

ACTAS

VI CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS
DE PSICOPEDAGOGIA

II VOLUME

Universidade do Minho
19, 20 e 21 de Setembro de 2001

Organizadores

Bento Duarte da Silva
Leandro S. Almeida

Centro de Estudos em Educação e Psicologia
UNIVERSIDADE DO MINHO

2001

EDUCAR PARA UMA CIDADANIA ACTIVA: (RE)PENSAR O PAPEL DOS PROFESSORES

Conceição NOGUEIRA
Luisa SAAVEDRA

Universidade do Minho
Universidade do Minho

Resumo: O conceito de cidadania começou a ser expressão corrente nos últimos anos. No entanto, ele é em si mesmo problemático e ambíguo. A história mostra diferentes concepções que vão sendo retomadas, reformuladas ou criticadas. A definição de cidadania é plural e é no reconhecimento das suas contradições que se instaura o debate. E os debates têm vindo a mostrar a diversidade de concepções e representações que este termo pode compreender. A cidadania conforme é concebida a sua lógica dominante (cidadania sócio-liberal) está claramente associada à emergência da modernidade. Nesta tradição, a cidadania está associada a interpretações relativamente limitadas, formais e legais. Assumimos nesta comunicação uma posição crítica a esta concepção restritiva de cidadania e apresentamos uma perspectiva de cidadania definida como um conjunto de práticas (jurídicas, políticas económicas e culturais) que definem uma pessoa como um membro competente da sociedade. Assim, pensar a Educação para a Cidadania implica assumir uma educação para a participação activa e democrática em todas as esferas de vida. (Re)pensar o papel dos professores como agentes importantes na construção de novas práticas torna-se fundamental.

A educação para a cidadania tem sido objectivo quer implícito quer explícito dos governos desde há muito tempo. Filósofos, historiadores, cientistas sociais, pedagogos assim como políticos todos tiveram sempre algo a dizer num momento ou noutro acerca deste assunto (Kennedy, 1997). Constitui por isso um desafio, e por isso também uma dificuldade, tentar articular as concepções teóricas de cidadania com a perspectiva da educação para a cidadania.

Já Aristóteles adepto de uma cidadania participativa e activa (apesar de exclusiva¹) defendia que para manter qualquer estabilidade na governação os indivíduos teriam de aprender a viver o espírito dessa participação.

Também Rousseau, optimista relativamente à capacidade da educação, e defensor de muitos dos que viriam a ser os ideais da Revolução Francesa, não deixará “de influenciar a ideia de uma escolaridade de massas e a posterior necessidade da sua obrigatoriedade, exigências que começam já a ser desenvolvidas ao longo do século XVIII no sentido de dar cumprimento ao desígnio de instruir o povo, libertando-o do obscurantismo e da ignorância, para poder participar e usufruir das promessas da liberdade e do progresso social” (Afonso 2001, no prelo)

Diferentes pensadores ao longo do tempo foram sublinhando o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia, objectivo importante da modernidade, que, por não ter sido cumprido, deve ser repostado no contexto novo da pós-modernidade (Kennedy, 1997). As tensões, os desacordos e as visões competitivas tornam a educação para a cidadania uma área altamente debatida, na qual se despande grande esforço. No entanto, o debate deve ser estabelecido se se pretende ter um futuro no qual não haja

¹ Aristóteles excluía largos sectores da população desta lógica de participação activa. Por exemplo, todas as mulheres eram excluídas.

impedimentos para indivíduos ou grupos participarem e contribuírem para o bem comum de uma forma construtiva.

No entanto, "os discursos políticos e normativos á volta da educação e do ensino (...) mostram-nos profundas contradições; por vezes enfatizam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e para a cidadania na luta contra a apatia e a alienação das camadas mais jovens e dos adultos e por outro lado, defende-se a domesticação da educação pública, a neutralidade das escolas, tornando-as uma espécie de agências de gestão orientadas para o mercado, para a competição económica e a aprendizagem individual" (Lima, 1996, p.289) Este estado da educação essencialmente orientada por opções economicistas, resultado das políticas neo-liberais e da crise do Estado-Providência, "adaptando uma concepção individualista e limitada de cidadania" (ibidem, 1996, p.289) coloca em sério risco uma educação orientada para a democracia. No mesmo sentido, "as solicitações que se referenciam a uma agenda mais global e globalizada, bem como as especificidades da realidade portuguesa, devem ser conhecidas e problematizadas (...). Atentos a este debate [o futuro da educação] pode muito bem depender da resposta a esta questão: é possível articular as exigências da economia e da emancipação?" (Afonso, 1997, p.61).

Difícilmente se pode encontrar ainda resposta para esta questão tão fundamental. No entanto, todas as tentativas de construção de novas "práticas" de educação para a cidadania podem constituir-se como tentativas.

Fala-se frequentemente do défice de conhecimento cívico da população jovem relativamente ao sistema político e ás instituições que constituem o suporte democrático dos países onde vivem. Apesar da importância desse tipo de conhecimentos, a educação para a cidadania deve ter um alcance mais amplo que a mera memorização de conhecimentos relativos á organização política (Kennedy, 1997). A questão das desigualdades (sexo, raça, classe social, orientação sexual, etc.), os problemas da pobreza, os riscos ambientais, a globalização da economia, o impacto das tecnologias da comunicação, ou papel das Nações Unidas são questões que podem afectar todos os países. Estas questões devem ser compreendidas como "mega tendências" (Kennedy, 1997) questões complexas que pedem uma "resposta" ao mesmo tempo baseada em conhecimentos mas também em valores. O tipo de conhecimento é necessariamente interdisciplinar e integrador enquanto os valores devem ser firmemente imbuídos numa visão que perspective a importância da responsabilidade social e não especificamente valores individualistas.

Se a educação contemporânea reflecte a crise da sociedade em geral, reflecte também o incumprimento das promessas da modernidade. Fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada ao sexos, diversidade cultural e violência, são problemas que afectam também as escolas de hoje. Para uma mudança social que se pretende profunda, educar ou formar para a cidadania representa a possibilidade de construção de novas práticas verdadeiramente emancipatórias.

Em Portugal, passados quase trinta anos do 25 de abril de 1974, a ideia de uma escola para todos, associada a um projecto emancipador, não só numa perspectiva de desenvolvimento pessoal dos alunos como também como de desenvolvimento colectivo, parece ser difícil de assumir (Afonso, 2001). "Em geral, seja no sistema escolar seja a nível da educação não escolar, o regime democrático não institucionalizou a educação para a democracia e a cidadania, a educação cívica, a educação para a autonomia e a participação social, fenómeno que, pelo contrário, ocorreu em diversos países, com particular relevo no período que se seguiu á segunda guerra mundial" (Lima, 1996, p.283). No entanto, conforme refere

Ilda Figueiredo (1999) relativamente á Lei de Bases do Sistema Educativo² podemos encontrar princípios importantes para a formulação de um projecto de escola e de educação para a cidadania. Por exemplo, a consideração que " a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e á livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social e que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" é um princípio rico de implicações para um projecto de escola e uma educação democrática e participativa, se este princípio passar da retórica política formal, ao quotidiano da educação.

No entanto, para a promoção de uma educação para a cidadania activa e democrática é necessário que a própria escola não se esquivae á responsabilidade de ser ela própria alvo de questionamento, de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e de educação para a participação (Lima, 1995). Não é possível continuar a assumir-se discursos de neutralidade relativamente a este debate. Para além disso, é também importante a clarificação de conceitos e abordagens. A complexidade do conceito de cidadania implica esclarecimentos que possibilitem a consciencialização das opções teóricas que podem legitimar as práticas que se pretendem implementar. Ao sugerir que há diferentes concepções de cidadania, pretende-se sugerir que a educação para a cidadania pode ser construída de múltiplas maneiras, e que é importante estar atento ás formas como essas construções se efectuam.

Por estas razões, pensamos ser importante equacionar duas questões que são fundamentais para a compreensão de uma educação para a cidadania que se pretende emancipatória, logo participativa, crítica e activa. Uma delas diz respeito á questão da polarização relativa á ênfase no indivíduo versus comunidade e a outra relativamente á questão dos direitos e deveres.

Em termos de concepção de educação para a cidadania, uma diferença fundamental diz respeito á ênfase colocada na educação orientada para os indivíduos, enquanto sujeitos que partilham características comuns, ou para o interesse público e colectivo. Esta questão implica esclarecer a orientação relativa á abordagem da educação para a cidadania, já que representam opções distintas e mesmo antagónicas. Frequentemente confunde-se a educação para a cidadania com desenvolvimento pessoal dos alunos, o que representa enfatizar a primeira vertente do problema. Ensinar ou formar para a cidadania tendo por base valores sociais comuns, promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos independentes, autónomos, que participam nas instituições democráticas e são actores dos seus próprios destinos. Salvaguardar os interesses individuais, conhecer e exercer os seus direitos, parece ser um projecto louvável, e frequentemente exequível.

No entanto, a ideia da educação para a cidadania tendo por suporte o garante da defesa dos interesses individuais tem sido criticada por enfatizar os direitos dos cidadãos em detrimento das suas responsabilidades. Neste sentido, poderia ser perspectivada como educação para uma cidadania consumista (Freire 1995), na medida em que se enfatiza a exigência dos direitos para garantir os interesses individuais. Consideramos importante que a população juvenil esteja consciente dos seus direitos mas também das suas responsabilidades enquanto cidadãos. Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa orientação de cidadania

² Lei nº46/86, aprovada na Assembleia da República em 24 de Junho de 1986.

pós-moderna (activa e mais democrática) pretende-se a dissolução de dicotomias frequentemente paralisadoras de projectos verdadeiramente igualitários. A liberdade individual, e os direitos que lhe são inerentes só podem ser garantidos tendo por base as instituições democráticas de suporte, sem as quais a própria liberdade fica comprometida. As responsabilidades para com a sociedade de uma forma geral, e para com todas as instituições que a mantêm, são, por isso, um garante das liberdades individuais. Com esta orientação, uma educação para cidadania pós-moderna pretende esbater a tensão entre projectos individuais e colectivos. Conforme refere Paulo Freire, cidadão significa "indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado" e cidadania "tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (Freire, 1995, p.45).

Esta questão de educar para a cidadania numa lógica relacional entre indivíduo e comunidade através da complementaridade entre direitos e deveres pode implicar escolhas no que diz respeito aos assuntos a tratar ou conhecer, assim como relativos à melhor forma de os ensinar ou de aprender. Para além do conhecimento das estruturas políticas, base de suporte democrático, os assuntos que implicam a relação dos indivíduos com a sociedade envolvente tornam-se fundamentais. As questões das desigualdades, a pobreza, os problemas dos emigrantes e das minorias, os riscos ambientais, merecem o acordo de todos quanto acreditam num projecto emancipatório de educação para a cidadania. Reconhecer a contribuição da diferença e da diversidade na sociedade moderna e não procurar submergí-las é também um aspecto crucial neste projecto. As abordagens experienciais são consideradas as mais adequadas a este tipo de formação. O trabalho em grupos, o debate de assuntos (implicando consciencialização, debate e reflexão crítica), o envolvimento dos estudantes nas estruturas administrativas da escola, assim como projectos externos de participação (por exemplo através de acções de voluntariado em instituições de solidariedade social próximas) são acções positivas de educação para a cidadania, numa lógica de envolvimento educativo amplo. Desta forma a educação para a cidadania seria um processo de potenciação (empowerment) que resultaria num verdadeiro sentimento de agenticidade social.

Assim como Freire que adoptava uma posição optimista (não ingénua) das possibilidades da educação para a transformação social³, independentemente das mudanças sociais transformativas profundas a nível estrutural (Freire, 1995) concebemos a possibilidade de actualizar na escola uma educação democrática participativa que possa promover a aprendizagem de práticas de cidadania mais activas e emancipatórias.

As condições existentes em Portugal, tão bem descritas por Boaventura de Sousa Santos⁴, de um país semiperiférico gozando de várias contradições, sendo uma delas a coexistência de uma sociedade civil ao mesmo tempo forte e fraca, sublinham ainda mais o papel da escola no reforço de uma democracia participativa e cidadania activa. "A extensão

³ Quando se fala da função reprodutora da escola, os autores da pedagogia crítica (influenciados por Paulo Freire) referem a contribuição desta para a manutenção da hegemonia política, cultural e económica, apesar de considerarem que ela poderá também representar um espaço possível de resistência e de alternativas de transformação (Afonso, 2001)

⁴ "Situado na "semiperiferia" europeia (Santos, 1985), Portugal tem sido sociologicamente caracterizado como um *estado forte*, um *mercado fraco* e uma *sociedade civil* simultaneamente *forte e fraca*. Fraca porque pensando enquanto organização de interesses e espaço de cidadania democrática, mas forte em termos das redes sociais de suporte, das redes familiares e ainda de solidariedade de vizinhança em muitos pontos do país, onde pode haver compensação do estado de Providência que dias décadas passadas do 25 de Abril se encontra em construção e já em crise." (Lima, 1996, p.291).

dicotomias frequente-
dade individual, e os
as instituições demo-
As responsabilidades
es que a mantêm, são,
, uma educação para
ividuais e colectivos.
s direitos civis e poli-
ção, quer dizer, com o

nal entre indivíduo e
ode implicar escolhas
ativos á melhor forma
aras políticas, base de
tuos com a sociedade
a pobreza, os proble-
n o acordo de todos
adania. Reconhecer a
io procurar submergi-
rienciais são conside-
os, o debate de assun-
vimento dos estudan-
ternos de participação
: solidariedade social
gica de envolvimento
processo de potencia-
icidade social.
génua) das possib i-
da mudanças sociais
os a possibilidade de
a promover a aprendi-

Boaventura de Sousa
endo uma delas a coe-
olinham ainda mais o
ia activa. "A extensão

critica (influenciados por
política, cultural e eco-
o possível de resistência

biologicamente caracteri-
aneamente forte e fraca.
adania democrática, mas
e solidariedade de vizi-
de Providencia que dias
ma, 1996, p.291).

da dimensão política e o processo de democratização das esferas sociais, culturais, domésticas e organizacionais, representa, uma demarche importante procurando novas formas e novos espaços para a prática da cidadania, reforçando velhos e novos movimentos populares e associativos (...). [Por isso] num país consolidando a democracia, algo que não represente uma vontade política forte face á educação e á democratização da democracia deve simplesmente ser considerado insuficiente" (Lima, 1995, 42).

Como resposta á preocupação relativa ao o tipo de educação que homens e mulheres do próximo século necessitam, para viver num mundo tão complexo de globalização da economia capitalista, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo, Paulo Freire(1997) reivindica uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade. No entanto, para atingir esses objectivos deve pensar-se num novo cenário para a educação: reconstruir o saber da escola e a formação dos educadores.

Para um projecto de educação emancipatório, exige-se das organizações educativas que acaulem e promovam a prática democrática, de autonomia e cidadania de tolerância e de respeito activo pelos direitos humanos (Lima, 2000). Uma Escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas na classe, na raça, na religião, no sexo, na cultura, que supere preconceitos etc. É por isso necessário que a escola e os seus actores se abram á participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica, a outros actores externos á organização escolar, enfim, á co-construção da escola democrática (idem, 2000).

"Ao serem assumidas como espaço de educação crítica, de participação e de cidadania democráticas, as escolas poderão contribuir para a criação e a revitalização da esfera pública democrática "(Freire & Giroux, 1989, viii,x, cit Lima, 2000, p.40). Mas, " a construção de uma escola democrática para todos, aberta á diversidade sociocultural e promotora de uma educação multicultural não é realizável apenas através de uma boa formação inicial e contínua de professores (embora indispensável) ou de uma alteração radical das práticas pedagógicas dominantes, deixando incólume as vertentes organizacionais.(...) [E porque a organização e administração educativa se constitui como pedagogia implícita] tal exercício, não sendo neutro ou instrumental promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes" (Lima, 2000, p.71).

Se "a educação escolar para a democracia e para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas (Lima,2000,p.71), uma educação entendida como prática de liberdade e de democracia implica a participação livre e crítica dos educandos, o diálogo e a discussão como as bases indispensáveis á partilha e á construção colectiva do conhecimento: verdadeiros métodos da construção democrática .

Só deste modo se pode processar "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política" (Freire, 1967, p.88). E para que se processe a conscientização através de exercícios de consciência crítica é fundamental a experiência da participação crítica. Para tal é necessário ganhar voz e responsabilidade social e política (Lima, 2000) participando na sociedade, nas escolas, nos sindicatos em todas as instituições que nos rodeiam e não só necessariamente nas instituições políticas centrais (Freire, 1967) Deste modo, "aprendendo democracia pela prática da participação" (Freire, 1994^a, p.117 cit Lima, 2000).

Se bem que as organizações escolares não detêm o monopólio da educação para a cidadania e da socialização para a cidadania democrática, se assumimos que a cidadania é

uma construção social definida como um conjunto de "práticas" (Turner, 1993), então ela pode ser aprendida através do exercício ou mesmo da sua prática efectiva (Lima, 1996). "Neste sentido parece evidente considerar-se que as organizações escolares e contextos educativos são lugares privilegiados para a participação democrática e o exercício da cidadania" (Lima, 1996, p.289).. O movimento actual da chamada "escola cidadã" - ou "escola pública popular" - no qual o Instituto Paulo Freire, fundado em 1992 se envolveu no Brasil, é um bom exemplo, da importância atribuída a este contexto. Este movimento tem como eixos norteadores, a integração entre educação e cultura, a escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar assim como a formação permanente dos educadores.

Ao equacionarmos a possibilidade de qualquer projecto de educação para a cidadania na escola, pensamos também nos contributos da perspectiva da pedagogia crítica, profundamente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire. Para a promoção da democracia, valorizam de forma fundamental o objectivo da justiça social, isto é, que a educação possa "provocar mudanças na sala de aula mas também identificar e ensaiar estratégias que consciencializem os alunos a envolver-se em mudanças sociais para além da sala de aula" (Saavedra & Nogueira, 1999, p. 132). "No entanto, para promover a democracia, a pedagogia crítica pressupõe a construção da escola como uma esfera pública democrática. Para isso é importante que os educadores tenham consciência (...) que é importante desenvolver conhecimento, hábitos e competências críticas. Isto implica fornecer aos estudantes as competências necessárias para se localizarem a si próprios na história, encontrar as suas próprias vozes e fornecer-lhes as convicções necessárias para que sejam capazes de exercer a democracia" (idem 1999, p.132).

"E preciso intervir na cultura dominante e nas formações políticas de modo a que se possa estar atento á diferença e, ao mesmo tempo, criar um espírito comum de solidariedade, luta e libertação. Só deste modo é possível tratar a especificidade da opressão de raça, género e classe social e, ao mesmo tempo, construir novos espaços de possibilidades, justiça cultural e liberdade humana (Maclaren, 1991)" (ibidem 1999, p.133).

A ideia subjacente a todo o discurso da pedagogia crítica é de que a escola ao defender determinadas formas de vida social, estratifica o conhecimento em camadas que estão relacionadas com as classes sociais. Desta forma, acaba por reproduzir as desigualdades raciais, sexistas e de classe. E porque estratifica e fragmenta as pessoas em categorias e consequentes diferenças nas relações sociais, acaba por acentuar a competitividade, o etnocentrismo e por isso, torna-se profundamente anti-democrática (McLaren, 1998). Por isso tendo por base estas ideias dificilmente podemos aceitar a ideia de que a escola é no presente um espaço democrático, que promove a igualdade de oportunidades, a mobilidade social e económica independentemente das categorias de pertença dos seus alunos (as). Nesta perspectiva o insucesso deve ser compreendido como uma dimensão da responsabilidade também da escola e dos educadores, porque promove apenas o sucesso daqueles que á partida são mais favorecidos pelo sistema social.

A democracia é vista pela pedagogia crítica como um ideal que permitirá a luta pela liberdade e pela dignidade humana (Giroux, 1991). A escola deve estar imbuída deste princípio pois é a única forma de a levar a criar uma esfera pública de cidadãos capazes de exercer o poder sobre as suas próprias vidas e particularmente sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento. Isto implica encarar a escola como um lugar, simultaneamente de produção de conhecimento e de abordagem de questões políticas. A pedagogia

crítica assume que se deve construir a escola como uma esfera pública democrática o que implica uma forma particular de comunicação em que as decisões devem ser tomadas por todos os intervenientes no processo educativo (Giroux, 1991).

Para isso, é importante que os educadores tenham consciência de que mais do que criar «bons cidadãos» é importante desenvolver conhecimento, hábitos e competências de crítica. Isto implica fornecer aos estudantes as competências necessárias para se localizarem a si próprios na história, encontrar as suas próprias vozes e fornecer-lhes as convicções necessárias para que sejam capazes de exercer a democracia.

Para que isso se torne possível, a escola não pode pensar e falar apenas na linguagem dominante, tem de ter em conta as diferenças e promover debates relacionados com o multiculturalismo e a transformação social (McLaren, 1994).

E, em vez de se preocupar tanto com a avaliação, a escola deveria antes questionar-se sobre que tipo de cidadãos pretende educar, que tipo de sociedade pretende construir no actual contexto cultural e étnico e como é possível conciliar as noções de diferença e igualdade com os imperativos da liberdade e da justiça (Giroux, idem).

Autoridade emancipadora e o professor como intelectual transformador

No que diz respeito ao papel dos educadores, Paulo Freire ao criticar a escola tradicional e autoritária (Freire, 1967) reclama que esta não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não as camuflar e aceitar que para cada um se conhecer melhor a si próprio preciso conhecer também os outros (Freire, 1997a). Os educadores deverão promover o entendimento entre diferentes estudantes, tornando a escola um espaço de convivência, onde em vez de se camuflarem conflitos, eles são assumidos e trabalhados. Numa escola verdadeiramente democrática são indispensáveis educadores activos(as), responsáveis nas decisões político-pedagógicas, que tenham voz e que dialoguem, que não sejam passivos, isolados ou dependentes, que sejam enfim autónomos e, por isso, competentes para contribuir para a autonomia dos seus alunos, praticando com eles o diálogo e a discussão; que ajudem os alunos a criar condições para a participação na vida institucional e cultural das suas escolas, num clima de diálogo, dignidade e respeito, incentivando apoiando a actividade associativa e de intervenção, partilhando responsabilidades na governação democrática das escolas (Lima, 2000). São necessários educadores democráticos que pratiquem uma pedagogia de autonomia orientada para a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis (Freire, 1997c) Como dizia Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996b).

Os professores ocupam um lugar de destaque no quadro da perspectiva de pedagogia crítica, que assumimos como a mais adequada para a construção de uma educação para a cidadania activa. Os professores são encarados como intelectuais transformadores que ocupam um lugar político, pois estão implicados na produção de ideologias e práticas sociais. Só tendo consciência deste seu papel os professores se podem distanciar das relações de poder e terem um papel activo na transformação da sociedade (Giroux, 1991, 1994).

A ideia do professor como intelectual transformador foi amplamente divulgada e defendida na obra de H.A. Giroux (1990;1991;1994,1997). Esta ideia está intimamente ligada a uma determinada concepção de autoridade: a de autoridade emancipadora (Giroux, 1997).

O conceito de autoridade emancipadora sugere que o professor é portador de um conhecimento crítico e de regras e valores que lhe permitem questionar a sua relação com os alunos, com a matéria escolár e com a comunidade. Esta visão de autoridade é radicalmente diferente da perspectiva tradicional que vê o professor como alguém que se limita a pôr na prática o que outros conceptualizaram. Esta perspectiva da autoridade dignifica o trabalho do professor concebendo-o como um intelectual prático, ou seja, o professor é alguém capaz de conciliar a conceptualização teórica com a prática, o pensar e o fazer.

Mas, segundo a perspectiva da autoridade emancipatória, o professor não é apenas um intelectual, mas também um intelectual transformador. O ponto de partida para encarar os professores nesta perspectiva é ver as escolas como lugares económicos, culturais e sociais inseparavelmente ligados, de forma inseparável, à questão do poder e controlo (Giroux, 1990; 1991).

Deste ponto de vista o professor não se preocupa apenas que os alunos sejam bem sucedidos do ponto de vista académico:

«Instead, they are also concerned in their teaching with linking empowerment - the ability to think and act critically - to the concept of social transformation. That is, teaching for social transformation means educating students to take risks and to struggle within ongoing relations of power in order to be able to alter the grounds on which life is lived» (Giroux, 1997, p.103)

Em termos concretos esta visão do professor implica que este deve ajudar os alunos a adquirirem um conhecimento crítico das estruturas sociais (economia, Estado, local de trabalho, cultura de massas, etc.) de modo a que elas possam ser transformadas. Isto implica saber que tudo aquilo em que acreditamos pode ser sujeito a uma análise crítica e que qualquer perspectiva pode sempre ser questionada. (Giroux, 1990, 1994, 1997).

Um currículo que se baseie nesta concepção de autoridade e do papel do professor, será necessariamente diferente daquela baseada numa concepção tradicional da autoridade e do ensino. Um currículo baseado na autoridade emancipatória e na visão do professor como um intelectual transformador, terá em conta as formas de vida e de cultura que os alunos trazem para a escola e permitirá que os conhecimentos dos grupos subordinados sejam analisados e reconstruídos na sala de aula.

Cada aluno tem a sua história pessoal como sujeito activo do conhecimento e este contexto funciona como pano de fundo no qual a nova informação, as novas ideias e as novas interacções irão ter lugar. Por esta razão a pedagogia crítica deve partir do lugar em que o aluno está e não do lugar em que o professor se encontra (Mostern,1994). Isto não significa que o professor negue as suas intenções pedagógicas nem o seu saber, mas sim que respeite os conhecimentos do aluno que não são partilhados pelo professor, que encare os alunos como portadores de uma riqueza cultural, sendo o seu papel o de ajudar esses mesmos alunos a concretizar essa riqueza e sabedoria.

Giroux (1997) sugere que os alunos sejam incentivados a trabalhar em conjunto em projectos que lhes permitam tomar consciência da sua condição de género, classe e etnia. Mas, a pedagogia crítica não se deve limitar a ir buscar o conhecimento que está mais próximo das experiências de vida do aluno. O professor deve, também, criar condições para

mente divulgada e de-
tá intimamente ligada
lora (Giroux, 1997).

é portador de um co-
a sua relação com os
ridade é radicalmente
que se limita a pôr na
e dignifica o trabalho
rofessor é alguém ca-
azer.

rof...r não é apenas
e partida para encarar
nómicos, culturais e
poder e controlo (Gi-

os alunos sejam bem

g empowerment - the
tion. That is, teaching
to struggle within on-
1 which life is lived»

deve ajudar os alunos
mia, Estado, local de
formadas. Isto implica
ise crítica e que qual-
97).

lo papel do professor,
cion...da autoridade e
ão...o professor como
cultura que os alunos
subordinados sejam

conhecimento e este
as novas ideias e as
ve partir do lugar em
stem, 1994). Isto não
o seu saber, mas sim
professor, que encare
pel o de ajudar esses

alhar em conjunto em
género, classe e etnia.
ito que está mais pró-
criar condições para

que o aluno se possa apropriar de outras experiências e discursos que alarguem os seus horizontes. No entanto, o conhecimento só pode tornar-se crítico depois de ter ganho algum significado para o aluno. Daí a importância de partir da experiência do aluno. «To ignore such experiences is to deny the grounds on which students learn, speak and imagine» (Giroux, 1997, p. 110).

É fundamental que os professores compreendam o modo como a experiência do aluno foi construída, por que é ela que faz com que os alunos sejam quem são, em toda a sua individualidade. Por isso, a experiência do aluno é um tema central da pedagogia crítica, numa perspectiva que encara o professor como um intelectual transformador (Giroux, idem).

CONCLUSÃO

Acreditamos ser possível ainda uma educação para e pela a cidadania, neste mundo globalizado, palco de múltiplas identidades e espaços de participação. O conceito de cidadania deve ser equacionado em termos da prática democrática ao nível dos contextos locais e concretos, apesar de se poder equacionar hipóteses de participação múltipla, em termos mais multinacionais. Formar e educar para a cidadania através de práticas locais, de participação individual e colectiva nos espaços de intervenção social envolventes, pode ser exercitado na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos.

É verdade que a educação para a cidadania assim como a educação de uma forma geral por si só não poderão resolver os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, podem assegurar que as pessoas estão capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, respeito e tolerância e que saberão identificar quando esses princípios estão a ser violados. As pessoas deverão também estar atentas às suas responsabilidades e como as podem exercer. Nesta perspectiva, a educação para a cidadania pode perspectivar-se como um "local" privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa verdadeira sociedade democrática.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1997). *Educação Básica. Democracia e Cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2001). Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais. In A. Teodoro (org.) *Educar, promover, Emancipar*. Lisboa: Edições Lusófonas (no prelo).
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. e Giroux, H., A (1989) Pedagogy, popular culture and public life: an introduction. In H. Giroux, R. Simon & Contributors, *Popular Culture, Schooling and everyday life*. Nova York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing Educational Boundaries*. New York: New York Press.
- Giroux, H. A. (1994). Hacia una pedagogia de la política de la diferencia. In H. A. Giroux e R. Flecha. *Igualdade educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Kennedy, K.(1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London: The Falmer Press.
- Lima, L. (1995) The Democratization of Democracy. A south European View on European Democracy and Citizenship Education. In J.Timmer & R. Veldhuis (Eds), *Political education .Towards a European Democracy*. Report of a European Conference. Germany:Instituut voor Publiek en Politiek.
- Lima, L. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do generalismo e da educação. *Inovação*, vol.9, nº 3, pp 293-297.
- Lima, L. (2000) *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and the postmodern critique: toward a pedagogy of resistance and transformation. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: pedagogy and politics of cultural studies*. London: Routledge.
- Mostern, K. (1994). Decolonization as learning: practice and pedagogy in Franz Fanon's revolutionary narrative. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: pedagogy and politics of cultural studies*. London: Routledge.
- Saavedra, L. & Nogueira, C.(1999) Investigação-acção e pedagogia crítica: estudo preliminar de uma turma do 4º ano do ensino básico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 131-139.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Turner, Br. (1993). *Citizenship and social theory*. London: Sage Publications.