ano letivo 2013/2104 e está direcionado ao Ensino Secundário. Para um enquadramento da população que poderá ter um impacto com este projeto de educação para a cidadania global, apresentamos os seguintes dados referentes à população do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos) até ao início do projeto.

a) Índice de Juventude no concelho de Torres Vedras/ Índice de Juventude nas Freguesias de Silveira, A-dos-Cunhados e Maceira

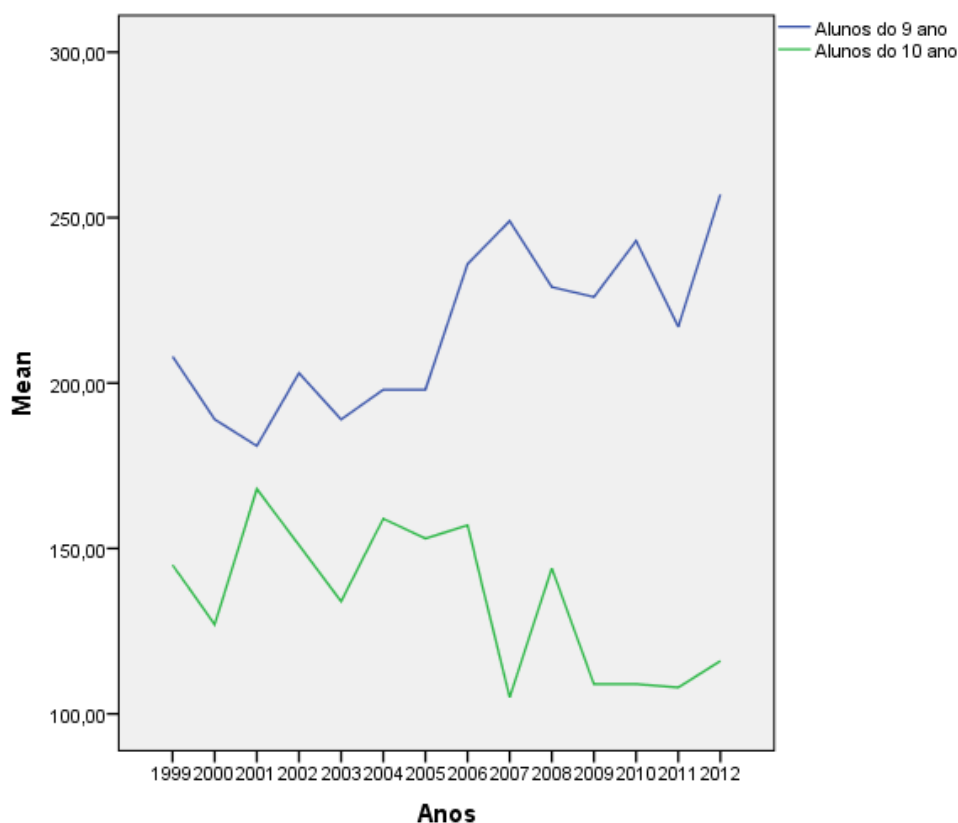
No que diz respeito ao índice de juventude, comparando a média do concelho de Torres Vedras e a média das três freguesias da área pedagógica do Externato, verificamos que é ligeiramente superior. Assim, há uma tendência maior índice de juventude nestas freguesias quando comparamos com o concelho.



Quadro 8. Índice de Juventude do concelho de Torres Vedras e das freguesias da área pedagógica do Externato de Penafirme.

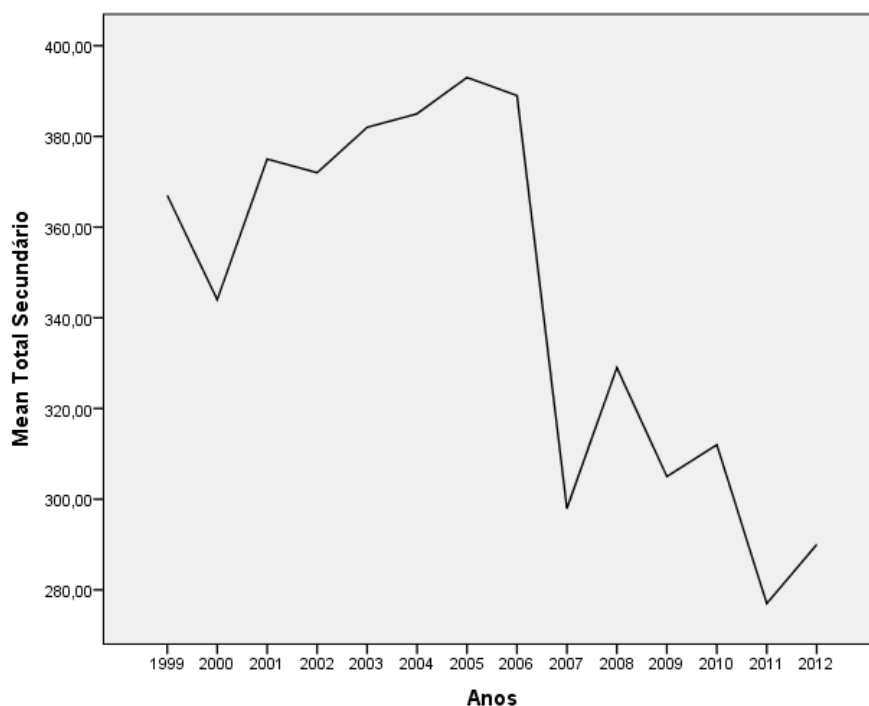
b) Alunos matriculados (9º/10º Anos)

A média dos alunos que frequentam o 9º ano é de 216, muito superior à dos alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos, que é de 135. Em 2001/2002 verificou-se o menor número de alunos a frequentar o 9º ano (181) e em 2012/13 verificou-se o maior número de matriculados (157). Como podemos verificar no Quadro 3, houve uma oscilação, mas com o número crescente de alunos nos últimos anos. No ensino secundário verificou-se uma tendência oposta, isto é, verificando-se oscilações mas o número de matrículas diminuiu. As razões para esta diminuição podem dever-se ao número crescente de alunos que procuram os cursos profissionais. Em todo o caso, há sempre o número significativo de alunos que no 10º ano pede a transferência para as escolas de Torres Vedras.



Quadro 9. Alunos matriculados no 9º ano/10º ano

c) Alunos matriculados no Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos)



Quadro 10 - Alunos matriculados no Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos)

No ano letivo em que se iniciou o projeto (2013/2014) o número de alunos matriculados do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos) era 305. Matricularam-se no 10º ano 122 alunos. No total, no ano letivo 2013/2014, frequentaram o Externato de Penafirme 1708 alunos, distribuídos da seguinte forma:

2º ciclo:

5º ano - 299 alunos

6º ano - 256 alunos

Total: 555 alunos

3º ciclo:

7º ano - 288 alunos

8º ano - 250 alunos

9º ano - 243 alunos

Total: 781 alunos

Secundário // Cursos Gerais

10º ano - 122 alunos

11º ano - 103 alunos

12º ano - 80 alunos

Total: 305 alunos

Secundário || Cursos

Profissionais: 67 alunos

Alunos com Necessidades Educativas

Especiais: 165.

No Externato, no ano letivo 2013/14, trabalharam 129 funcionários docentes e 64 funcionários não docentes. Dos funcionários docentes, 35 lecionam cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

O Externato de Penafirme está histórica e juridicamente dependente do Seminário Liceal de Penafirme, cuja herança pedagógica assume, alarga e desenvolve. Um projeto educativo de uma escola pressupõe uma reconstrução constante, uma releitura da realidade continua. Nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015 a comunidade educativa procurou refletir sobre o seu projeto, redescobrimo novas linguagens e formas de repensar a sua ação educativa. O departamento de Filosofia/EMRC, que coordenamos deu um contributo importante na reelaboração das ideias fundadoras do projeto educativo - saliente-se a reflexão do professor Manuel Nunes e a sua participação na escrita das ideias orientadoras do Projeto Educativo de Escola. Nestes 40 anos – registre-se que o externato nasceu num contexto histórico muito particular em Portugal, um ano após a revolução de Abril de 1974 – a ação educativa sempre assumiu a *pessoa* como a noção nuclear e a exigência de condução do aluno em horizontes de transcendência. Enraizados em valores cristãos-católicos a ação educativa procura:

“ser expressão de universalidade é ser, em toda a intencionalidade dos seus projetos e das suas ações, uma escola aberta que inclui e acolhe, com o olhar, a ternura de todos aqueles que a procuram; e que, nas estruturas e nos seus educadores, manifesta especial atenção e cuidado por aqueles que se sentem excluídos, marginalizados e desumanizados por estruturas fechadas que rotulam, brutalizam e excluem” (Projeto Educativo, 2015, p. 3).

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Desta forma e inspirado numa visão católica-universalista, pretende-se uma escola aberta ao mundo, a começar pelo meio no qual se insere, as outras escolas do nosso país e de outros países, nomeadamente da União Europeia, ou em projetos de cooperação com organizações que trabalham em países em desenvolvimento. Esta

perspetiva integra-se numa concepção de cidadania sem fronteiras (Projeto Educativo, p.3).

“Com o objetivo de ajudar os alunos a alargarem horizontes, através da descoberta dos outros e de culturas e maneiras de pensar e de viver diferentes das suas, o Externato de Penafirme proporciona aos alunos experiências concretas de contacto e de relacionamento com jovens de outros países, sobretudo da Europa, e, através delas, com culturas, história e realidades de vida diferentes. Estas experiências fortalecem nos alunos a autoconfiança e o sentido de identidade e treinam a sua capacidade de trabalhar e viver juntos numa base de respeito mútuo. Ao mesmo tempo, servem de estímulo para a aprendizagem de línguas, despertam um novo interesse por questões da cidadania europeia e global e ajudam a preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais globalizado. Estas relações, que se estabelecem entre jovens de diferentes países e de diferentes culturas, juntamente com a experiência de colaboração em projetos concretos, visam fomentar nos alunos a aquisição de competências fundamentais (comunicação, colaboração, criatividade, pensamento crítico) que lhes permitam desenvolver um sentido pessoal de identidade relacionada com os outros, vendo, no outro, aparentemente tão diferente ou estranho, não um potencial inimigo ou uma ameaça, mas sim uma pessoa humana com quem são desafiados a contribuir para uma sociedade europeia e global humana e em paz” (Projeto Educativo, p. 15)

É deste horizonte maior da humanidade em crescimento que são sinal o logotipo - a gaivota da cor do céu e do mar profundo - e o hino do Externato de Penafirme - “O mar abraça a terra e contempla os céus”, poema e melodia do Padre Joaquim Martins dos Santos.

O logótipo, como símbolo da identidade do externato, num contexto geográfico próprio, uma presença atuante no meio e simultaneamente uma globalização dos valores num espírito de cooperação.



- A firmeza da Terra
- A fluidez do Mar
- Os horizontes do Céu.

Na consciência desta missão e movidos por estes valores, o projeto educativo defende que a ação pedagógico-educativa implique o cuidado por cada aluno:

“Inserindo-o numa atmosfera educativa de exigência (no sentido etimológico: *conduzir para fora*), propondo-lhe projetos de vida com sentido de transcendência, de modo a que o aluno se sinta animado a aspirar a horizontes mais longínquos e mais altos, não se satisfazendo apenas com o já conseguido (nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de competências). (...) por um lado capacitá-lo de métodos e instrumentos de estudo e de análise crítica da realidade que o circunda e que o constitui e, por outro lado, a conduzi-lo na difícil aprendizagem da liberdade (e da correlativa responsabilidade) como opção fundamental pelo Bem, pelo Belo e pelo Amor; Propiciando-lhe condições de aprendizagem teórica e prática de educação para a conjugação da liberdade pessoal, na escolha do seu projeto de vida, com a solidariedade, na relação de atenção, respeito e comunhão com o OUTRO, nas suas diversas faces e dimensões (colegas, professores e outros educadores, escola, família, meio-ambiente, Deus): *Uma vida com projeto, um projeto para a vida – COM OS OUTROS*” (Projeto Educativo, 2015, p. 9).

De forma clara, o projeto educativo do externato contempla na sua educação as seguintes características:

- Educação exigente (para o trabalho-estudo e espírito crítico);
- Educação personalizada (no cuidado por cada aluno na sua especificidade);
- Educação na solidariedade e para a solidariedade (respeito pelo outro, pelo património cultural, pelo meio-ambiente, pelo sagrado, pela vida);
- Educação para a cidadania global (cidadania ativa e participativa, a nível local, nacional e internacional).

5.3. O Guião Pedagógico de Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário

5.3.1. A elaboração do Guião

“(o Mestre) Ensinou o que sabia. Agora chegou a hora de ensinar o que não sabe: o desconhecido. Volta-se então na direção oposta, o mar imenso e escuro, onde a luz do sol ainda não chegou.

- Mas para essa aventura todos os diplomas são inúteis. E inútil todo o saber aprendido. Os sonhos são os mapas dos navegantes. Na busca dos teus sonhos terás de descobrir um novo saber, que eu mesmo não sei. E os teus pensamentos terão que ser outros, diferentes daqueles que agora tens.

O teu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro em poleiro, e que levas para onde queres. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar. O meu saber ensinou-te a andar por caminhos sólidos. Indiquei-te as pedras firmes, onde podes colocar os teus pés, sem medo. Mas o que se tem que fazer quando se tem de caminhar por um rio saltando de pedra em pedra, cada pedra uma incógnita? Ah! Como é diferente o corpo movido pelo sonho, do corpo movido por certezas. Até agora ensinei-te a marchar. É isto que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. Nada dizer que não esteja construído sobre sólidos fundamentos. (...) Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar te dá tristeza é porque só sabes marchar” (Alves, 2000, pp. 84-87).

Uma etapa do trabalho cooperativo com professores em ED/ECG consistiu em criar um Guião Pedagógico de ED/ECG para o ensino secundário (com propostas concretas de conteúdos curriculares e estratégias de aula) e encontros de formação sobre educação para o desenvolvimento. Dos cerca de 35 professores (*o Universo*) dos cursos gerais do ensino secundário, foram convidados 14 professores (*a Amostra*) com experiência no ensino secundário, de áreas disciplinares diferentes, que acolheram o desafio de forma muito positiva. Com estes professores já havia uma ligação profissional sustentada, pois ao longo dos 20 anos de exercício profissional no externato já partilhámos expectativas, êxitos, fracassos, projetos e as mais diferentes experiências pedagógicas.

Cada professor tinha como tarefa planificar uma ou mais aulas a partir de um conteúdo curricular da sua disciplina e que considerasse esse(s) conteúdo(s) ser(em) também conteúdo(s) de ED/ECG. As planificações de cada disciplina eram constituídas por objetivos, conteúdos curriculares, objetivos de ED/ECG, estratégias, recursos, número de tempos letivos e avaliação. Os professores selecionaram para as suas planificações um conjunto de competências e valores de ED/ECG que considerassem adequadas aos seus conteúdos. Os temas e os anos de escolaridade escolhidos ficaram ao critério dos professores. Esta planificação deveria corresponder a uma prática letiva a

realizar durante o período do projeto ou corresponder a uma experiência pedagógica já vivida nos últimos anos.

Procurou-se alimentar um diálogo constante com o professor na escolha do tema, na elaboração das suas propostas de planificações, de forma a enriquecer o trabalho pretendido – sempre se assumiu a função de facilitador do projeto. No final do ano realizar-se-ia um encontro de formação com todos os participantes (ver 5.4). Esta formação permitiu avaliar o trabalho realizado, assim como o inquérito por questionário realizado no ano letivo seguinte.

Como modelo orientador e como suporte comum para os professores foi construído um documento-síntese com os fundamentos teóricos e metodológicos de ED/ECG: definição e princípios, conteúdos; competências e valores; orientações metodológicas. Este documento decorreu da interpretação do *Guia Prático para a Educação Global, Programa Educação Global do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa - Global Education Week Network*.

Tipologia	Educação para uma cidadania Global (ECG)/Educação para o Desenvolvimento (ED)	
Definição ECG/ED	EG é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos.	
Ideias Fundamentais: Conteúdos Competências Valores	<p>Conteúdos:</p> <p>1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos. 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial; 9 - A história e a filosofia dos conceitos universais da humanidade; 10 - As semelhanças e diferenças;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspectiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 14 - Lidar com os Media, 15 - Lidar com a Ciência e as Novas Tecnologias</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 - Solidariedade</p>	
Fundamentos e/ou orientações metodológicas em contexto de educação formal	<p>Aprendizagem baseada na cooperação Aprendizagem baseada na problematização Aprendizagem baseada no diálogo Desenvolver o pensamento crítico Estimular a curiosidade Estimular a criatividade A abordagem micro/macro Abordagem interdisciplinar As três dimensões de tempo: presente, passado e futuro Historicidade do conhecimento</p>	<p>Lidar com a controvérsia Abordar as questões da identidade nacional ou cultural Introduzir o elemento da mudança Inspirar Otimismo e Prazer Construir com base nas experiências pessoais e em simulações Estimular o envolvimento ativo Networking entre os povos Utilizar múltiplos recursos Utilizar os media</p>

Quadro 11 - Tipologia de ED/ECG para a elaboração do Guião.

5.3.2 Análise de Conteúdo

As planificações que fazem parte do guião encontram-se em anexo (*Anexo I*) nesta dissertação. A construção do sistema de categorias para a *análise de conteúdo* foram construídas antes e depois do lançamento das propostas aos professores. Esta análise pretende simplificar, possibilitar a apreensão e abrir caminhos para uma possível explicação das propostas de trabalho. A definição das categorias foram facilitadas pela definição *a priori* dos critérios de elaboração das planificações. O quadro teórico de análise compreendeu as seguintes categorias: *Conteúdo curricular da disciplina Problema de ED/ECG, Conteúdo de ED/ECG Estratégias, atividades e recursos (em função dos valores e das competências de ED/ECG)*.

Escolhas que os professores realizaram e o problema levantado decorrente da sua proposta de aula(s):

Disciplina e seu Conteúdo Curricular	Problemas de ED/ECG
Biologia -12º Reprodução humana e manipulação da fertilidade - A Biologia e os desafios da atualidade	<i>Qual a relação entre a natalidade e o desenvolvimento científico-tecnológico das ciências da saúde no contexto do desenvolvimento humano?</i>
Ciência Política -12º A diversidade cultural e o fim do Estado-Nação; Totalitarismo, autoritarismo e participação democrática; A paz e a prevenção da guerra. O pós-guerra e os refugiados; Globalização.	<i>Diversidade cultural, Democracia e totalitarismo, Guerra e Paz, Globalização - Como nos situamos face aos novos desafios do séc. XXI?</i>
Educação Física - 11º Condição Física	<i>Qual a importância do trabalho cooperativo na forma como nos organizamos?</i>
Filosofia - 10º Atitudes face à diversidade cultural e ao multiculturalismo	<i>Que atitudes podemos/devemos assumir face à diversidade cultural e ao multiculturalismo?</i>
Filosofia – 11º Argumentação – um discurso sobre a Sociedade Ideal	<i>Qual o papel das ideologias e das utopias na construção social?</i>
Física e Química 11º As comunicações	<i>Qual a relação entre a evolução das tecnologias da comunicação e a vida num mundo global?</i>
Gestão - 10º Ética e responsabilidade social das empresas.	<i>Qual a relação entre a responsabilidade social das empresas e o desenvolvimento económico e social de uma comunidade?</i>
História - 11º O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX	<i>Qual a importância do legado do liberalismo na consciência da universalidade dos direitos humanos e na participação cívica dos cidadãos nas sociedades contemporâneas?</i>
Geografia - 11º Os contrastes de desenvolvimento na União Europeia.	<i>Quais os contrastes de desenvolvimento na União Europeia?</i>
Geografia - 11º Os problemas das áreas urbanas	<i>Os problemas das cidades são causa ou consequência das desigualdades de desenvolvimento?</i>
Inglês - 10º Os Jovens na Era Global	<i>Qual a importância dos projetos internacionais na aprendizagem ao longo da vida e num mundo global?</i>
Inglês 11º Os jovens e o consumo	<i>Qual a relação entre consumo e desenvolvimento?</i>
Matemática - 11º A estatística	<i>Qual a importância da estatística para uma leitura crítica dos problemas relacionados com o desenvolvimento?</i>
Psicologia -12º A especificidade do ser humano – o papel da cultura	<i>Qual a relação entre genética e sociabilidade no contexto do desenvolvimento e da diversidade cultural?</i>
Português - 11º Argumentação e Retórica - <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , Pe. António Vieira	<i>Qual a importância do discurso como forma de persuasão, crítica social e factor de transformação?</i>
Português – 12º <i>Felizmente há Luar!</i>	<i>Em que medida um novo olhar face ao passado nos possibilita agir criticamente no presente?</i>

Quadro 12 - Guião pedagógico de ED/ECG: Conteúdos curriculares e problemas

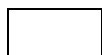
Conteúdos de ED/ECG que os professores selecionaram e valorizaram na planificação do seu conteúdo curricular:

	1. Justiça, equidade e direitos humanos para todos.	2. Educação para o Desenvolvimento	3. Educação para os Direitos Humanos	4. Educação para a Sustentabilidade	5. Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos	6. Educação Intercultural	7. Dimensões globais da Educação para Cidadania	8. O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial	9. A história e a filosofia dos conceitos universais da humanidade	10. Lidar com as semelhanças e diferenças
Biologia -12º										
Ciência Política -12º										
Ed. Física - 11										
Filosofia - 10º										
Filosofia - 11º										
Física e Química 11º										
Gestão - 10º										
História - 11º										
Geografia - 11º										
Geografia - 11º										
Inglês - 10º										
Inglês 11º										
Matemática - 11º										
Psicologia -12º										
Português - 11º										
Português - 12º										

Quadro 12 - Guião Pedagógico de ED/ECG: conteúdos de ED/ECG



Conteúdo de ED/ECG selecionado pelo professor da disciplina de acordo com a sua planificação



Conteúdo de ED/ECG não selecionado pelo professor da disciplina de acordo com a sua planificação

Procurámos, na sequência da descrição e quantificação dos dados apresentados nos quadros anteriores, realizar uma apreciação interpretativa e crítica à luz da educação para a cidadania global.

Os temas escolhidos refletem problemas da sociedade contemporânea e podem ser possibilidades para uma tomada de consciência crítica e posição racional. Confirmou-se que existem conteúdos curriculares que são uma oportunidade de promover uma educação para os valores e que diferentes disciplinas podem possibilitar uma abordagem diferente do mesmo problema ou problema similar.

Na disciplina de **Biologia (12º ano)** foi escolhido como conteúdo: Reprodução humana e manipulação da fertilidade: Biologia e os desafios da atualidade. Foram valorizadas a educação para o desenvolvimento e as dimensões globais da Educação para a Cidadania. A proposta que nos é apresentada, para além dos conteúdos específicos da área das ciências da natureza sobre a reprodução humana sugere-nos a possibilidade de uma reflexão crítica sobre *a relação entre a natalidade e o desenvolvimento científico-tecnológico das ciências da saúde no contexto do desenvolvimento humano*. A educação para a cidadania global assenta na convicção que o ser humano é um todo e que os problemas da manipulação genética são ao mesmo tempo problemas éticos, demográficos e científico-tecnológicos. O diálogo das diferentes ciências no ensino é essencial para que o currículo não seja fixo, para que a natureza se possa conduzir como sujeito (Serres, 1994) e para que se cumpram os currículos eles precisam de desaparecer.

A disciplina de **Ciência Política do 12º ano** é uma disciplina de opção e, com alguma frequência, é escolhida pelos alunos do Externato. Não havendo no ensino secundário uma disciplina de educação para a cidadania, esta disciplina pode possibilitar aprendizagens significativas no âmbito da educação para os direitos humanos, para a democracia e para uma consciência de cidadania crítica. As questões da educação para a paz e prevenção de conflitos e educação intercultural também foram valorizadas nesta planificação. Procurou-se, a partir da unidade curricular “Tema/Problemas do mundo contemporâneo”, criar as condições para que os alunos desenvolvam um trabalho de investigação livre sobre um dos problemas do nosso mundo:

- a) A diversidade cultural e o fim do Estado-Nação;
- b) Totalitarismo, autoritarismo e participação democrática;
- c) A paz e a prevenção da guerra. O pós-guerra e os refugiados
- d) Globalização e governança Global

O processo de investigação sobre um dos temas escolhidos realizado individualmente ou em grupo, tem com objetivo final uma apresentação oral para os colegas, permitindo um debate e problematização na sala de aula. Foram selecionados todos os princípios da educação para a cidadania global, na medida em que a natureza da disciplina e dos seus objetivos adequam-se de forma clara aos objetivos da educação para a cidadania global.

A **Educação Física** é uma disciplina privilegiada para aprendizagens de relacionamento social, interação do eu com o outro, a descoberta do outro como corpo, aprender a lidar com as semelhanças e com as diferenças. A disciplina de Educação Física pode permitir a reflexão e a prática de jogos sobre o trabalho colaborativo determinante na educação para cidadania global. A importância do corpo e do outro, os limites da nossa ação, as dinâmicas de trabalho em equipa e de trabalho colaborativo surgem como prioridades na proposta do professor.

O professor **Matemática**, ao lecionar a unidade sobre estatística, propõe a utilização de dados estatísticos e indicadores que abrem o campo da problematização sobre a justiça e a equidade. Indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (indicadores mundiais sobre a esperança média de vida, anos de escolaridade esperados ou o rendimento nacional bruto per capita) ou o Coeficiente GINI (estima a igualdade e a desigualdades dos cidadãos e dos países). O aluno terá a oportunidade de refletir sobre *a importância da estatística para uma leitura crítica dos problemas relacionados com o desenvolvimento*. Desta forma o professor procurou orientar os seus conteúdos para a educação para a Sustentabilidade, para as dimensões globais da Educação para a Cidadania e para o processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial.

A professora de **História**, ao lecionar “O legado do liberalismo do séc. XIX” criou as condições para refletir sobre os Direitos Humanos, cidadania e justiça social, privilegiando todos os conteúdos de educação para a cidadania global. A proposta do professor de **Português** que lecciona o 12º ano sugere a mesma reflexão a partir da obra “Felizmente há luar” de Stau Monteiro. Os programas de **Inglês** do 10º e 11º anos permitem várias abordagens de problemáticas de ED/ECG. Temas como a juventude e a tecnológica, os jovens e o consumo ou os jovens na era global permitem uma aprendizagem da língua inglesa e a construção de uma consciência crítica sobre os problemas comuns às diferentes culturas e uma consciência global dos problemas contemporâneos. No entanto, a temática dos direitos humanos, da equidade e da justiça social parecem ser valorizadas nas propostas das professoras. Podemos observar que a

problemática do consumo na juventude, presente, na proposta numa professora de Inglês, está relacionada com as dimensões económicas e sociais também propostas pelo professor de Gestão dos cursos profissionais do ensino secundário. As turmas de **Gestão do 10º ano** tiveram a oportunidade de refletir sobre a responsabilidade social das empresas, aprofundando os princípios da equidade, justiça social e a dimensão ética dos nossos atos.

Em disciplinas como **Filosofia, Psicologia e Geografia** existem conteúdos curriculares que são simultaneamente conteúdos de ED/ECG permitindo um diálogo e uma descoberta sobre a dimensão global da pessoa e do cidadão. Temas como o multiculturalismo, a democracia, o totalitarismo, as desigualdades e a globalização possibilitam uma reflexão sobre a cidadania democrática, ambiental, paritária, intercultural, social e justa. Em todo o caso, são relevantes as questões sobre educação para a sustentabilidade em Geografia.

A problematização, discussão e conclusão, na sala de aula, dos temas propostos, podem ter condicionantes. Verificou-se, pelas estratégias propostas em cada planificação e pela prática letiva, que o tempo escasseia, sempre que se utilizam as estratégias mais problematizadoras. Em todo o caso, os professores procuraram apresentar estratégias diversificadas e recursos mobilizadores da reflexão.

5.4. Encontros de formação para professores

O trabalho de desenvolvimento curricular realizado com o guião pedagógico desencadeou a necessidade de trabalhar com o corpo docente algumas problemáticas de ED/ECG. A investigação-ação permite a retroação, a inclusão de novas metodologias no projeto e a partilha crítica do trabalho já realizado. Assim, integrado no Plano de Formação da Escola, promovemos uma Ação de Formação em cada ano letivo e os professores aderiram de forma muito positiva.

5.4.1. Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – guião pedagógico”

Na sequência do guião pedagógico e integrado no plano de formação do externato, dinamizámos no dia 2 de Julho de 2014, o 1º Encontro de formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global” com os seguintes objetivos:

- Sensibilizar os professores do Externato de Penafirme para os problemas da ED/ECG;
- Partilhar as experiências pedagógicas de ED/ECG dos diferentes atores do guião;
- Propor ideias para um projeto de ED/ECG no Externato de Penafirme.

Inscreveram-se e participaram 27 professores, assim distribuídos pelas seguintes disciplinas que lecionam: EMRC (5); Inglês (4); Matemática (3); Filosofia/Psicologia (3); História (3); Educação Física (3); Biologia (2); Português (2); Economia (1) e Física e Química (1). Saliente-se a presença de professores de diferentes áreas disciplinares e procurámos assumir o papel de facilitadores das aprendizagens. O percurso da ação foi o seguinte:

1 – Sensibilização para a ED/ECG – Tema/Problema: Desigualdades; Jogo “O Estado do Mundo”. Os participantes foram desafiados a refletir sobre a distribuição da população do mundo, a distribuição da riqueza e medidas para reduzir essas desigualdades. Depois foi apresentada uma síntese a partir do coeficiente de GINI.

2- Pressupostos e convicções da ED/ECG.

- clarificação conceptual;
- consensos das diferentes definições
- evolução da ED (proposta de Manuela Mesa)
- A Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento e a legislação portuguesa (breves referências)

- O Referencial da ED

3 –Apresentação do contributo de cada participante no guião pedagógico. Cada participante no guião pedagógico partilhou os critérios de escolhas de temas, os objetivos da planificação da sua aula, as estratégias propostas e a pertinência do conteúdo para a ED/ECG.

4 – Avaliação: no final da ação foi elaborado pelo grupo de trabalho uma avaliação e foram lançados desafios para o futuro. (Anexo III)

5.4.2. Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – a escola e o mundo”

No ano letivo 2014/2015, também integrado no plano de formação da escola, dinamizámos uma segunda ação de formação de ED/ECG com tema “*A escola e o mundo*”. Esta atividade emerge na sequência das atividades anteriores e reforça a necessidade da formação contínua de professores. A escola tem um Plano de Formação próprio que decorre das necessidades da escola e da responsabilidade dos Conselhos Pedagógico e Científico. Assumimos a organização e dinamização desta Ação em que integrámos conteúdos e estratégias adquiridas e sistematizadas, como aluno do Curso Pós-Graduação em Cooperação e Educação para o Desenvolvimento do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Saliente-se a importância da qualificação docente em Instituições de Ensino Superior.

Foram definidos os seguintes objetivos:

1 - Promover e reforçar a intervenção de educadoras e educadores nas áreas da ED/ECG como espaços reflexão, de debate, de partilha, de experimentação e de participação conjunta;

2 - Aprofundar a reflexão e o debate sobre a relação das ED/ECG com os atuais problemas e desafios do nosso mundo;

3 - Dar a conhecer e aplicar algumas estratégias de ED/ECG.

Inscreveram-se e participaram 30 professores, assim distribuídos pelas seguintes disciplinas que lecionam:

Inglês (8); História (5); EMRC (5); Português (4); Filosofia/Psicologia (3); Matemática (1); Biologia (1); Economia (1) e Desenho (1); Francês (1). Mais uma vez

de salientar a presença de professores de diferentes áreas disciplinares e procurámos assumir o papel de facilitadores das aprendizagens. O percurso da ação foi o seguinte:

- Acolhimento.
- Apresentação dos objetivos e do percurso da ação.
- O que é o desenvolvimento?
 - *“A viagem das calças de ganga”*
- O que é a Educação para o Desenvolvimento (ED) e a Educação para uma Cidadania Global (ECG)?
- Apresentação das ideias essenciais da proposta de Vanessa Andreotti (ver Quadro 3.)

5.5. “Ser cidadão na escola” - Sensibilização da comunidade educativa para os problemas de ED e de ECG (2014/2015 e 2014/2016)

O trabalho realizado com os professores pretendia ter um impacto junto dos alunos – essa era o nosso objetivo prioritário. Em todo o caso, no nosso projeto de investigação-ação, procurámos intervir na comunidade educativa procurando sensibilizar, principalmente, os alunos do Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos para as problemáticas de ED/ECG. Foram realizadas diferentes atividades em que o investigador-ator dinamizou quer em contexto de sala de aula, nas disciplinas que lecionou nos anos letivos do projeto (Filosofia, Ciência Política e Sociologia) quer em momentos coletivos, entre grupos de alunos mais alargados. Apresentamos alguns exemplos.

a) As aulas de Filosofia como espaços privilegiados de ED/ECG (ao longo do ano de 2013/2014)

As aulas de Filosofia do 10º ano procuraram ser espaços privilegiados de educação para a cidadania global. Os alunos contactaram pela primeira vez com a disciplina, foram desafiados a assumir um pensamento autónomo, a desenvolverem uma atitude questionadora face ao mundo, a problematizarem, procurando os fundamentos para o pensar. Esta atitude racional que se espera do aprendiz de filósofo – e do cidadão – é visível no texto de António Sérgio:

“Ao aprendiz de filósofo (ao jovem aprendiz, pretendo eu dizer, e na minha qualidade de aprendiz mais velho), rogo que se não apresse a adoptar soluções, que não leia obras de uma só escola ou tendência, que procure conhecer as argumentações de todas, e que queira tomar como primário escopo a singela façanha de compreender os problemas: de compreendê-los bem, de os compreender a fundo, habituando-se a ver as dificuldades reais que se deparam nas coisas que se afiguram fáceis ao simplismo e à superficialidade do que se chama senso comum. (...) seja a filosofia para o aprendiz de filósofo não uma pilha de conclusões adoptadas, e sim uma actividade de elucidação dos problemas” (Prefácio de António Sérgio a *Os problemas da Filosofia* de Bertrand Russell, 1959, pp. 7-10).

Este olhar para a filosofia como descoberta de um pensamento próprio, a aprendizagem como um esclarecimento (ver o capítulo sobre Autonomia e Emancipação), abre um caminho para a procura dos fundamentos do Agir (*Unidade II – A Ação Humana e os Valores – conteúdo curricular do 10º ano*). A problemática dos valores e da diversidade cultural permitem refletir sobre a atitude face à diversidade cultural (etnocentrismo, o relativismo cultural e o interculturalismo). Propusemos o visionamento, seguido de debate do filme de Paul Haggis, “*Colisão*” A dimensão ética da ação (Unidade III) coloca os alunos perante a necessidade do ser humano encontrar uma fundamentação racional para a moral, confrontando perspetivas (éticas deontológicas – Kant – e éticas consequencialistas – Stuart Mill). As aprendizagens da cidadania global, nomeadamente a problemática da justiça social e equidade é alvo de reflexão através do estudo e discussão da proposta de Rawls sobre a justiça (Subunidade: Ética, Política e Direito).

b) O sentido da esquerda e da direita – um debate ideológico (Ciência Política – 12º ano – 2013/2014)

No âmbito da disciplina de Ciência Política, o investigador-professor promoveu com os alunos um esclarecimento/debate acerca das concepções das designadas esquerda e direita ideológicas. A atividade decorreu durante a Semana de Temática “Os Sentidos” e foram convidadas turmas do Ensino Secundário. Os alunos da disciplina apresentaram as tipologias teóricas das representações e ideologias da esquerda e da direita, as suas concepções da economia, da educação, da religião, dos valores morais, das migrações, do papel do Estado, etc. De seguida, foi aberto um debate alargado, a problematização permitiu esclarecer, tomar posições críticas, identificar exemplos e aprofundar a consciência de cidadania local e global. Levantaram-se problemas relacionados com os seguintes assuntos: o sentido da liberdade, da equidade e da igualdade como direitos fundamentais do cidadão; o papel do Estado (Estado máximo e Estado mínimo); os direitos e a justiça social; política de abertura aos emigrantes; os valores – visões progressistas e conservadoras; liberalismo económico; Religião e Estado; Estados democráticos e totalitários.

Parece-nos que atividades desta natureza refletem o que pode ser uma atividade de ED/ECG nas escolas. No final, um aluno escreveu uma notícia do debate para o jornal da escola (Anexo V).

c) Dinamização de páginas do Jornal Sementes sobre Cidadania (ao longo do ano de 2013/2014)

No âmbito da disciplina de Ciência Política procurou-se incentivar os alunos para uma intervenção de cidadania e formação junto da comunidade escolar. Procurou-se que fossem agentes de transformação social, que cada um se sentisse ativamente participante, que tomassem posições críticas sobre os problemas que afetam enquanto pessoas e cidadãos. O jornal da escola foi o veículo para notícias e informações sobre questões de cidadania relacionadas com os conteúdos lecionados na disciplina ou por divulgação de atividades da disciplina (ver Anexo VI).

A ***propósito do estudo da Constituição da República Portuguesa***, os alunos procuraram formar e sensibilizar a comunidade escolar para o ***princípio da igualdade e para os direitos fundamentais dos cidadãos***

“Neste 2ª período estamos a estudar a Constituição da República Portuguesa. A Constituição é a lei suprema do país. Consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político. (...) Deixamos-te alguns direitos e deveres protegidos pela Constituição

Princípio da igualdade - Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual. Direitos fundamentais: Direito à liberdade e à segurança; Direito à vida e à integridade pessoal; Liberdade de expressão e informação; Saúde; Habitação e urbanismo ; Liberdade de consciência, de religião e de culto; Direito de sufrágio ; Família, casamento e filiação; Inviolabilidade do domicílio e da correspondência ; Utilização da informática” (Anexo VI).

d) O Parlamento dos Jovens – “A Crise demográfica” (alunos do Secundário – 2013/2014) – Anexo VI

O ***Parlamento dos Jovens*** é um programa organizado por deputados da Assembleia da República, com o objetivo de fomentar a educação para a cidadania e a intervenção dos jovens pelo debate de temas da atualidade. O tema do projeto deste ano para o ensino secundário foi a “Crise demográfica” e as suas consequências como a emigração, a natalidade e o envelhecimento da população portuguesa. Nesta atividade participaram vários alunos do Ensino Secundário e o investigador colaborou com outros

professores na dinamização o projeto e acompanhou os alunos-deputados representantes do Externato ao Parlamento Distrital.

e) Visita de Estudo a um plenário da Assembleia da República (2013/2014) – Anexo VI

No âmbito da disciplina foi organizada uma ***Visita de Estudo à Assembleia da República*** de forma a assistir a uma sessão plenária. A ordem de trabalhos da sessão que, posteriormente foi motivo de debate em aula, foi a seguinte: concessão de asilo; estatuto de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária; criação de bolsas de agentes eleitorais e compensação dos membros das mesas de voto; conselho económico e social; cartões bancários; mobilidade especial entre trabalhadores. Os temas relacionados com os pedidos de asilo e refugiados foram uma oportunidade de reflexão sobre problemas legais e de legitimidade que estes fenómenos levantam. O professor criou, em aula, as condições para uma reflexão sobre os problemas em Portugal, na Europa e no mundo.

f) Filme “A Onda” (Ciência Política – 2013/2014) – Anexo VI

– A propósito da ***Unidade “Regimes políticos democráticos e não democráticos – totalitarismos, autoritarismos e Estado de Direito Democrático”***, dinamizou-se uma estratégia de visionamento e exploração o **filme “A Onda”**, de Dennis Gansel. A exploração do filme. Em aula, permitiu perceber que a democracia não é um dado adquirido mas um regime que depende da construção de todos, da nossa cidadania e da nossa responsabilidade.

g) Conferência “Educação para o Desenvolvimento, Cooperação e Voluntariado” (Semana Temática “A LUZ” – 2014/2015)

Integrado na Semana Temática sobre “A LUZ” (inspirado no Ano Internacional da Luz – 2015), a escola promoveu uma conferência para alunos do Ensino Secundário sobre “Educação para o Desenvolvimento, Cooperação e Voluntariado”. Tendo em conta a nossa experiência de voluntariado nas áreas da cooperação e desenvolvimento em países como Timor e Moçambique, fomos convidados a apresentar o nosso testemunho pessoal de trabalho no terreno e os projetos que desenvolvemos. A nossa experiência numa organização desta natureza (Grupo Missão Mundo) possibilitou a

partilha e a reflexão conjunta sobre as desigualdades, a pobreza e a justiça social. Nesta conferência participaram também duas professoras do Externato com experiência de cooperação em Moçambique e na Índia.

h) Exposição “Alfabeto do Desenvolvimento” e aula de Filosofia (Semana Temática “A LUZ” – 2014/2015)

No âmbito do Ano Europeu do Desenvolvimento e em colaboração com o departamento de Geografia, solicitámos a presença no Externato da Exposição “Alfabeto do Desenvolvimento”. Esta exposição foi organizada pela ACEP, CEsa e In Loco. Por cada letra do alfabeto foi trabalhado um conceito relacionado com as questões do desenvolvimento numa tripla perspectiva: uma fotografia, um texto jornalístico e um texto académico.

“Este é um tempo de crises multidimensionais, que põem em causa valores e modelos de sociedades, as bases das relações entre países e povos, os limites das apostas assentes no crescimento económico e no esgotamento de recursos naturais, o processo imparável de agravamento das desigualdades.” ACEP, 2012, p. 1)

A exposição foi visitada pelas turmas do Ensino Secundário e com as turmas do 10º ano de *Filosofia propusemos uma estratégia de aula* que consistiu no seguinte:

1ª Parte - Observação individual da exposição em que cada aluno escolheu uma letra/conceito e uma imagem associada ao conceito.

2ª Parte – Partilha em grupo do conceito/imagem e as razões da sua escolha. Entre cada apresentação o professor e/ou os outros alunos podiam intervir, problematizar, comentar, clarificar e manifestar a sua opinião sobre o que tinha sido dito.

3ª Parte – Sistematização e clarificação, pelo professor, das ideias apresentadas, procurando facilitar as aprendizagens resultantes da atividade.

f) Entrevista do Jornal Sementes ao professor Eduardo Marques (Março/2015)

O *Jornal Sementes* é o jornal do Externato com publicação no final de cada período letivo e é de fácil acesso dos alunos e seus pais. A propósito do *Ano Europeu do Desenvolvimento* e deste projeto, convidou o investigador para uma entrevista (Anexo IV) Considera-se que foi uma oportunidade de divulgar as ideias essenciais da educação

para a cidadania global, sendo motivo, à posteriori e na sala de aula, para reflexão sobre as questões levantadas na entrevista. Saliente-se a resposta à questão relativa ao Ano Europeu para o Desenvolvimento e a mensagem final sobre a importância de uma educação para a cidadania global:

“O Ano Europeu pode ser uma oportunidade para despertar os cidadãos para o tema do desenvolvimento no interior da própria Europa. Mas parece-me que os objetivos deste ano, pela UE, situam-se muito ao nível da ajuda aos países mais pobres – o que faz sentido -, mas temo que seja uma oportunidade perdida de refletir sobre os problemas das desigualdades no nosso espaço europeu (desemprego, alimentação, migrações, etc). Em todo o caso, a ajuda internacional deve estar sempre na ordem do dia, em vista a um contributo neste esforço para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Num tempo de globalização, torna-se um imperativo desconstruir preconceitos, construir consciências críticas e éticas abertas ao valor da diferença. Uma pedagogia plural, da interculturalidade, da necessidade de ensinar a dialogar, de estabelecer pontes e consensos. A escola deve ser o espaço de projetos interdisciplinares, libertadores, que promovam a universalidade, a partilha e a construção de uma sociedade comprometida com a dignidade da natureza e da humanidade. Educar para a beleza do encontro com o outro” (Anexo IV).

5.6. Avaliação do projeto “Educação para o desenvolvimento e educação para a cidadania global no Externato de Penafirme” – Inquérito por questionário.

A nossa opção por um Inquérito por Questionário resultou da necessidade de recolher informações aos professores participantes, elaborando um conjunto de questões sobre as suas opiniões, as suas expectativas e o impacto do projeto na sua vida profissional. Consideramos que os 14 inquiridos constituem uma amostra representativa (o universo era constituído por 35 docentes do Ensino Secundário).

Inquérito por questionário - Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Na sequência do guião sobre ED/ECG e para avaliação do projeto foi realizado um inquérito por questionário aos seus participantes. O Inquérito foi aplicado em Março de 2015, antes da última ação de formação sobre ED/ECG e tinha como objetivo avaliar os seguintes aspetos:

- A integração, ao longo da via profissional do professor, das temáticas de educação para o desenvolvimento (ED) e de educação para a cidadania global Ao longo da sua vida profissional .
- A motivação/sensibilização do professor de cada departamento para os problemas de ED/ECG.
- Os temas de ED/ECG que o professor mais tem em conta nas suas planificações e/ou prática letiva.
- As competências que o professor considera mais importantes desenvolver num aluno do ensino secundário.
- Os valores que o professor considera mais importantes fomentar num aluno do ensino secundário.
- Os fundamentos/orientações metodológicas que o professor considera essenciais na sua prática letiva.
- A posição crítica do professor face a um modelo de ECG de Vanessa Andreotti.
- A avaliação que o professor faz do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar realizado na escola.
- As principais dificuldades no trabalho com os temas do desenvolvimento e cidadania global
- A avaliação do impacto deste projeto na sua vida pessoal e profissional.
- A avaliação do impacto das aulas junto dos alunos.

Todos professores que participaram no guião responderam ao inquérito. Estes professores lecionam as seguintes disciplinas do ensino secundário: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ciência Política, Matemática A, Educação Física, Física e Química, Biologia e Geologia, Biologia, Português, História A, História da Cultura e das Artes, Gestão, Contabilidade, Direito, Ciências Sociais, Geografia, Inglês. A diversidade de disciplinas foi uma mais valia para a implementação do projeto e para a sensibilização da importância dos problemas de ED/ECG.

A *média de anos de serviço* dos professores inquiridos é de 19 anos e a média de anos de serviço no externato é de 17 anos. Salienta-se a experiência pedagógica dos professores inquiridos. A maior parte dos inquiridos (72%) respondeu que *ao longo da sua vida profissional ter já integrado as temáticas de educação para o desenvolvimento (ED) e de educação para a cidadania global (ECG)*, na lecionação dos seus programas curriculares. Só 11% dos professores inquiridos responderam que os colegas dos seus departamentos não estão *sensibilizados para a importância da ED e da ECG*.

No que diz respeito à questão sobre a *escolha de 3 temas que o professor tem mais em conta nas suas planificações e/ou prática letiva*, podemos concluir que são os temas da educação para a sustentabilidade ambiental, a educação intercultural e as dimensões globais da educação para a cidadania. De salientar que ninguém escolheu a educação para o voluntariado. Numa escola que tem projetos específicos de voluntariado, considera-se que já não é uma prioridade pedagógica pois é assumido de uma forma mais clara pelos alunos. A disponibilidade para o voluntariado tem-se manifestado no âmbito da disciplina de EMRC ou em projetos de escola. Relativamente à *questão sobre as competências que o professor considera mais importantes desenvolver num aluno do ensino secundário*, os professores centraram as suas escolhas nas competências essenciais da educação para o desenvolvimento e que é o fundamento da nossa investigação – a possibilidade de educar para o pensar: diálogo argumentativo, reflexo de um pensamento crítico e cooperativo. Algumas escolhas direcionaram-se para o saber lidar com a complexidade e incerteza – fundamental nos tempos atuais.

Outra questão que se considerou determinante foi saber *os valores que os professores consideravam mais importantes fomentar num aluno do ensino secundário*. Concluiu-se que a responsabilidade social e ambiental, a autonomia e o espírito crítico, o projeto de vida e a cidadania global, foram os valores considerados mais importantes.

Os fundamentos/orientações metodológicas que o professor considera essenciais na sua prática letiva são o diálogo, a interdisciplinaridade e a identidade. A interdisciplinaridade, fundamento muito importante nas abordagens de temas relativos à cidadania global surge valorizada nas escolhas dos professores. A tendência do nosso sistema educativo é a de desvalorizar esta dimensão, principalmente no ensino secundário, pois cada professor no âmbito da sua disciplina e das aprendizagens dos seus alunos tende a trabalhar de forma isolada ou a trabalhar no interior do seu departamento, preocupando-se com a gestão do seu programa curricular tendo em vista as avaliações internas e externas.

Face à *proposta de Vanessa Andreotti sobre modelos de ECG* (ver Quadro 2, p. 48) quase todos os professores se situam num modelo Humanista-Liberal. Este modelo valoriza a identidade e o estado nação, assumindo a humanidade, a justiça e o progresso como princípios universais. Trata-se de uma pedagogia que se situa na luta contra a violência e violação dos direitos democráticos. Uma educação para a cidadania ativa da responsabilidade do Estado, promovendo a abertura a outras culturas, a aprendizagem com os outros e a inclusão das minorias. Valoriza as competências individuais e a capacitação de cada indivíduo para fazer a diferença na sociedade.

A perspectiva Neoliberal-Tecnicista não foi escolhida pelos professores e a proposta Pós-Colonialista foi escolhida por dois professores. Os temas do etnocentrismo, racismo e violência são fundamentais neste modelo. O foco axiológico está colocado na responsabilidade e na justiça, numa visão sistémica e planetária, num compromisso ético global ao contrário do modelo anterior que valorizava o Estado e a igualdade entre Estados. Neste modelo de ECG aprendemos com os outros e aprendemos a desaprender, ou seja, a pedagogia de imaginar o desconhecido

Os professores avaliam o *trabalho interdisciplinar e transdisciplinar realizado na escola* como razoável ou bom. *As principais dificuldades manifestadas pelos professores no trabalho com os temas do desenvolvimento e cidadania global* foram a dimensão dos programas e a falta de tempo na gestão desses conteúdos, o clima de escola que nem sempre é favorável aos temas e a integração dos temas de ED/ECG no currículo. A maioria dos professores avaliou o *impacto deste projeto para sua via profissional* como importante e muito importante. No que diz respeito à *avaliação do impacto do projeto as aulas e junto dos alunos*, a maioria dos professores também considerou ser importante ou muito importante.

Conclusões e desafios.

O principal objectivo da tese residiu no impulso teórico de encontrar os fundamentos de uma educação para o pensar e para o agir, através do olhar epistemológico da Filosofia sobre as Ciências da Educação. Tentámos demonstrar a possibilidade de educar para os problemas do desenvolvimento e da cidadania global através dos diferentes conteúdos curriculares das disciplinas do Ensino Secundário. Este esforço resultou de processos construídos ao longo de dois anos letivos, por um lado, no contexto da formação docente no Curso de Especialização “Educação para a Cooperação e para o Desenvolvimento” e no Curso de Mestrado na área de especialização em Educação Intercultural; por outro lado, na prática letiva e no projeto de investigação-ação nas áreas do desenvolvimento curricular com docentes do Externato de Penafirme e nos projetos de escola. Procurámos tornar inteligível o quadro conceptual que nos permitia abrir caminhos para uma visão crítica da Educação para a Cidadania Global e reforçámos a importância da análise do problema em duas dimensões: filosófica e sociológica.

Na dimensão filosófica, afirmámos a educação como processo de desconstrução e transformação da realidade, valorizando a autonomia do indivíduo, a construção da pessoa e o princípio da responsabilidade com a humanidade e com a natureza. Concluímos pela necessidade e pela possibilidade de uma educação para um compromisso ético e global. Como educadores podemos construir compromissos e contratos éticos e contratos naturais. O contrato natural é simultaneamente ético, no contexto da cidadania global, integra as diferentes disciplinas, desde o social ao científico: a natureza humana na sua universalidade. Estamos convencidos que podemos criar as condições para que o aluno tenha a coragem de ousar pensar de forma integrada, disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Pelo pensar, o aluno, pode tornar-se mais livre, responsável, crítico e ético.

Na dimensão sociológica, a nossa investigação incidiu sobre a tentativa de fundamentar e tomar posições críticas sobre os conceitos de globalização e desenvolvimento. A globalização trouxe visões hegemónicas de representação social e concepções de desenvolvimento e de cidadania diferentes. As Ciências da Educação, na identificação das finalidades pedagógicas e didáticas do sistema educativo, devem integrar os problemas do desenvolvimento e da cidadania global. Um desenvolvimento com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos, sustentado numa

responsabilidade ética. Revemo-nos na proposta dos objetivos de desenvolvimento acordados pela ONU, em 2015: os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes são desafios que se colocam, de forma particular, ao educador nos próximos tempos. Os ODS, objetivos que dão continuidade e ampliam os ODM, deverão ser implementados por todos os países até 2030. Abrangem diversas áreas interligadas entre si: o acesso equitativo à educação e aos serviços de saúde de qualidade; o fim da pobreza e da fome; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis.

Tentei demonstrar, numa visão interpretativa e teórica, que a educação para a Cidadania Global (ECG) pode reabilitar o ser humano, que a escola pode ser um lugar de questionamento e de soluções aos desafios do século XXI. Esse é espaço de formação das gerações que são ou irão ser os protagonistas da mudança, na defesa de valores como a igualdade e a justiça. Este quadro teórico de análise dos problemas da ECG revela-se na responsabilidade *pelo* outro (ou para ensinar o outro) e na responsabilidade para com o outro (ou para aprender com o outro). Dito isto, creio que a tarefa do educador é essencialmente ética e política.

Com o nosso trabalho, nomeadamente, com o projeto no Ensino Secundário e no Externato de Penafirme, concluímos pela possibilidade de educar para os problemas do desenvolvimento e da cidadania global, através da lecionação dos conteúdos de todas as disciplinas. Descobrimos algumas formas de integrar os conteúdos curriculares e construímos estratégias facilitadoras de aprendizagens. Algumas questões suscitadas durante o desenvolvimento do projeto e que estavam previstas não foram aprofundadas com o alcance ambicionado: a importância e os modelos de estratégias de aprendizagem em ECG; o envolvimento dos alunos num clube de ECG e o alargamento do projeto aos 2º e 3º ciclos.

Nesta tese trabalhei no pressuposto de que é fundamental no nosso sistema educativo o trabalho cooperativo e os projetos interdisciplinares. Eles possibilitam-nos um conhecimento integrado, partilhado e global. Na colaboração, o ato educativo viveu-se em comunidade, o imprevisível manifestou-se de forma criativa e significativa para as aprendizagens. Na ausência de medo da experimentação, o processo de conhecimento deu-se na descoberta cooperativa, possibilitando uma aprendizagem da totalidade, em que as questões do *desenvolvimento e da cidadania* desempenharam um papel essencial. Aprendemos a viver juntos.

Bibliografia

- Acep e outros (2012). *Alfabeto do Desenvolvimento*, In Loco, CEsa
- Adorno, T. (1970). *Emancipação e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Alves, R. (2000). *A Alegria de Ensinar*. Campinas: Papyrus
- Amaro, R. (2003). *Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação*.
- Ambrósio, T. (2003). *A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano*, in Formação e Desenvolvimento Humano. Inteligibilidade das suas Relações Complexas. Lisboa: MCX/APC Atelier 34.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*, Monte da Caparica: UIED.
- André, J. (2006). *Identidade(s), Multiculturalismo e Globalização*. Coimbra: XX Encontro de Filosofia.
- Andreotti, V. (2011). *Global Education, Social Change and Teacher Education: The Importance of Theory*. Finland: Gene.
- Andreotti, V. (2014). *Educação Para A Cidadania Global – Soft Versus Critical*. Sinergias.
- Araújo, A. (2005). *Grão a grão...: a Educação para o Desenvolvimento nas Escolas em Portugal*. In: *abc ED: introdução à educação para o desenvolvimento*. Lisboa. Instituto Marquês de Valle Flôr : OIKOS
- Argibay, M. e outros (1997). *Educación para el desarrollo : El espacio olvidado de la cooperación*. Bilbao. Publicación: Hegoa.
- Bachelard, G. (1984). *A Epistemologia*, Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, M. (1989), *Ação*, in Logos Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia (1989), Rio de Janeiro, Verbo.
- Benot, Y. (1980). *Que é o desenvolvimento?*. Lisboa : Sá da Costa.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*: DERC Research Paper 11, London, IOE.
- Bourn, D. (2014). *What Is Meant By Development Education?*. Revista Sinergias.
- Brander, P e outros (2000), *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Coimbra: Humana Global.
- Castells, M. (2001). *Sociedade em Rede*. Vol. 1, 2 e 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Celorio, G., Munain, A. (coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

CIDAC (2009). *Educar para uma cidadania global: construir um mundo justo a partir da escola*. Consórcio Conectando Mundos. Lisboa: CIDAC.

CIDAC (2010). *Algumas notas sobre o processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento [ENED] em Portugal*. Lisboa: CIDAC.

CIDAC (2007). *Alicerces para a ED em Portugal: da concepção de projectos à "Comunidade de Prática"*. Lisboa: CIDAC.

Cohen, L. e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4th ed., London, Costa, F. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 68, 2012, pp. 9-32.

Descartes, R. (1997). *O Discurso do Método*. Lisboa: Europa-América.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*, Buckingham, Open University Press.

DGE (2012). *Revisão da Estrutura Curricular de 2012, DL 139/2012 e DL 91/2013*. Lisboa: DGE.

DGE (2012). *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*. Lisboa. DGE.

Costa, F., (2012). *Desigualdades Sociais*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº68.

Esteves, A., (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Silva e Pinto (org.), Lisboa: Edições Afrontamento.

EU Multi Stakeholder Forum (2007). *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education and Awareness Raising*, Brussels, DEEEP.

Externato de Penafirme (2015). *Projeto Educativo 2015*.

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Freire, P. (1976). *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro: Paz na Terra.

Friedman, T. L. (2000). *Compreender a Globalização*. Lisboa: Quetzal.

Fukuyama, F. (1999). *O Fim da História ou o Último Homem*. Lisboa: Gradiva Publicações.

GENE - *Global Education Network Europe*. <http://www.gene.eu/>

- Giddens, A. (1985.) *The Nation-state and Violence*. Berkley: University of Califórnia, Press.
- Global Education Week Network (2010). *Guia Prático para a Educação Global*, Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Habermas, J. (2007). *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- IPAD (2010). *ENED – Estratégias Nacionais da Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.
- IPAD (2013). *Relatórios – I, II e III Jornadas de Educação para o Desenvolvimento*.
- Jonas, H. (1995). *El Principio de Responsabilidad – Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Editorial Herder.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., Boutin, G., (1994). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévinas, E., (1980). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lévinas, E. (1988). *Ética e Infinito*. Edições 70, Lisboa.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. Rio de Janeiro: Editora Summus.
- Lima, L. (1987). *Organização e administração de projetos de investigação e de desenvolvimento em educação de adultos*. Braga. Universidade de Educação de Adultos.
- Kant, I., (1986). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1988). *Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (2006). *Investigação sobre a clareza dos Princípios da Teologia Natural e da Moral*. Lisboa: INCM.
- Kant, I., (1994) *Informação acerca da orientação dos seus cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766* in Santos, L. R., *A Razão Sensível – Estudos Kantianos*, Lisboa, Edições Colibri.
- Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report-Development Education Watch*, Brussels, DEEEP.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neef, M. (1993). *O desarrollo à escala humana*. Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo.
- Neill, A.S. (1971). *Liberdade sem medo*, S. Paulo: Ibrasa.

- Neves, C. (2005). *Educação e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: ISCTE.
- Niza, S. (1992), *Nos 25 anos da Escola Moderna*, Lisboa: Cadernos de Formação Cooperada, nº 1.
- Nóvoa, A., Marcelino., F., Ó., J., Sérgio Niza (2012). *Escritos Sobre Educação*, Lisboa: Tinta da China.
- Peinado, M. M. (2011). *Evolución Y Futuros Desafios de la Educación para el Desarrollo*. Revista Internacional sobre Investigación en Educación para el Desarrollo, 3.
- Pessoa, F. (1995). *Obra Poética de Fernando Pessoa – Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Europa-América.
- Pinto, J. (2007). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Platão (1983). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PNUD (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 - A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*: PNUD.
- Oxfam (2005), citado por *Educación para la Ciudadanía Global*. Debates y desafios, Hegoa, 2009)
- Recomendação da UNESCO (1974). *Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*.
- Resolução sobre a educação para o desenvolvimento adoptada pelo Conselho de Ministros da UE (2001). *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising* (2007), Documento relaborado por um conjunto de entidades, nacionais e comunitárias, públicas e da sociedade civil, incluindo o CONCORD, o GENE, o IPAD e o Parlamento Europeu, com o apoio do DEEEP.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Rede ECG (2012). *Referencial para a Educação para a Cidadania Global*, Lisboa.
- Salema, M. (2015). *Educação para o desenvolvimento: proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores*, Lisboa: Sinergias.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia? Os Processos de Globalização*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *Conhecimento e Mudança – Para uma Epistemologia da Globalização*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Sanches, I., (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir*. Da investigação-acção à educação inclusiva Revista Lusófona de Educação, 2005, 5. Savater, F. (1998). *Ética para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença.

Savater, F. (1999), *As Perguntas da Vida*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Seabra, T. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº59.

Sen, A. (2003). *O Desenvolvimento como liberdade*, Lisboa: Gradiva.

Serrano, M., (1990). *Investigação-ação. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid: Editorial DYKINSON.

Serres, M., (1994). *O contrato Natural*, Lisboa: Instituto Piaget.

Serres, M., (1994). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.

Scheunpflug, A (2011), *Identity and Ethics in Global Education* , Finland: Gene.

Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J. M. (2005). *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. Cadernos de pesquisa, 35 (125), pp. 63

ANEXOS

ANEXOS - Anexo I - Planificações dos Guiões

Disciplina: Biologia Ano: 12º Ano		Professora: Carla Teles		
Tema: Reprodução humana e manipulação da fertilidade - A Biologia e os desafios da atualidade		Problema de ED/ECG: Qual a relação entre a natalidade e o desenvolvimento científico-tecnológico das ciências da saúde no contexto do desenvolvimento humano?		
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
A Biologia e os desafios da atualidade: Que contributos científico-tecnológicos deveremos aceitar? 1. Reprodução humana 1.1 Gametogénese e fecundação. 1.2 Controlo hormonal 1.3 Desenvolvimento embrionário e gestação 2. Manipulação da fertilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher, organizar e interpretar informações relacionadas com métodos contraceptivos, causas de infertilidade e técnicas de reprodução assistida. - Analisar os princípios biológicos subjacentes a diferentes métodos contraceptivos e técnicas de reprodução assistida. 	Conteúdos: 2 - Educação para o Desenvolvimento; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; Competências 1 - Pensamento crítico e análise 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos 7 – Diálogo 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 15 - Lidar com a Ciência e as Novas Tecnologias Valores 1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social 4 - Abertura de espírito, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade	1ª Etapa Pesquisa e Análise de dados relativos a Portugal: - Início das relações sexuais; - Taxa de gravidez na adolescência; taxa de gravidez nas diferentes nacionalidades - Taxa de aborto; - Lei da IVG (interrupção voluntária da gravidez) - Planeamento familiar; saúde pública (taxas de DST's) - Taxa de infertilidade; 2ª Etapa - Identificação e explicação dos métodos de reprodução medicamente assistida; 3ª Etapa Debate sobre os dados recolhidos e sobre as problemas de bioéticos; Exemplos de temas a debater: - Escolha do método contraceptivo adequado; - Início das relações Sexuais; - Idade do 1º filho; - Barrigas de aluguer; - Embriões excedentários; - Banco/venda de gâmetas; irmãos gémeos nascidos em datas diferentes; - A legislação portuguesa e europeia; - Crise de demográfica e os problemas da natalidade em Portugal e na Europa.	Tempos Letivos - 3 tempos letivos de 90 minutos Recursos - Computador com Internet - Sala para debate Avaliação - Rigor científico na pesquisa e na interpretação dos dados; - Capacidade de sintetizar e transmitir informação;

Disciplina: Ciência Política		Ano: 12º Ano		
Professor: Eduardo Marques		Problema: Diversidade cultural, democracia e totalitarismo, guerra e paz, globalização -		
Tema: Temas/Problemas do mundo contemporâneo		Como nos situamos face aos novos desafios do séc. XXI?		
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>Conteúdos curriculares da disciplina Temas/Problemas do mundo contemporâneo (investigação individual e/ou grupo)</p> <p>a) A diversidade cultural e o fim do Estado-Nação; b) Totalitarismo, autoritarismo e participação democrática; c) A paz e a prevenção da guerra. O pós-guerra e os refugiados d) Globalização e governança Global</p>	<p>Objetivos de Aprendizagem na Disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos um conhecimento mais aprofundado dos problemas políticos que os Estados e os governos enfrentam atualmente, e que não são específicos deste ou daquele Estado; - Desenvolver conhecimentos básicos sobre as problemáticas políticas supranacionais e globais, sem nunca deixar de ser pluralista e fazendo continuamente apelo ao enraizamento local de todas as opções políticas; - Tomar consciência de que ninguém se pode alhear dos problemas com base no argumento da distância. - Compreender que na sociedade contemporânea, a vida do homem não se esgota na esfera privada ou familiar, nem tão-pouco nas comunidades local e nacional. 	<p>Conteúdos, Competências e Valores na Educação para o Desenvolvimento:</p> <p>Conteúdos: 1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>Competências 1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 14 - Lidar com os Media, 15 - Lidar com a Ciência e as Novas Tecnologias</p> <p>Valores 1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>Estratégias e Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se que os alunos desenvolvam um trabalho de investigação individual ou em grupo sobre um tema à sua escolha e que essa investigação se traduza numa apresentação oral e consequente debate na sala de aula. - A escolha do tema dever ter em consideração o Projeto Educativo da Escola e deverá estar de acordo com os objetivos, estratégias de actuação, recursos e relações com o meio envolvente por ele definidos. - O tratamento do tema escolhido dever exigir a «abertura» da sala de aula à comunidade escolar e ao meio envolvente. - Recomenda-se o recurso a materiais diversificados, nomeadamente, artigos de jornal, livros, filmes e documentários, textos descarregados da Internet e reportagens televisivas, de modo a proporcionar uma panorâmica geral da situação mundial - Recomenda-se ainda a visita aos sítios na Internet da União Europeia, das Nações Unidas, do Banco Mundial e do Conselho da Europa, e a análise de documentos. 	<p>Tempos Letivos: - 4 tempos letivos de 90 minutos</p> <p>Recursos: . Artigos de jornal, livros, filmes e documentários, textos descarregados da Internet e reportagens televisivas, etc.</p> <p>Avaliação A avaliação é realizada pelo professor tendo em conta os seguintes critérios: - capacidade de investigação; - capacidade de trabalho em grupo; - apresentação oral e capacidade de problematizar. - nível de participação e envolvimento dos alunos; - partilha de experiências pessoais ao longo do processo; - principais aprendizagens adquiridas;</p>

<p>Disciplina: Educação Física Ano: 11º Ano Problema: Qual a importância do trabalho cooperativo na forma como nos organizamos?</p> <p>Professor: Paulo Pereira</p> <p>Tema: Condição Física</p>				
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>Mens Sana in Corpore sanum!!!</p> <p>Motricidade Humana – movimento intencional do Homem em direção à transcendência.</p> <p>Saúde Física como componente integrante do Eu e os Outros; Eu e os Outros Eus; Eu, o Mundo e Deus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir, Liderar, Organizar; - Relações intrapessoais; - Relações interpessoais em grupo; - Ler, interpretar, decidir e agir; - A importância da componente técnica no sucesso da realização do exercício; - A economia de esforço e de energia para potenciar o rendimento e a performance desportiva; - O Respeito, a Humildade e o Fair-Play. 	<p>Conteúdos</p> <p>1- Educação para o desenvolvimento; 2- Educação para a sustentabilidade; 3- Dimensões globais de educação para a cidadania; 4 - O processo de globalização e desenvolvimento da sociedade mundial; 5 - As semelhanças e diferenças.</p> <p>Competências</p> <p>1- Pensamento crítico e análise; 2 - Mudança de perspectiva ou abordagem multiperspetiva; 3- Trabalho em equipa e Cooperação; 4- Assertividade; 5 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza; 6 - Criatividade; 7- Investigação; 8- Tomada de decisão; 9- Lidar com os Media; 10- Lidar com as Ciências e as Novas Tecnologias.</p> <p>Valores</p> <p>1- Autoestima, autoconfiança, respeito pelo próprio e pelos outros; 2- Responsabilidade social; 3- Pertença comunitária proactiva e participativa.</p>	<p>1ª Etapa</p> <p>Aquecimento em corrida com exercícios de dinâmica de grupos em que implica escolhas e decisões no mais curto espaço de tempo (5 segundos);</p> <p>2ª Etapa</p> <p>Mobilização articular e alongamentos dirigidos e orientados por dois alunos, com a indicação correta da postura corporal, que variam de aula para aula;</p> <p>3ª Etapa</p> <p>Exercícios de força dirigidos e orientados por dois alunos, com a indicação correta da postura corporal, que variam de aula para aula;</p> <p>4ª Etapa</p> <p>Constituição em grupos/equipas para jogos pré desportivos com vista à necessidade de todos dependerem uns dos outros para a obtenção de sucesso (todos têm de realizar as tarefas e terminar em conjunto ou, se tarefas faseadas, o jogo só termina quando todos concluírem o que têm a fazer);</p> <p>5ª etapa</p> <p>Avaliação contínua</p>	<p>Tempos Letivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No mínimo 3 tempos letivos de 90 minutos – 1 tempo letivo por Período. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de Educação Física - Fitas - Bolas - Cones <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta incidindo sobre a evolução das estratégias desenvolvidas pelo grupo para a concretização do objetivo. - Registo das intervenções orais, pertinentes, dos alunos no esclarecimento de dúvidas. - Avaliação da leitura e interpretação das regras de jogo. - Avaliação das tomadas de decisão adequadas em cada momento do jogo. - Avaliação das inter-relações pessoais dentro de cada grupo/equipa. - Avaliação do Fair Play de vencedores e vencidos.

Disciplina: Filosofia Ano: 10º Ano Professor: Manuel Nunes Problema: Que atitudes devemos assumir face ao multiculturalismo? TEMA: Os valores: análise e compreensão da experiência valorativa – atitudes face á diversidade cultural				
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>- Análise de experiências axiológico-valorativas; - Valores e valoração; - Juízos de facto e Juízos de valor; - Características gerais dos valores (bipolaridade e hierarquia, historicidade e perenidade dos valores). - <i>A Natureza dos Valores: subjetivismo axiológico; objetivismo axiológico; Critérios valorativos;</i> - <i>Valores e Cultura – A diversidade e o diálogo de culturas.</i></p>	<p>- Justificar a importância dos valores; - Distinguir juízos de facto e juízos de valor; - Discutir as perspetivas subjetivista e objetivista dos valores; - Analisar criticamente a necessidade de critérios valorativos transculturais. - Compreender as diferentes atitudes face à diversidade cultural.</p>	<p>Conteúdos: 1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial; Competências 1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 14 - Lidar com os Media, 15 - Lidar com a Ciência e as Novas Tecnologias Valores 1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura</p>	<p>1ª Etapa - <i>O amor-à-sabedoria</i> incide de forma privilegiada sobre <i>nós</i>, o <i>anthropos</i>, a <i>raça humana</i> (Quem somos? Onde vivemos? Para onde vamos?...), que se revela de forma especial através da <i>ação</i> (recorde-se o trabalho de análise da <i>ação humana</i> e das suas <i>condicionantes</i>). A dinâmica destas aulas visará avivar a consciência de que, na nossa <i>ação</i>, somos movidos por <i>VALORES</i>... - Recorrendo às técnicas de <i>estudo de casos</i> e/ou <i>dilemas morais</i> e de <i>sociodrama</i> ou <i>psicodrama</i> (de modo a, desenvolvendo a <i>empatia</i> ou capacidade de desempenhar os papéis de outros, analisar e enfrentar situações complexas dos pontos de vista axiológico, ético e jurídico), os alunos vão sendo conduzidos à compreensão de que a relação do ser humano com o mundo é essencialmente <i>valorativa</i>... - O professor em ordem à criação de condições para esta tomada de consciência irá ajudando os alunos à apropriação de conceitos (e do respetivo significado) como <i>axiologia</i>, <i>valor</i>, <i>valoração</i>, <i>juízo de facto</i> e <i>juízo de valor</i>, assim como <i>bipolaridade</i> e <i>hierarquia de valores</i>, <i>historicidade</i> e <i>perenidade</i> dos valores. 2ª Etapa - Apresentação de suporte informático em que serão apresentados os seguintes conteúdos: <i>O subjetivismo axiológico</i>: caracterização, argumentos e contra-argumentos; <i>O objetivismo axiológico</i>: caracterização, argumentos e contra-argumentos; <i>Critérios valorativos</i> (criar-se-á as condições de reflexão sobre a insuficiência de critérios <i>subjetivos</i> na nossa sociedade multicultural e nesta época de <i>globalização</i>). 3ª Etapa - Clarificação dos conceitos de <i>cultura</i>, <i>diversidade cultural</i>,</p>	<p>Tempos Letivos: - 8 a 10 tempos letivos de 90 minutos Recursos: - Manual da disciplina - Internet Avaliação A avaliação é realizada pelo professor tendo em conta os seguintes critérios: - nível de participação e envolvimento dos alunos; - partilha de experiências pessoais ao longo do processo; - principais aprendizagens adquiridas;</p>

		<p>de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p><i>multiculturalidade, etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo.</i></p> <p>- Poder-se-á recorrer a pequenas dramatizações para exemplificar situações de <i>etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo</i>. O recurso a outras técnicas didáticas é também possível, como, por exemplo, o <i>simpósio</i> ou até mesmo o <i>painel de debate</i>... O importante é que, seja qual for a técnica por que se opte, se criem condições para uma reflexão filosófica profunda e abrangente, de acordo com os seguintes tópicos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Surgimento de nacionalismos que reclamam uma identidade nacional;</p> <p style="padding-left: 40px;">Atitude típica da sociedade ocidental afirmando, por vezes, a sua superioridade relativamente a outras culturas;</p> <p style="padding-left: 40px;">Fenómenos crescentes de migrações em busca de trabalho;</p> <p style="padding-left: 40px;">Facilidades de comunicação planetária;</p> <p style="padding-left: 40px;">Mundialização da economia;</p> <p style="padding-left: 40px;">A (i)legitimidade da ideia de culturas superiores e inferiores;</p> <p style="padding-left: 40px;">A importância de superação de sectarismos, fanatismos e clausuras nacionalistas;</p> <p style="padding-left: 40px;">A atitude face às diferentes expressões culturais;</p> <p style="padding-left: 40px;">Importância da busca de respostas para os problemas mundiais;</p> <p style="padding-left: 40px;">Complexidade e riqueza da relação entre as diferentes culturas;</p> <p style="padding-left: 40px;">Outros tópicos...</p> <p>- Cada aluno deverá escrever um texto de análise da nossa sociedade, descobrindo exemplos de <i>etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo</i>.</p>	
--	--	---	---	--

Disciplina: Geografia **Ano:** 11º Ano

Professora: Clara Silva

TEMA: Os problemas das áreas urbanas

Problema: os problemas das cidades são a causa ou a consequência das desigualdades de desenvolvimento?

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECCG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>- Principais problemas das áreas urbanas.</p> <p>- Causas da degradação da qualidade de vida nas cidades.</p> <p>- Consequências sociais e económicas, individuais e coletivas, dos problemas ambientais urbanos</p>	<p>1 - Identificar os principais problemas das áreas urbanas</p> <p>2 - Identificar causas da degradação da qualidade de vida nas cidades.</p> <p>3 - Refletir sobre as consequências sociais e económicas, individuais e coletivas, dos problemas ambientais urbanos.</p>	<p>Conteúdos</p> <p>1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade , 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão,</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>Processo de ensino aprendizagem da aula de 90 minutos:</p> <p>- Motivação (10 minutos) - Exploração de excerto da obra: “Papalagui” e enunciado da questão da aula.</p> <p>- Desenvolvimento: (60 minutos) Os alunos são organizados em grupos/pares. Cada grupo trabalha um problema urbano a partir de textos, cartoon e fotos. Posteriormente, numa mesa redonda ou em grande círculo, os alunos apresentam o problema, as suas causas e as suas consequências.</p> <p>- Conclusão: (20 minutos) -Visionamento de excerto do documentário: “Portugal um retrato ambiental – paisagem e desordenamento do território” (RTP, Francisco Manso) e síntese individual, respondendo á questão da aula.</p>	<p>Tempos Letivos:</p> <p>- 1 tempos letivo de 90 minutos</p> <p>Recursos:</p> <p>- Papalagui</p> <p>- Cartoon, fotos e artigos de imprensa;</p> <p>- “Portugal um retrato ambiental – paisagem e desordenamento do território” (RTP, Francisco Manso)</p> <p>Avaliação:</p> <p>Observação e registo da participação, empenho, interesse, comportamento e qualidade do conteúdo geográfico na intervenção oral e na síntese escrita.</p>

Disciplina: Geografia **Ano:** 11º Ano

Professora: Clara Silva

Problema: Quais os contrastes de desenvolvimento na União Europeia

TEMA: Os contrastes de desenvolvimento na União Europeia

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
	<p>1 - Identificar as disparidades económicas e sociais entre países da união Europeia.</p> <p>2 - Refletir sobre os contrastes de desenvolvimento entre os países da União Europeia.</p> <p>3 - Identificar o papel das políticas comunitárias nas disparidades económicas e sociais regionais da União Europeia.</p>	<p>Conteúdos:</p> <p>1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão,</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>Processo de ensino aprendizagem da aula de 90 minutos:</p> <p>- Motivação (10 min) - Exploração de imagens e artigos de imprensa sobre a União Europeia.</p> <p>- Desenvolvimento: (60 min) Os alunos individualmente analisam o comportamento (espacial e temporal) de vários indicadores sociais e económicos para os 28 países da União Europeia, em mapas, gráficos e quadros do <i>Eurostat</i>.</p> <p>- Conclusão: (20 min) Mesa redonda com apresentação das análises individuais e síntese escrita individual de resposta a questão geográfica da aula.</p>	<p>Tempos Letivos:</p> <p>- 1 tempos letivo de 90 minutos</p> <p>Recursos:</p> <p>- Imagens e artigos de imprensa;</p> <p>- Mapas, gráficos e quadros do <i>Eurostat</i>.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Observação e registo da participação, empenho, interesse, comportamento e qualidade do conteúdo geográfico na intervenção oral e na síntese escrita.</p>

Disciplina: Física e Química A Ano: 11º Ano		Professor: Ana Sofia Feliciano Problema: Qual a relação entre a evolução das tecnologias da comunicação e a vida num mundo global?		
TEMA: Comunicação		TEMA: Comunicação		
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p><i>Comunicação da informação a curtas distâncias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de sinais. - Som - Microfone e Altifalante. <p><i>Comunicações a longas distâncias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A radiação electromagnética - Produção de ondas de rádio - Transmissão de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a comunicação é uma necessidade inerente ao mundo vivo/Identificar formas de comunicar. - Reconhecer que no ser humano, comunicar, vai para além da sobrevivência. - Reconhecer marcos importantes na história das comunicações: que forças motivaram as descobertas nesta área. - Importância da evolução dos meios de comunicação na pesquisa, no desenvolvimento de novas tecnologias. - Debater os meios de comunicação no âmbito da segurança/confiança/erro. - Debater os meios de comunicação como meios que 	<p>Conteúdos</p> <p>2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos;</p> <p>6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>9 - A história e a filosofia dos conceitos universais da humanidade;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2- Mudança de perspectiva ou abordagem multi-perspetiva, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade , 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão.</p> <p>Valores</p>	<p>1ª Etapa: Pesquisa - partir de um caso real e enquadrá-lo, de forma fundamentada, num dos objectivos de aprendizagem definidos (ex: Arte rupestre; A tragédia do Titanic; E depois do Adeus – 25 de Abril; One small step for man, one giant leap for mankind; GPS!; Big brother!;.</p> <p>2ª Etapa: Análise - enquadrar o caso no tempo, espaço, na tecnologia da época, causas e consequências, e realçar a forma como os meios de comunicação interferiram no seu desenvolvimento.</p> <p>3ª Etapa: Apresentação - Em aula apresentar o caso aos colegas.</p> <p>4ª Etapa: Debate – liderar um debate que articule o desenvolvimento do caso real com os conteúdos da educação para o desenvolvimento.</p> <p>5ª Etapa: Divulgação – Elaborar um documento final, resumo do trabalho, com 400 a 500 palavras, para publicação no jornal da escola.</p>	<p>Tempos Letivos</p> <p>- 3 a 4 tempos letivos de 90 minutos</p> <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máquina fotográfica ou telemóvel - Projetor de Vídeo - Internet - Equipamento de laboratório <p>Avaliação</p> <p>A avaliação é realizada pelo grupo-turma (Autoavaliação e heteroavaliação) e pelo professor tendo em conta os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha do caso real e fundamentação da

	<p>aproximam/afastam as pessoas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debater os meios de comunicação como meios (in)formativos/des(in)formativos. 	<p>1 - Autoestima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proativa e participativa, 7 – Solidariedade.</p>		<p>escolha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento nos objectivos de aprendizagem definidos e articulação com os conteúdos da Educação para o Desenvolvimento. - Qualidade do documento apresentado aos colegas. - Dinamização do debate. - Documento final produzido. - Competências desenvolvidas.
--	---	--	--	---

Disciplina: Gestão (Cursos Profissionais) **Ano:** 10º Ano

Professor: Nuno Santos

Problema: Qual a relação entre a responsabilidade social das empresas e o desenvolvimento

TEMA: Ética e Responsabilidade Social das Empresas

económico e social de uma comunidade?

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
- Ética e responsabilidade social das empresas	1 - Compreender a noção de ética e responsabilidade social empresarial. 2 - Perceber a relação entre a prática da responsabilidade social por parte das empresas e o desenvolvimento económico e social de uma comunidade. 3 - Compreender as vantagens que as empresas têm em adotar uma atitude de ética e responsabilidade social. 4 - Identificar ações concretas a desenvolver pelas empresas no âmbito da responsabilidade social.	Conteúdos: 1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial; Competências 1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 14 - Lidar com os Media, 15 - Lidar com a	1ª Aula Introdução ao tema. Apresentação do Vídeo “Responsabilidade Social Empresarial” (Anexo 2) Entrega do texto “Ética e Responsabilidade Social das Empresas” (Anexo 1). Apresentação dos trabalhos a desenvolver: Dividir a turma em 4 grupos/ 4 trabalhos: - Elaborar uma apresentação teórica sobre o tema; - Apresentar o caso de uma empresa portuguesa que seja socialmente responsável; - Elaborar um folheto sobre o tema, com ações concretas, para entregar à direção da escola; - Planificar uma ação concreta a desenvolver na escola. <i>O professor vai acompanhando os trabalhos dos alunos.</i> 2ª Aula 1ª parte – apresentação dos trabalhos; 2ª parte – reflexão e problematização das ideias apresentadas por cada grupo;	Tempos Letivos: - 2 tempos letivos de 90 minutos Recursos: - Texto “Ética e Responsabilidade Social das Empresas” (Anexo 1). - Videoprojector. - Computadores (sala de informática). - Vídeo www.youtube.com/watch?v=18BgcuXgwlo – Responsabilidade Social Empresarial” (ou outro) Avaliação: - Assiduidade - Pontualidade - Atitude perante o trabalho (capacidade crítica e autonomia) - Capacidade de interagir com o

		<p>Ciência e as Novas Tecnologias</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>3ª parte – conclusões – elaboração de um texto: “O que cada de nós, no presente e no futuro, está disposto a fazer para contribuir para a ética e responsabilidade empresarial?”.</p>	<p>outro, no contexto do seu grupo e da turma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação oral. - Trabalhos realizados.
--	--	---	--	---

Disciplina: História A

Ano: 11º Ano

Professora: Ana Maria Manteigas

Problema: Qual a importância do legado do liberalismo na consciência da

TEMA: O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX

universalidade dos direitos humanos e na participação cívica dos cidadãos nas sociedades contemporâneas?

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>-O Estado como garante da ordem liberal. -O Romantismo, expressão da ideologia</p>	<p>-Reconhecer que a ideologia liberal resultante de uma longa maturação, se consolida no período de estabilização posterior ao processo revolucionário. -Identificar as alterações da mentalidade e dos comportamentos que acompanharam as revoluções liberais. -Valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e da legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos.</p>	<p>Conteúdos 1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação, para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial; 9 - A história e a filosofia dos conceitos universais da humanidade; 10 - As semelhanças e diferenças;</p> <p>Competências 1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação; 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação; 6 - Empatia; 7 – Diálogo; 8 – Assertividade; 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação; 11 – Criatividade; 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão.</p> <p>Valores 1 - Autoestima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 - Solidariedade</p>	<p>1ª Etapa: Situação espacial e temporal da temática a abordar. O século XIX como ponto de confluência dos conceitos de Liberdade e de Cidadania. Estudo de textos de Benjamin Constant, Chateaubriand. 2ª Etapa: Leitura de documentos que explicitam a liberdade dos cidadãos: Carta Constitucional de 1814, França; Relembrar documentos já trabalhados anteriormente, como a Constituição portuguesa de 1822, Carta Constitucional de 1826, Constituição americana, 1787, A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. 3ª Etapa: Análise da problemática dos direitos humanos e das várias limitações, com particular incidência na questão da escravatura dos negros na França, EUA, Portugal. Interpretação e análise de documentos (gravuras e quadros da época, textos de opinião, o decreto de 27 de abril 1848; as várias Emendas à Constituição Americana, em particular a 13ª e a 15ª, que proclamam a liberdade incondicional dos cidadãos; Biografia de A. Lincoln; a importância do visconde de Sá da Bandeira e a abolição do comércio da escravatura portuguesa, 1836; decreto de 27 de fevereiro de 1869, com a abolição da escravatura em Portugal). 4ª Etapa: Produção de texto- síntese sobre a temática: Os limites da universalidade dos Direitos Humanos; a problemática da abolição da escravatura. 5ª Etapa: Visionamento de um excerto do filme Lincoln, S. Spielberg, 2012</p>	<p>Tempos Letivos - 3 a 4 tempos letivos de 90 minutos</p> <p>Recursos - Filme: Lincoln, S. Spielberg - Projetor de Vídeo - Manual da disciplina: O TEMPO DA HISTÓRIA, Célia P. Couto, Mª A, M. Rosas, - Pesquisa na Internet</p> <p>Avaliação A avaliação é realizada pela professora tendo em conta os seguintes critérios: - Interesse e aplicação na leitura, interpretação e análise dos vários documentos. - Participação ativa em aula, através de comentários oportunos. - Valorização do texto escrito.</p>

Disciplina: Inglês Ano: 11º Ano Professor: Marisa Santos Problema: Qual a relação entre consumo e desenvolvimento? TEMA: Os Jovens e o Consumo				
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
Os jovens e o consumo: países desenvolvidos vs. países em desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar o impacto do consumismo nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento. - Perceber a relação que existe entre as condições económicas e o poder de compra. - Refletir sobre o problema da exploração de mão-de-obra infantil nos países em desenvolvimento. 	<p>Conteúdos 1- Educação para o desenvolvimento; 3- Dimensões globais de educação para a cidadania;</p> <p>Competências 1- Pensamento crítico e análise; 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multiperspetiva; 7- Investigação;</p> <p>Valores 1- Autoestima, autoconfiança, respeito pelo próprio e pelos outros; 2- Responsabilidade social; 3- Pertença comunitária proactiva e participativa.</p>	<p>1ª aula: Introdução ao tema com uma breve discussão oral a partir de uma citação de Benjamin Franklin. Leitura em silêncio e em voz alta do texto “Consumerism – The problem”. Resolução de exercícios de compreensão escrita sobre o texto que estão no manual. Correção dos exercícios.</p> <p>2ª aula: Visionamento do vídeo da canção “All I need” dos Radiohead.</p>	<p><u>Tempos Letivos:</u> - 2 tempos letivos de 90 minutos</p> <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Citação de Benjamin Franklin (Anexo 1) - Texto (Anexo 2) - Manual de Inglês: <i>Log in 11</i>, Areal Editores - Videoprojector - Computador - Vídeo da canção “All I need” (Anexo 3) - Texto (Anexo2) <p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral dos alunos na discussão. - Avaliação da leitura. - Observação directa. - Participação oral.

Disciplina: Inglês		Ano: 10º Ano		
Professora: Cidália Duarte		Problema: Qual a importância dos projetos internacionais na aprendizagem ao longo da vida e num mundo global?		
TEMA: Os jovens na era global				
Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>1 - Um mundo de muitas línguas: mobilidade, juventude e línguas</p> <p>2 - Os media e a comunicação global: a internet e a comunicação global – fonte de informação e conhecimento; elemento de aproximação /afastamento entre pessoas, povos e culturas; info-inclusão/exclusão</p> <p>3 - Os jovens na era global: os jovens de hoje; os jovens e o futuro.</p>	<p>1 – Mobilizar conhecimentos prévios sobre <i>lifelong learning</i></p> <p>2- Mobilizar conhecimentos prévios sobre as competências de aprendizagem para o séc. XXI.</p> <p>3 - Ativar conhecimentos prévios sobre as competências que se desenvolvem em programas de intercâmbios promovidos pela EU (1º p)</p> <p>4 - Mobilizar conhecimentos prévios sobre <i>Lisbon Strategy 2000</i></p> <p>5 - Apresentar informação sobre <i>The Europe 2020 Strategy</i></p> <p>6 - Expressar opiniões e experiências pessoais</p> <p>7 - Desenvolver práticas de interação oral</p> <p>8 - Desenvolver a capacidade de se pronunciar criticamente sobre o papel da escola na formação dos jovens</p> <p>9 - Pesquisar e selecionar informação</p> <p>10 - Selecionar informação do texto para preencher tabela, completar frases/texto e responder a perguntas</p> <p>11 - Defender e aceitar pontos de vista</p>	<p>Conteúdos:</p> <p>1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos; 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 4 - Educação para a Sustentabilidade; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 6 - Educação Intercultural; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão, 14 - Lidar com os Media, 15 - Lidar com a Ciência e as Novas Tecnologias</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 3 - Responsabilidade ambiental, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>1 – A partir de conhecimentos adquiridos e de aulas anteriores (<i>lifelong learning</i>), reflexão com os alunos sobre a importância e o papel da escola na formação do seu futuro;</p> <p>2 - Questionar os alunos sobre “Lisbon Strategy 2000”;</p> <p>3 - Ler e explorar o texto “Education and Training” (sobre Lisbon Strategy 2000)</p> <p>4 - Breve apresentação da <i>The Europe 2020 Strategy</i> e respetivos objetivos gerais (em PP); focar a atenção nos três adjetivos que definem/caracterizam o crescimento que se pretende para a economia europeia: <i>smart, sustainable e inclusive</i>, dando especial atenção ao <i>smart growth</i>. (o que melhor vai ao encontro do(s) domínio(s) de referência - desenvolver uma mão-de-obra qualificada em resposta às necessidades do mercado de trabalho, promover a aprendizagem ao longo da vida; melhorar a qualidade e o desempenho dos sistemas de ensino e de formação a todos os níveis e aumentar a participação no ensino superior ou equivalente)</p> <p>5 - Como trabalho de casa, os alunos terão de pesquisar projetos internacionais (ver sites), escolher um no qual gostassem de participar, indicando as razões da escolha, o país de destino, os problemas que eventualmente enfrentam, as competências que desenvolvem</p> <p>6 - Partilha em aula dos projetos internacionais (nas aulas seguintes) nos quais gostariam de participar.</p>	<p>Tempos Letivos</p> <p>- 3 tempos letivos de 90 minutos</p>

Disciplina: Matemática A	Ano: 10º Ano
Professor: Nuno Cruz	Problema: Qual a importância da estatística para uma leitura crítica dos problemas relacionados com o desenvolvimento?
TEMA: Estatística	

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Recenseamento e Sondagem; - Estatística Descritiva e Estatística Indutiva; - Atributos Estatísticos; - Medidas de localização e dispersão; - Considerações sobre gráficos e estatísticas; - Distribuições bidimensionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher, organizar, representar e tratar dados recolhidos em bruto; - Determinar as principais medidas de tendência central e dispersão; - Avaliar a existência de correlação entre duas variáveis estatísticas; - Utilizar as potencialidades das tecnologias para resolver problemas; - Comentar resultados. 	<p>Conteúdos 1- Educação para o desenvolvimento; 2- Educação para a sustentabilidade; 3- Dimensões globais de educação para a cidadania; 4 - O processo de globalização e desenvolvimento da sociedade mundial; 5 - As semelhanças e diferenças.</p> <p>Competências 1- Pensamento crítico e análise; 2 - Mudança de perspetiva ou abordagem multiperspetiva; 3- Trabalho em equipa e Cooperação; 4- Assertividade; 5 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza; 6 - Criatividade; 7- Investigação; 8- Tomada de decisão; 9- Lidar com os Media; 10- Lidar com as Ciências e as Novas Tecnologias.</p> <p>Valores 1- Autoestima, autoconfiança, respeito pelo próprio e pelos outros; 2- Responsabilidade social; 3- Pertença comunitária proactiva e participativa.</p>	<p>1ª Etapa Breve revisão e ampliação do conceito de estatística, nomeadamente no tratamento e organização de dados estatísticos. Cálculo das medidas de tendência central e de dispersão. Tirar conclusões numa análise sempre crítica e sempre consciente dos limites do processo de matematização da situação;</p> <p>2ª Etapa Estudo da correlação de variáveis estatísticas, utilizando as capacidades gráficas da calculadora e o computador (nomeadamente o programa Excel);</p> <p>3ª Etapa Análise de medidas e gráficos estatísticos no sentido de contribuir para melhorar a capacidade dos estudantes para avaliar afirmações de carácter estatístico, fornecendo-lhes ferramentas apropriadas para rejeitar quer certos anúncios publicitários quer notícias ou outras informações em que a interpretação de dados ou a realização da amostragem não tenha sido correta;</p> <p>4ª Etapa Constituição dos grupos de trabalho para a elaboração de um estudo estatístico que vise responder a desafios no âmbito da educação para a cidadania ou desenvolvimento;</p> <p>5ª Etapa Execução do trabalho em aula e em casa;</p> <p>6ª Etapa Entrega e apresentação dos trabalhos;</p>	<p>Tempos Letivos: - 12 tempos letivos de 90 min.</p> <p>Recursos: - Manual da disciplina; - Quadro interativo; - Calculadora Gráfica; - Computador (Excel); - Internet; - Recursos específicos de cada grupo: questionários em papel ou em formato digital; <i>software</i> de estatística.</p> <p>Avaliação: A avaliação incidirá em aspetos de natureza transversal: capacidade de comunicar com rigor; empenho nas tarefas em aula e no trabalho de grupo; - capacidade de organização; nível de participação em aula. - rigor matemático do trabalho e a adequação do tema à problemática da educação para a cidadania e para o desenvolvimento</p>

Disciplina: Português	Ano: 11º Ano
------------------------------	---------------------

Professor: Marta Mascarenhas **Problema:** Qual a importância do discurso como forma de persuasão, crítica social e factor de transformação?

TEMA: Argumentação e Retórica - *Sermão de Santo António aos Peixes*,
Pe. António Vieira

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>- Visionamento do documentário “Grandes Livros”</p> <p>- Leitura de textos informativos sobre Vieira e a sua ação como missionário (ilustração de alguns aspetos biográficos através de um excerto de Palavra e Utopia de Manoel de Oliveira)</p> <p>- Audição do CD (Sermão... dito por Ary dos Santos) - exórdio</p> <p>- Leitura expressiva do Exórdio e análise do mesmo</p> <p>- Estrutura argumentativa do Sermão;</p> <p>- <i>Crítica social;</i></p> <p>- <i>Eficácia persuasiva.</i></p> <p>Estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese e síntese; Argumentação e contra-argumentação; Estratégias do sujeito; alusões e subentendidos; processos de influência sobre o destinatário</p> <p>Tipos de argumentos</p> <p>Progressão temática e discursiva</p> <p>Conectores predominantes</p>	<p>- Distinguir factos de sentimentos e opiniões;</p> <p>- Descrever e interpretar textos e imagens;</p> <p>- Relacionar textos com imagens e/ou paratextos;</p> <p>- Identificar a matriz discursiva do texto argumentativo;</p> <p>- Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação;</p> <p>- Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação;</p> <p>- Compreender enunciados orais;</p> <p>- Expressar e fundamentar opiniões pessoais;</p> <p>- Aplicar regras de seleção de informação;</p> <p>- Organizar a informação recolhida;</p> <p>- Aplicar as regras da textualidade;</p> <p>- Utilizar corretamente ortografia e pontuação;</p> <p>- Refletir sobre o funcionamento da língua.</p>	<p>Conteúdos</p> <p>1 -Educação para os Direitos Humanos;</p> <p>2 - Educação Intercultural;</p> <p>3 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania;</p> <p>4 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;</p> <p>5 - As semelhanças e diferenças.</p>	<p><i>Oficina de escrita</i></p> <p>- Elaboração de um texto expositivo-argumentativo</p> <p>- Estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese e síntese</p> <p>- Argumentação e contra-argumentação</p> <p>- Estratégias do sujeito</p> <p>- Alusões e subentendidos</p> <p>- Processos de influência sobre o destinatário</p> <p>- Tipos de argumentos</p> <p>- Progressão temática e discursiva</p> <p>- Conectores predominantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de retórica 	<p>Tempos Letivos</p> <p>- 4 tempos letivos de 90 minutos</p> <p>Recursos</p> <p>- Documentário “Grandes Livros” sobre António Vieira</p> <p>- Excerto do filme “Palavra e Utopia” de Manoel de Oliveira - Projetor de Vídeo</p> <p>Avaliação</p> <p>A avaliação é realizada pelo grupo-turma e pelo professor tendo em conta os seguintes critérios:</p> <p>nível de participação e envolvimento dos alunos;</p> <p>- Pontualidade e assiduidade; Atenção às intervenções do professor e dos colegas; Métodos de trabalho e estudo (tomada de notas dentro e fora de aula); Intervenção oral; Comportamento; Conhecimento/compreensão das matérias estudadas;Utilização / aplicação dos conhecimentos em novas situações.</p> <p>- Apresentação gráfica e estética;</p> <p>- Utilização das TIC;</p>

Disciplina: Português **Ano:** 12º Ano

Professor: Paulo Ramos

TEMA: *Felizmente Há Luar!*

Problema: Em que medida um novo olhar face ao passado nos possibilita agir criticamente o presente?

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Texto dramático- Texto expositivo-argumentativo- Dissertação	<ul style="list-style-type: none">- Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto- Determinar a intencionalidade comunicativa- Apreender os sentidos dos textos- Argumentar e contra-argumentar- Reconhecer a dimensão estética, política e simbólica da língua- Contactar com autores do Património Cultural Português- Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação- Adequar o discurso à situação comunicativa- Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes- Organizar a informação recolhida- Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa, através de um processo de conciliação e acção conjuntas, com vista à apresentação de um produto final.	<p>Conteúdos</p> <p>1 - Justiça, equidade e direitos humanos para todos. 2 - Educação para o Desenvolvimento; 3 - Educação para os Direitos Humanos; 5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos; 7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania; 8 - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial; 9 - A história e a filosofia dos conceitos universais da humanidade; 10 - As semelhanças e diferenças;</p> <p>Competências</p> <p>1 - Pensamento crítico e análise, 2 - Mudança de perspectiva ou abordagem multi-perspetiva, 3 - Reconhecer estereótipos negativos e preconceitos, 4 - Competências interculturais em comunicação, 5 - Trabalho em Equipa e Cooperação, 6 - Empatia, 7 - Diálogo, 8- Assertividade, 9 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza, 10 - Lidar com os conflitos e a sua transformação, 11 - Criatividade, 12 - Investigação, 13 - Tomada de decisão,</p> <p>Valores</p> <p>1 - Auto-estima, autoconfiança, respeito próprio e respeito pelos outros, 2 - Responsabilidade social, 4 - Abertura de espírito, 5 - Atitudes visionárias, 6 - Pertença comunitária proactiva e participativa, 7 – Solidariedade</p>	<p>1º momento: Leitura crítica de textos teóricos acerca do ideário dramático brechtiano e identificação das suas principais linhas orientadoras ao nível metodológico, estético e ideológico.</p> <p>2º momento: Identificação das potencialidades do <i>Efeito de Distanciação</i> enquanto processo essencial de criação das condições de objectividade crítica.</p> <p>3º momento: Escolha de um objecto estético (preferencialmente dramático, embora se admitam e incentivem outras dimensões artísticas) em que os princípios do <i>Efeito de Distanciação</i> se manifestem.</p> <p>4º momento: Elaboração de um pequeno texto expositivo-argumentativo que explicita os contornos políticos, estéticos, históricos e culturais presentes no objecto escolhido por cada aluno.</p> <p>5º momento: Apresentação e defesa oral desse texto em turma, ilustrado por um pequeno vídeo (caso o objecto escolhido seja dramático, cinematográfico ou musical) elucidativo dos seus propósitos.</p>	<p>Tempos Letivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- 3 tempos letivo de 90 minutos <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Projetor de Vídeo- Internet <p>Avaliação:</p> <p>A avaliação é realizada pelo professor tendo em conta os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none">- nível de participação e envolvimento dos alunos nas etapas 1 e 2;- originalidade e pertinência da escolha da etapa 3;- qualidade expositiva e argumentativa do texto elaborado;- adequação discursiva demonstrada na etapa 5.

Disciplina: Psicologia

Ano: 12º Ano

Professor: Nuno Azevedo

Problema: Qual a relação entre genética e sociabilidade no contexto do

TEMA: A entrada na vida – *Qual a especificidade do ser humano?* – A desenvolvimento e da diversidade cultural?
cultura.

Conteúdos Curricular da Disciplina	Objetivos de Aprendizagem na Disciplina	Conteúdos, Competências e Valores na ED/ECG	Estratégias e Atividades	Tempos Letivos Recursos Avaliação
<p>- Socialização - Cultura e padrões culturais - Papel dos significados atribuídos à experiência - Auto-organização e criação sociocultural - Diversidade biológica, funcional e cultural</p>	<p>- Indicar as predisposições genéticas para a sociabilidade. - Referir a importância das «crianças selvagens» para a compreensão da sociabilidade humana. - Explicar a importância do meio social na determinação do ser humano. - Definir o conceito de socialização. - Distinguir socialização primária e socialização secundária. - Definir o conceito de cultura. - Definir padrões culturais e evidenciar o papel dos padrões culturais na vida do ser humano. - Evidenciar o papel dos significados atribuídos à experiência na construção da história pessoal. - Mostrar que o ser humano se singulariza pela capacidade de auto-organização. - Explicar em que sentido é que o ser humano é uma criação sociocultural. - Identificar valores, normas e</p>	<p>Conteúdos – Os saberes, as atitudes, as capacidades e as competências necessárias a um melhor conhecimento de si próprio e da sua relação com os outros e com o mundo; - A história pessoal como um contínuo de organização entre factores internos e externos.; - As diferenças e os pontos comuns entre o comportamento dos indivíduos, contextualizando esses comportamentos e percursos de vida. - Consciencialização da multiplicidade e inter-relação de influências e valores culturais que promovem a convivência adequada com as diferenças e com a diversidade. - Educação para os Direitos Humanos; - Educação Intercultural; - O processo de globalização e o desenvolvimento da sociedade mundial;- As semelhanças e diferenças – vantagens da diversidade cultural. Competências 1. Mobiliza conhecimentos para fundamentar e argumentar ideias; 2. Comunica ideias, oralmente ou por escrito, com correção linguística; 3. Mostra curiosidade intelectual, espírito crítico e de questionamento face à informação e às situações; 4. Mostra ser</p>	<p>FILME: “O Menino Selvagem” Ficha Formativa sobre o filme «O Menino Selvagem» Descreve a postura e o modo de locomoção da criança quando é encontrada. Faz um breve registo dos seguintes comportamentos: - hábitos alimentares; - reacções aos sons; - reacções ao calor e ao frio; - reacções à sua imagem no espelho; - outro (s) comportamento (s) que consideres oportuno reter. Faz um registo das reacções do «menino» à integração no meio humano: utilização da roupa, higiene, alimentação, contacto com os outros. Descreve os progressos conseguidos pelo «menino»: na coordenação motora (actividades que é capaz de desempenhar), no desenvolvimento da atenção, na emissão de palavras, nas expressões de afectividade... “O homem não nasce mas é construído.” A partir desta afirmação, escreve um comentário em cerca de 15 linhas sobre o papel da hereditariedade e do meio no comportamento humano. Fundamenta o teu comentário a partir do filme.</p>	<p>Tempos Letivos - 6 a 7 tempos letivos de 90 minutos Recursos - Filme «O menino Selvagem» de François Truffaut - Manual da disciplina - Ficha formativa sobre o filme. Avaliação A avaliação é realizada pelo professor tendo em conta os seguintes critérios: - nível de participação e envolvimento dos alunos; - partilha de experiências pessoais ao longo do processo; - principais aprendizagens adquiridas; - Realização de uma ficha formativa sobre o filme. - Realização de um teste escrito.</p>

	<p>modelos específicos de diferentes culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar herança genética e herança cultural. - Esclarecer o conceito de diversidade humana. - Indicar aspectos vantajosos da diversidade humana. 	<p>flexível e aberto à mudança; 5. Auto-avalia o conhecimento e as atitudes face a um assunto ou problemática; 6. Clarifica questões sobre um assunto/problemática; 7. Problematisa e avalia situações e comportamentos.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo II – Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário

(As respostas 1., 2. 3. já forma apresentadas no capítulo 5.6)

3. Escolha 3 temas que tem mais em conta nas suas planificações e/ou prática letiva

1 - Educação para o Desenvolvimento	6
2 - Educação para os Direitos Humanos	6
4 – Educação para a Sustentabilidade Ambiental	10
5 - Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos	1
6 - Educação Intercultural	10
7 – Dimensões globais da Educação para a Cidadania	7
8 - Educação para igualdade de género	2
9 - Dimensão europeia da Educação	2
10 - Educação financeira e consumo	2
11 - Educação para a saúde	3
12 - Educação para o voluntariado	0
13 - Educação para o trabalho cooperativo	3
Outro	3

4. Escolha 3 competências que considera mais importantes desenvolver num aluno do ensino secundário.

1 - Estimular um pensamento crítico e de análise	11
2 - Desenvolver competências interculturais	8
3 - Trabalhar em equipa e cooperar	12
4 - Capacitar para o diálogo e argumentação	13
5 - Lidar com a complexidade, as contradições e a incerteza	6
6 - Gerir conflitos e a sua transformação	0
8 - Trabalhar com as novas tecnologias	0
Outro	3

5. Escolha 3 valores que considere mais importantes fomentar num aluno do ensino secundário.

1 - Auto-estima	2
2 - Responsabilidade social e ambiental	8
3 - Autonomia e espírito crítico	14
4 – Projeto de vida	12

5 - Cidadania global 9

6 – Solidariedade 4

7 – Democracia 1

8 - Identidade nacional 1

Outra: 4

6. Escolha 3 fundamentos/orientações metodológicas que considere essenciais na sua prática letiva.

1 – Cooperação 5

2 – Problematização 7

3 – Diálogo 10

4 – Criatividade 6

5 – Interdisciplinaridade 9

6 – Identidade 9

7 – Mudança 4

8 – Prazer 4

9 - Recursos tecnológicos 0

Outra: 3

7. Como se situa face aos seguintes conjuntos de propostas para uma educação para a cidadania global. (deve escolher uma proposta de acordo com o documento em anexo - Modelos de ECG, adaptação de Vanessa Andreotti)

Humanista-Liberal 12

Neoliberal-Tecnicista 0

Pós-colonialista 2

8. Como avalia o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar realizado na escola?

Mau 0

Razoável 9

Bom 5

Muito Bom 0

9. Identifique a(s) principal(ais) dificuldade(s) que identifica no trabalho com os temas do desenvolvimento e cidadania global?

1 - A dimensão dos programas curriculares e a falta de tempo 8

2 - O clima de escola pouco favorável aos temas 5

3 - O trabalho em equipa 2

4 – Pouca formação na área de ED 2

5 – Integração dos temas no currículo que leciono 4

Outro 0

10. Como avalia o impacto deste projeto (sensibilização direta individual e em grupo, partilha de experiências em contexto informal, elaboração das planificações, ações de formação, a realização deste inquérito) na sua vida pessoal e profissional?

Nada importante	0
Pouco importante	2
Importante	8
Muito importante	4

11 - Como avalia o impacto das aulas, em que integra os conteúdos, os valores e as competências de ED, junto dos alunos?

Nada importante	0
Pouco importante	0
Importante	9
Muito importante	5

Anexo III - Avaliação da Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – guião pedagógico”.

Síntese da avaliação da formação (elaborada pelo grupo de trabalho):

- a) O projeto elaborado ao longo do ano que culminou com a ação foi muito positiva e importante para um trabalho futuro sobre cidadania no Externato;
- b) Valorizou-se a troca de experiências pedagógicas e o trabalho colaborativo;
- c) Considerou-se prioritário a existência de um espaço de diálogo e de debate – trabalho interdisciplinar;
- d) A duração da ação poder-se-ia adequar um pouco melhor aos assuntos tratados;
- e) A reflexão sobre os temas perde a sua importância se não se traduzir na mudança de comportamentos e na transformação social;
- f) Espaço importante de problematização sobre o que é o *desenvolvimento* e a *cidadania*;
- g) Uma ação a repetir, valorizando a implementação de projetos enquanto instrumentos de intervenção.
- h) Valorizou-se o papel do dinamizador como facilitador de aprendizagens.
- i) Partilha dos desafios decorrentes desta ação na próxima sessão de formação sobre o Projeto.
- j) O projeto de trabalho cooperativo desenvolvido ao longo do ano proposto pelo formador foi considerado enriquecedor e mostra que é possível educar para a cidadania global a partir de todas as disciplinas do ensino secundário.

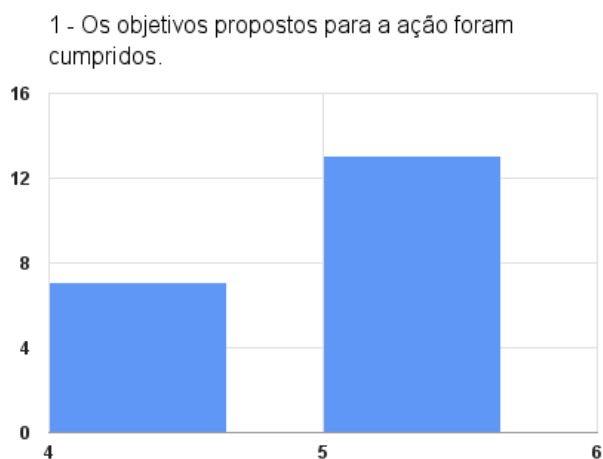
Conclusões e desafios para o futuro (elaboradas pelo grupo de trabalho):

- a) Elaborar um plano educação para a cidadania global a partir das disciplinas;
- b) Valorizar o trabalho colaborativo decorrente dos Conselhos de Turma e das equipes Educativas;
- c) Reforçar os problemas da ED/ECG no Projeto Educativo;
- d) Criar projetos transversais a partir do diálogo com os alunos levando-os à implementação de projetos interventivos;
- e) Articular nos projetos a *reflexão* e a *ação* – sentido da transformação social.
- f) Deve dar-se continuidade ao trabalho já realizado em anos anteriores e neste último ano, reforçando a integração de ações e a sistematização dos pequenos projetos do Externato nestes temas.

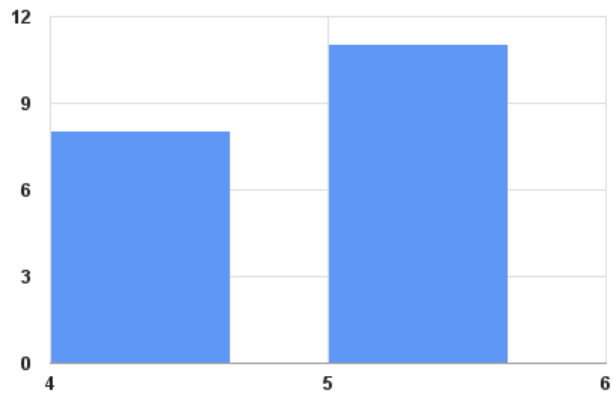
Anexo IV

Avaliação da 2ª Ação de Formação “Educação para o Desenvolvimento e/ou Cidadania Global – a escola e o mundo”

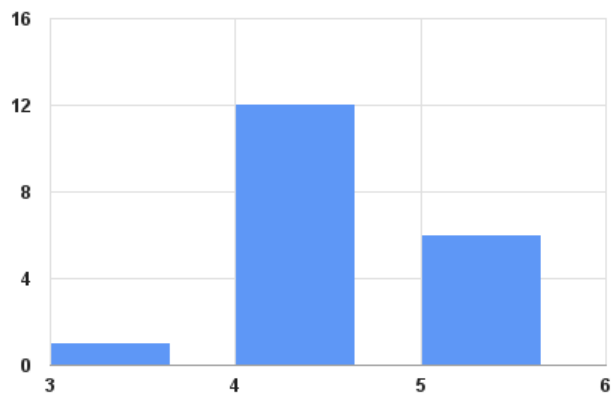
Escolha o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o mais alto)



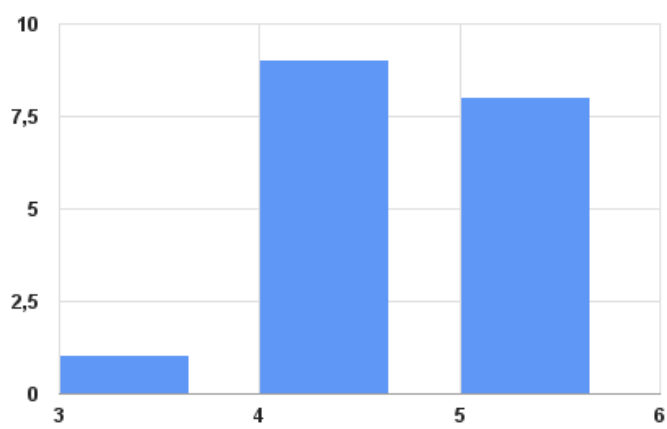
2 - A metodologia, a gestão dos recursos e as estratégias foram adequadas.



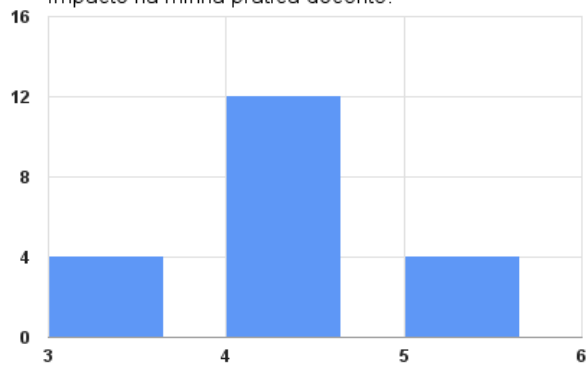
3 - A organização do espaço e a gestão do tempo foram adequadas.



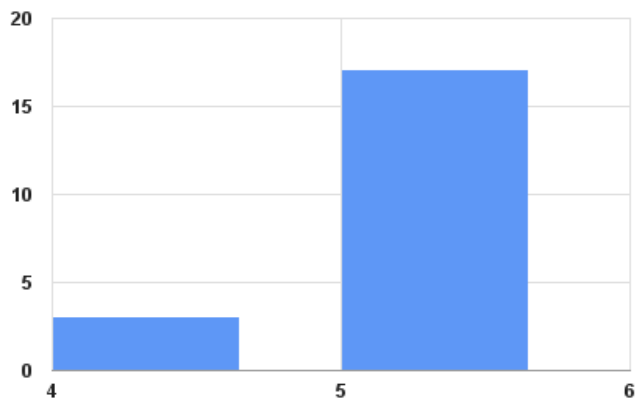
4 - As abordagens realizadas vieram ao encontro das minhas necessidades de formação.



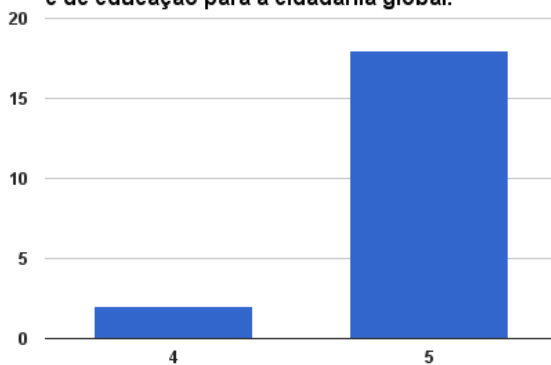
5 - As competências e os conhecimentos adquiridos de Educação para a Cidadania Global vão ter impacto na minha prática docente.



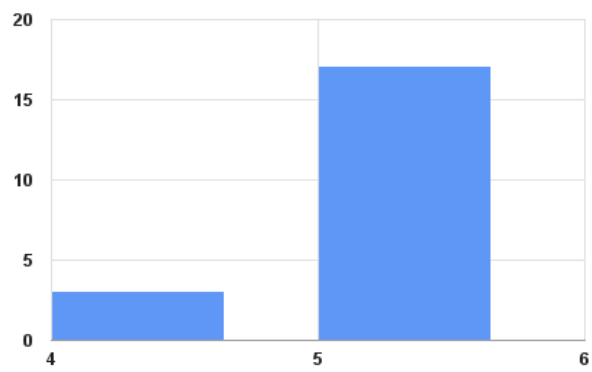
6 - A relação do formador com o grupo foi adequada.



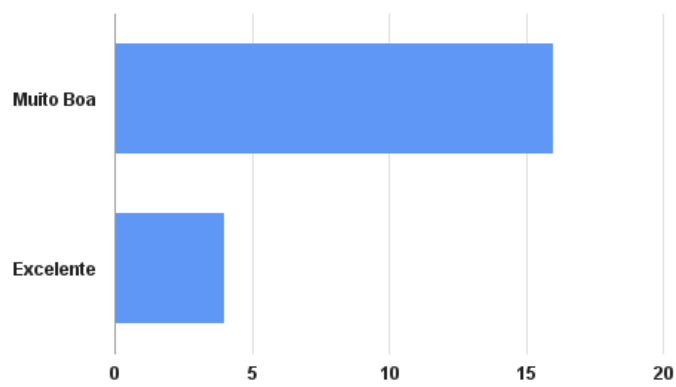
7 - O formador demonstrou dominar os conteúdos de educação para o desenvolvimento e de educação para a cidadania global.



8 - A linguagem utilizada foi clara e adaptada aos destinatários.



9 - Avalie de uma forma global a ação "Educação para o desenvolvimento e para a Cidadania Global".



Anexo V - Entrevista do Jornal Sementes ao professor Eduardo Marques (Março/2015)

- A Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global –

- Ano Europeu para o Desenvolvimento –

JS - Como é que começou a interessar-se pela Educação pelo Desenvolvimento (ED) e pela Educação para Cidadania Global (ECG)?

EM - Há muito tempo que procuro que estes temas da educação sejam uma prioridade na minha prática letiva, quer nas disciplinas que leciono – Filosofia, Ciência Política e Sociologia – quer em áreas interdisciplinares como as antigas Área-Escola e Área Projeto. Sempre me interessei pela educação – no seu sentido mais global - e não só pela instrução, acredito na escola como espaço onde se aprende, reflete, de modo a poder intervir e transformar a sociedade. Por outro lado, o meu envolvimento em ONGD (Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento) que trabalham em cooperação tem-me despertado para os problemas dos direitos humanos a nível global.

JS - Em que é que consiste a ED e a ECG?

EM - As problemáticas da ED e da ECG assentam no pressuposto de que é possível educar para as realidades do mundo, formando consciências críticas e, ao mesmo tempo, capazes de serem agentes de transformação social. Assim, a reflexão e a ação caminham juntas na construção de um mundo mais justo e equitativo, num compromisso com os direitos humanos. A ED tem estado muito ligada à educação não-formal por via das ONGD, só nos últimos anos aparece integrada também no sistema formal. Tradicionalmente, estes assuntos abordavam os problemas da ajuda do norte aos países do sul. A ED, nos últimos 50 anos, passou por vários modelos, desde uma visão caritativa e assistencialista, passando por uma visão mais crítica e solidária, pelas questões da sustentabilidade mundial e hoje situa-se numa educação para Cidadania Global. Os problemas que são essenciais neste tipo de educação centram-se nas desigualdades globais, na justiça, na equidade, na igualdade de género, no acesso a iguais oportunidades, na dignidade humana, trabalho cooperativo, etc.

JS - E agora, o que te motiva para queres aprofundar/estudar mais esta área? Em que área de investigação estás a trabalhar?

EM - Tenho procurado, utilizando uma metodologia próxima da investigação-ação, problematizar e sistematizar a forma como todos nós, professores, podemos integrar estes conteúdos na nossa prática letiva. Como podemos aplicar algumas destas ideias, na nossa sala de aula e nos nossos projetos, independentemente da disciplina que lecionamos? Quais as dificuldades? Podemos construir um currículo interdisciplinar e transversal de educação para a cidadania ou de ED? Os temas são compatíveis com o sistema tradicional em que estamos inseridos? Será que as nossas disciplinas ensinam a pensar e a agir?

JS - No Externato temos muitos projetos de solidariedade, a nível da escola, a nível local, até aos nossos *afilhados na Índia*. Envolver-se em projetos de solidariedade é uma forma de contribuímos para o desenvolvimento?

EM - Penso que sim. A escola tem-se envolvido em muitos projetos para a cooperação e para o desenvolvimento. O projeto *Afilhados da Índia* são um bom exemplo, mas existem outros: os diferentes projetos de solidariedade e voluntariado (com as pessoas sem abrigo, com hospitais, etc.), as missões em Cabo Verde, a contribuição com roupa e livros para comunidades em Moçambique, entre outros. Saliente-se o papel de muitas disciplinas na sensibilização e formação destes temas. Parece-me que todas estas atividades são uma oportunidade dos nossos alunos se descobrirem como pessoas e assumirem compromissos de cidadania local e global. Quando se promove, como no ano passado, um concerto com temas musicais de várias culturas e se articulam com a leitura do Papalagui, estamos a educar para o desenvolvimento; quando se promovem conferências apresentadas por alunos, levando-os a investigar e a partilhar as suas reflexões com os seus colegas, estamos a promover a cidadania. De referir também a importância da nossa participação em intercâmbios internacionais nestes últimos anos. Devemos continuar assumir de forma efetiva os problemas da cidadania global no nosso projeto educativo, respondendo também ao apelo do Papa Francisco de “globalizar a fraternidade, dizer não à escravatura e à indiferença”.

JS - No Ano Europeu do Desenvolvimento sublinha-se naturalmente o enorme empenho da UE nesta área. O que é que a UE pode fazer para haver mais desenvolvimento?

EM - Os problemas do desenvolvimento há muito que deixaram de ser problemas exclusivos das relações norte-sul, porque no norte há muitos “suis”. Na Europa há grandes diferenças a nível económico, de bem estar, de acesso ao emprego e à saúde. O Ano Europeu pode ser uma oportunidade para despertar os cidadãos para o tema do desenvolvimento no interior da própria Europa. Mas parece-me que os objetivos deste ano, pela UE, situam-se muito ao nível da ajuda aos países mais pobres – o que faz sentido -, mas temo que seja uma oportunidade perdida de refletir sobre os problemas das desigualdades no nosso espaço europeu (desemprego, alimentação, migrações, etc). Em todo o caso, a ajuda internacional deve estar sempre na ordem do dia, em vista a um contributo neste esforço para atingir os objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM).

JS - Não é só a UE, também as ONGD assumem um papel fundamental para o desenvolvimento. O que as ONGD fazem bem, talvez melhor do que os organismos estatais como a UE?

EM - As ONGD são uma voz importante da sociedade civil e estão próximas das pessoas e dos seus problemas. Por outro lado, não nos podemos esquecer que são financiadas pelo estado e pelos organismos da UE, nem sempre conseguindo trabalhar de forma imparcial, devido à dependência económica dos seus projetos. Este problema, sendo uma condicionante, não retira a importância do papel das ONGD no terreno, procurando com os seus projetos capacitar as populações ou líderes locais para as áreas da cidadania, educação, saúde, agricultura, etc.

JS - Queres deixar alguma mensagem para a comunidade educativa sobre a importância da cidadania global.

EM - Num tempo de globalização, torna-se um imperativo desconstruir preconceitos, construir consciências críticas e éticas abertas ao valor da diferença. Uma pedagogia plural, da interculturalidade, da necessidade de ensinar a dialogar, de estabelecer pontes e consensos. A escola deve ser o espaço de projetos interdisciplinares, libertadores, que promovam a universalidade, a partilha e a construção de uma sociedade comprometida com a dignidade da natureza e da humanidade. Educar para a beleza do encontro com o outro.

Anexo VI – Sensibilização da comunidades escolar para a ED/ECG

Destaque: Semana dos Sentidos

O sentido da esquerda e da direita – um debate ideológico

No âmbito da disciplina de Ciência Política, a turma 12º LH realizou um debate para esclarecer as concepções de esquerda e de direita. A actividade decorreu durante a Semana dos Sentidos e contou com a presença das turmas 12º AV e 11º LH/CS. Entre os temas discutidos, incluiu-se o surgimento dos conceitos de direita e de esquerda, a concepção que cada um tem da economia, educação, religião e tradição, criminalidade, Estado, entre outros aspectos relevantes. Concluiu com um debate aberto à participação da plateia, assim como o esclarecimento de dúvidas. No início foram distribuídos questionários para que os participantes se localizassem ideologicamente.

Os conceitos de esquerda e de direita surgiram no século XVIII, em França: na Assembleia Nacional deste país, sentavam-se à direita do Presidente da Assembleia os nobres e defensores dos privilégios, enquanto à esquerda ficavam os representantes do povo, lutando contra os privilégios da nobreza e adeptos da mudança e da acção revolucionária. A esquerda é por isso caracterizada por defender a liberdade e igualdade, um Estado máximo, ou seja, um Estado centralizado ao qual cabe o papel de suprir todas as necessidades da população, por defender uma economia protecionista e colectivista. Vê também os criminosos como um inimigo para a sociedade, proibindo por exemplo o porte de armas, desvaloriza a tradição e religião (valorizando a ciência) e tem uma política de abertura aos imigrantes. Por sua vez, a direita defende um Estado mínimo e por isso um maior liberalismo económico, tem um cariz mais conservador, dá grande valor à religião e tradição, é mais nacionalista, apoia a ordem social e um maior individualismo.

Ao longo do debate levantaram-se questões importantes, sendo a mais discutida a pergunta "Seria possível restabelecer um regime autocrático?". Esta foi uma das questões mais polémicas, tendo os participantes concordado que, na actualidade, a implantação de um regime autocrático era tanto improvável como socialmente e politicamente difícil.

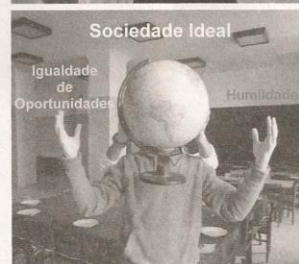
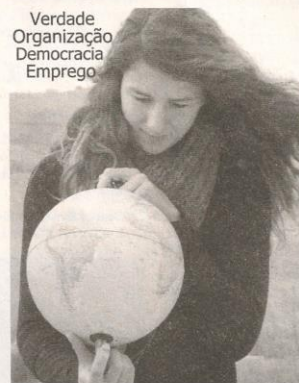
Mas não impossível...

Catarina Franco, Thomas Carocinho – 12º LH



A minha Sociedade Ideal – argumentação e criatividade

Verdade
Organização
Democracia
Emprego



O 11º ano apresentou a sua "sociedade ideal" através de imagens.

Foi-nos proposto a apresentação dum trabalho realizado no âmbito do estudo da Argumentação, na disciplina de Filosofia do 11º ano. Este resultou dum duplo desafio do Professor Eduardo Marques: primeiro, tínhamos de elaborar um discurso argumentativo sobre como seria a nossa sociedade ideal, incidido na política, na educação e noutro aspeto à escolha. Numa segunda parte, deveríamos tirar uma fotografia que representasse a nossa sociedade e que exprimisse uma ideia de mundo e incluir nela uma frase do nosso texto argumentativo.

Para a apresentação na Semana dos Sentidos fizemos um resumo de todas as ideias evidenciadas nos textos desenvolvidos pelos nossos colegas. Dos textos surgiram diversas sociedades, desde Democracias a Anarquias e até uma Ditadura, cada uma com as suas características, mesmo que extremistas. Do tema à escolha surgiram diversas ideias que se prendiam com o sistema de Saúde, economia, emprego, cultura e ambiente.

As fotografias representativas de cada sociedade superaram todas as expectativas, especialmente tendo em consideração o curto prazo que tivemos para a sua realização.

Concluimos que, como seres humanos, não podemos querer uma Sociedade Utopica porque somos imperfeitos.

Diana Franco e Inês Teles – 11º CT1

Ser Cidadão da Escola

A aula de Ciência Política como espaço de aprendizagem para a cidadania – uma experiência do 12º LH

A Constituição da República Portuguesa

Neste 2º período estamos a estudar a Constituição da República Portuguesa. A Constituição é a lei suprema do país. Consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político. Define a estrutura do Estado, ou seja, as funções dos quatro órgãos de soberania (Presidente da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais) e dos órgãos de poder político (regiões autónomas e autarquias) e a forma como se relacionam entre si.

Todas as outras leis têm que respeitar a Constituição - se não a respeitarem, são inconstitucionais e, por isso, inválidas.

A Constituição da República Portuguesa foi aprovada em 1976 e desde então já foi modificada diversas vezes.



Deixamos-te alguns direitos e deveres protegidos pela Constituição:

Princípio da igualdade - Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

- Direito à liberdade e à segurança
- Direito à vida e à integridade pessoal
- Liberdade de expressão e informação
- Saúde
- Habitação e urbanismo
- Liberdade de consciência, de religião e de culto
- Direito de sufrágio
- Família, casamento e filiação
- Inviolabilidade do domicílio e da correspondência
- Utilização da informática

Em relação à Infância e Juventude:

Infância - As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

Juventude - Os jovens gozam de protecção especial para efectivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente:

- 1 - No ensino, na formação profissional e na cultura
- 2 - No acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social
- 3 - No acesso à habitação
- 4 - Na educação física e no desporto
- 5 - No aproveitamento dos tempos livres

Parlamento dos Jovens

O Parlamento dos Jovens é um programa organizado por deputados da Assembleia da República, com o objetivo de fomentar a educação para a cidadania e a intervenção dos jovens pelo debate de temas da atualidade. O tema do projeto deste ano para o ensino secundário é a "Crise demográfica" e as suas consequências como a emigração, a natalidade e o envelhecimento da população portuguesa, enquanto que o tema do ensino

básico é "Drogas - evitar e enfrentar as dependências".

O programa é constituído por três fases: a primeira fase decorreu entre 26 de agosto de 2013 e 25 de janeiro de 2014 com a inscrição das escolas (392 inscritas) e com debates e eleições para a sessão escolar. A segunda fase decorre de 10 de março a 1 de abril com a realização de sessões distritais e regionais (regiões autónomas). Por fim, a terceira fase decorre a 26/27 de maio com a sessão nacional na Assembleia da República.

Na nossa escola participaram 2 listas: a lista A e a lista B. Passaram à sessão distrital os alunos Hélio Domingos (11º CT), Inês Teles (11º CT) e Miguel Martins (11º LH) com as medidas aprovadas. A nossa colega Carolina Vaza vai representar o Externato na Mesa da sessão distrital.

Parlamento
dos Jovens
SECUNDÁRIO

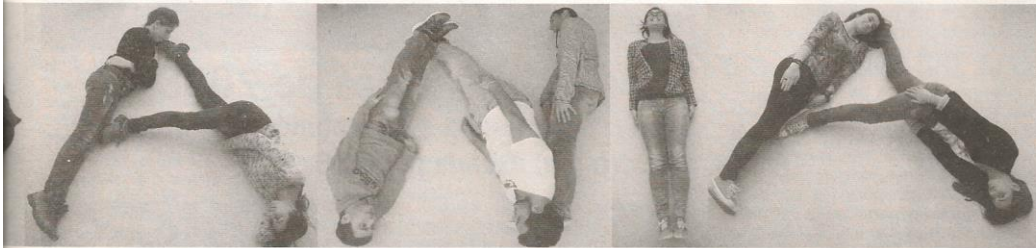
Visita de Estudo à Assembleia da República

No dia 9 de janeiro, fizemos a nossa visita de estudo à casa Fernando Pessoa, durante a manhã. Depois do almoço fomos à Assembleia da República assistir a uma sessão plenária, tendo esta como ordem de trabalhos: concessão de asilo; estatuto de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária; criação de bolsas de agentes eleitorais e compensação dos membros das mesas de voto; conselho económico e social; cartões bancários; mobilidade especial entre trabalhadores.

Quando entrámos no edifício, os seguranças encaminharam-nos para uma sala de espera onde deixámos os nossos pertences, pois não podíamos subir às gale-

rias com os mesmos. Antes de entrar nas galerias fomos informados que não podíamos falar nem manifestar qualquer apoio ou desagrado aos partidos políticos. Após termos ficado algum tempo nas galerias a assistir ao debate, fomos convidados pelo deputado Duarte Pacheco do PSD (círculo eleitoral da zona Oeste) a visitar alguns sítios importantes na Assembleia da República.

Terminámos a visita com as palavras acolhedoras da deputada Teresa Anjinho do CDS-PP, que já tinha vindo à nossa escola anteriormente no âmbito do Parlamento dos Jovens.



Os alunos do 12º LH

Filme “A ONDA”, de Dennis Gansel

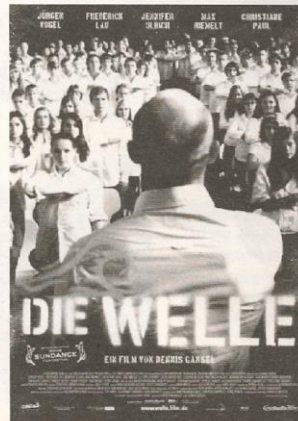
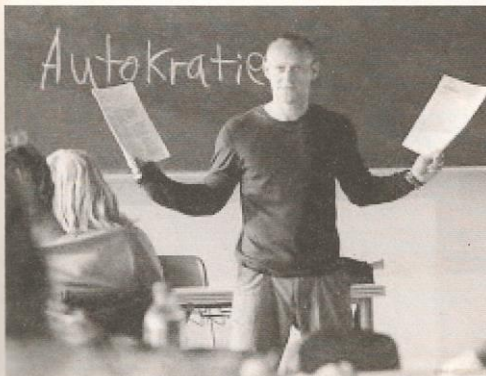
A propósito da Unidade “Regimes políticos democráticos e não democráticos – totalitarismos, autoritarismos e Estado de Direito Democrático”, vimos o filme “A Onda”, de Dennis Gansel. Foi muito importante porque nos permitiu perceber que a democracia não é um dado adquirido mas um regime que depende da construção de todos, da nossa cidadania e da nossa responsabilidade.

A escola onde trabalha o professor Rainer Wenger está a promover cursos de uma semana, oferecendo este professor um curso sobre o tema “Autocracia”. Os seus alunos não acreditavam que uma

ditadura poderia surgir na Alemanha moderna, porque se julgavam demasiado esclarecidos para que isso pudesse acontecer. O professor desenvolve uma estratégia, simulando em aula um Estado autocrático.

Ao longo do tempo, com as diversas imposições de R. Wenger para que os alunos lhe obedecessem, os alunos começaram a notar diferenças nos seus comportamentos e não só é criado um nome para este grupo de alunos como também uma saudação e um símbolo que é espalhado por toda a cidade. Para além disto, o grupo promove festas onde só podem entrar os membros desse mesmo grupo e alguns deles começam a hostilizar os que não fazem parte do grupo.

O professor R. Wenger não esperava o final catastrófico desta experiência.



Alunos da turma 12º LH