

Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação¹

Eduardo Nuno Fonseca¹

Resumo

Este artigo tem dois objetivos centrais. O primeiro é problematizar a conceptualização da cidadania, de acordo com sua acepção moral e o segundo é equacionar as respectivas implicações para qualquer projeto educativo que reconheça a importância da educação para a cidadania em contexto escolar. Assim, primeiramente serão feitas algumas considerações a respeito da dimensão poliédrica do conceito de cidadania. Especificamente, salientaremos que a *cidadania participativa*, além de requerer conhecimentos e competências, abrange igualmente o domínio de recursos pessoais e extrapessoais, bem como as disposições conducentes à ação. Ademais, existe um vínculo entre a constituição moral de cada cidadão, a democracia e a vivência democrática. Finalmente, abordaremos a *cidadania democrática*, a qual envolve a capacidade da pessoa de se mover além dos seus próprios interesses individuais, para que possa comprometer-se com o bem da comunidade onde se encontra inserida. A cidadania, nessa perspectiva, origina uma latente tensão que necessita ser prudentemente dirimida. O processo educativo, portanto, desenvolve-se na fronteira escorregadia entre a doutrinação e o respeito pela livre escolha individual, devendo existir uma fidelidade intransigente à bússola balizadora dos direitos humanos (UNESCO, 2006), os quais privilegiam a defesa da dignidade das pessoas, o direito ao desenvolvimento da personalidade e o combate a todas as formas de discriminação (ROLDÃO, 1992; SANTOS, 2011).

Palavras-chave

Democracia – Cidadania – Educação – Caráter.

I- Este artigo faz parte de uma seção de um capítulo da tese de doutoramento em Educação intitulada *A Educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: análise e propostas* – dois estudos de caso, submetida ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no final de 2012, a qual foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (SFRH/BD/45232/2008). Um merecido reconhecimento à supervisora desse trabalho académico, a professora doutora Maria Odete Valente, a qual marcou indelevelmente, desde a década de oitenta do século XX, o contexto educativo português na área da formação pessoal e social e da cidadania.

II- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contato: ednunfonseca@hotmail.com

In the interstices of citizenship: the inevitable, urgent character of the dimension of civic virtue in education¹

Eduardo Nuno Fonseca^{II}

Abstract

This article has two central points. The first is to problematize the conceptualization of citizenship according to its moral meaning; the second is to evaluate its respective implications for any educational projects that recognize the relevance of education for citizenship in the school context. Therefore, a few considerations will initially be made regarding the polyhedral dimension of the concept of citizenship. We will particularly emphasize that, besides requiring knowledge and competences, participatory citizenship also covers the domains of personal and extra personal resources, as well as the dispositions leading to action. Moreover, there is a bond between each citizen's moral constitution, democracy itself, and the experiencing of democracy. Finally, we will approach democratic citizenship, which involves one's capacity to move beyond one's own individual interests in order to be committed to the good of the community. In this perspective, citizenship raises a latent tension that must be wisely settled. The educational process therefore occurs in the slippery border between indoctrination and the respect for free individual choice, thus calling for strict faithfulness to the guiding compass of human rights (UNESCO, 2006), which favors defending people's dignity, the right to the development of personality, and the fighting of all forms of discrimination (ROLDÃO, 1992; SANTOS, 2011).

Keywords

Democracy – Citizenship – Education – Character.

I- This article is part of a chapter of the Education doctorate thesis A Educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do caráter: análises e propostas – dois estudos de caso, submitted to Instituto de Educação da Universidade de Lisboa in late 2012; the thesis was supported by Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (SFRH/BD/45232/2008). We wish to thank this work's supervisor, Maria Odete Valente, Ph.D., who since the 1980's has indelibly marked the Portuguese education context in the area of personal and social education and citizenship.

II- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
Contact: ednunfonseca@hotmail.com

Introdução

Este artigo busca equacionar e problematizar a conceptualização da cidadania, na perspectiva de sua acepção moral e as respectivas implicações para qualquer projeto educativo que reconheça a importância da educação para a cidadania em contexto escolar. A cidadania é uma noção antiga que encontramos tanto na *polis* grega como na *civitas* romana, onde os então considerados cidadãos participavam no governo da cidade. Hoje, a amplitude, o horizonte, a responsabilidade e o desafio de ser um cidadão do século XXI cresceram exponencialmente, adquirindo um cunho universal nunca antes ocorrido na história da humanidade.

A cidadania tem se projetado fora do âmbito nacional, chegando a ter um alcance global, configurador de uma supercidadania globalizada que, de modo concentrado, abrange gradativamente as esferas local, regional, nacional e supranacional. Como afirma Freire-Ribeiro (2010, p. 67), “mais do que ser cidadão nacional impera ser cidadão do mundo”, ou, como Reis-Monteiro (2003) nos lembra, no contexto do império romano podia-se dizer com orgulho *civis romanus sum!* (sou cidadão romano), mas, atualmente, cada ser humano deve poder dizer: *civis humanus sum!* (sou cidadão humano!). Trata-se, desse modo, de uma responsabilidade substancial do sistema educativo, no contributo concedido ao desenvolvimento e à formação das novas gerações.

Conceptualização e problematização da cidadania

No que se refere à conceitualização da cidadania, essa tem vindo a registar, ao longo do tempo, limites cada vez mais amplos. Desde a ênfase à pertença exclusiva e exclusivista a uma cidade (cidadania clássica), passando pela conquista de direitos vários, derivados principalmente da matriz axiológica da Revolução Francesa (cidadania moderna), até a uma dimensão denominada socioliberal na qual

cada indivíduo desfruta plena e soberanamente de um conjunto de direitos (FREIRE-RIBEIRO, 2010).

O conceito de cidadania é devedor, historicamente, a diversas tradições de pensamento político. A tradição liberal enfatiza os direitos civis e políticos, expressos nas liberdades individuais (de pensamento, de expressão, de participação e de associação). Por seu turno, o comunitarismo sublinha a pertença a uma comunidade, realçando desse modo os direitos sociais e culturais. Finalmente, a cidadania apresenta-se para a tradição democrática como participação ativa dos cidadãos na sociedade (AFONSO, 2010). Com esse pano de fundo, que tem caracterizado a essência conceitual da cidadania, manifesta de vários prismas, mas que salientam a natureza simultaneamente individual/gregária do ser humano, da inerência de ser portador de direitos/deveres, e de poder ser um agente participativo na comunidade que faz parte, faz sentido colocar a seguinte indagação: em que medida será possível dissociar a cidadania das dimensões morais? Se a cidadania requerer pelo menos certa forma de caráter, designando-se virtude cívica ou carácter cívico ou democrático, então a educação para a cidadania deverá incorporar as concepções relevantes do caráter e as práticas da educação do caráter (ALTHOF; BERKOWITZ, 2006, p. 511).

Mas quais são os argumentos aduzidos para que se incorpore a vertente da moral na essência da cidadania? A resposta terá implicações evidentes no que diz respeito à educação para a cidadania. Alguns autores têm sustentado que a verdadeira *cidadania democrática* necessariamente compreende o desenvolvimento moral e, desse modo, requer educação moral, sendo um aspecto incontornável da cidadania. O corolário argumentativo resulta na afirmação de que a educação para a cidadania é invariavelmente normativa e abrange assim as dimensões morais inerentes à membria cívica (CARR, 2006; HOGE, apud ALTHOF; BERKOWITZ, 2006). Veremos, em seguida, que são de ordem diversa.

Iremos então expor aqueles aspectos que se nos afiguram como os mais relevantes.

A dimensão poliédrica do conceito de cidadania

Segundo Althof e Berkowitz (2006) e Audigier (2000, apud FREIRE-RIBEIRO, 2010), na linha daquilo que a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI pronunciou sobre a conceitualização da educação (totalidade do ser e não reducionismo), hoje é consensual, nomeadamente na investigação académica recente e na tomada de posição de reconhecidas instituições, conceber um cidadão competente, envolvido e efetivo, como alguém detentor de determinados traços que são necessários para uma participação plena nos planos político, económico, social e cultural. No relatório produzido pela referida comissão, a educação engloba quatro pilares, que enaltecem a totalidade do ser e contrapõem qualquer reducionismo. Dois desses pilares estão intimamente relacionados com a formação pessoal e social e nos ajudam a focalizar e a não negligenciar determinadas dimensões humanas, a saber: aprender a viver juntos e aprender a ser. Nessa perspectiva, a compreensão do outro, a capacidade de iniciar projetos comuns, gerir e dirimir potenciais conflitos, além de viver autónoma e responsabilmente são consideradas metas educativas para o ser humano ao longo da formação em que se desenvolve holisticamente como pessoa em uma dialética constante e que representa uma simbiose entre espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (UNESCO, 1996).

Tal cidadania necessita assim de um conjunto de competências (cognitivas, processuais, éticas e de ação) que abranjam, de forma equilibrada, criativa e contextualizada, quatro domínios: 1) conhecimento político e cívico: conceitos como o de democracia, a compreensão da estrutura e dos mecanismos do processo legislativo, direitos e deveres dos cidadãos, os problemas e assuntos políticos

contemporâneos; 2) habilidades intelectuais: capacidade de compreender, analisar e verificar a fidedignidade da informação acerca do governo e políticas públicas sobre determinadas matérias; 3) competências sociais e de participação: capacidade de pensar, argumentar e expressar as suas opiniões nas discussões políticas; habilidades na resolução de conflitos; saber como influenciar as políticas e decisões através da petição e do *lobbying*, construir coligações e cooperar com organizações parceiras; e 4) possuir certos valores, atitudes e disposições *with a motivational power*: interesse em assuntos políticos e sociais; sentido de responsabilidade, tolerância e reconhecimento dos seus erros; apreciação dos valores nos quais as sociedades democráticas são fundadas como a democracia, a justiça social e os direitos humanos. Nessa última vertente, os direitos humanos, que compõem o eixo da adesão aos valores da democracia, sublinham na sua filosofia conceitual a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a coragem cívica.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), coloca a cidadania como “ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações”. O mesmo documento pretende que todos os cidadãos:

[...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais. (UNESCO, 2006)

Assim, tais expressões, as quais a educação para a cidadania deve também entroncar-se, não se apelam unicamente *in extremis* como direitos que têm de ser observados nas instâncias superiores, mas reclamam-se na sua expressão humana, nos patamares concretos do quotidiano. Não são, portanto, categorias abstratas, distantes, mas realidades operativas que reconfiguram os relacionamentos

interpessoais. Essa reconfiguração introduz pontos de referência que delimitam o espaço onde é legítimo coexistir a pluralidade e a expressão heterogênea da conduta, bem como de posicionamentos humanos, fazendo, inclusive, com que a tolerância seja ela própria uma virtude balizada por outros critérios normativos (ALTHOF; BERKOWITZ, 2006; AUDIGIER, 2000, apud FIGUEIREDO, 2005, p. 35; LEGRAND, 1991 apud FONSECA, 2001, p. 53).

Recentemente, no contexto português, o conceito de cidadania foi também conceitualizado remetendo para três dimensões: (i) cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (ii) cidadania como construção identitária; e (iii) cidadania como conjunto de valores (SANTOS, 2011). A cidadania é então perspectivada de forma a também incluir os valores, atitudes e comportamentos expectáveis do bom cidadão e da própria sociedade (SANTOS, 2011, p. 5). Somos assim concordantes com vários autores (AFONSO, 2010; CAETANO, 2010; MENEZES, 2005; PEREIRA, 2007; RODRIGUES, 2008; ROLDÃO, 1992, 1999) que têm chamado a atenção para que a cidadania não seja concebida de forma minimalista. Para alguém ser um bom cidadão, a provisão de capacidades cognitivas e de informação, sendo claramente uma condição necessária, não se constituiu como uma condição suficiente. Esses autores sublinham a necessidade premente, em um contexto democrático, de funcionamento das instituições políticas democráticas, de cidadania participativa, de ser contemplada a “interiorização de valores associados à liberdade individual e ao respeito pelos outros”, o desenvolvimento de “atitudes que traduzam um comportamento social esclarecido e interveniente” (ROLDÃO, 1992, p. 105), de atender as “disposições para agir” (MENEZES, 2005, p. 18), as quais envolvem “competências de natureza ética, cognitiva e afectiva” (AFONSO, 2010, p. 128).

Heater (1999, p. 336) sintetiza assim as diversas valências que uma pessoa deve incorporar para que, de fato, seja considerada um cidadão pleno:

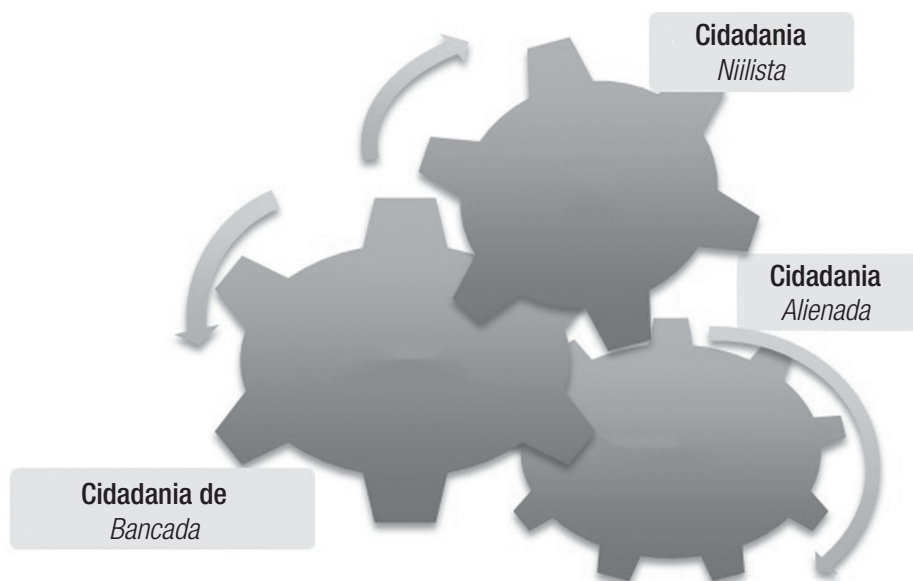
a citizen is a person furnished with knowledge of public affairs, instilled with attitudes of civic virtue, and equipped with skills to participate in the political arena.

Essa segmentação ajuda-nos a compreender a riqueza e o carácter multifacetado e holístico do conceito de cidadania, nomeadamente o interrelacionamento e o peso idêntico da importância do conhecimento cívico, das competências e das disposições (virtudes), refletindo desse modo aquilo que o *Character education partnership* designou como carácter cívico (ALTHOF; BERKOWITZ, 2006).

Assim, o carácter cívico resulta da interação das três componentes da cidadania: 1) literacia (englobando o conhecimento político e cívico e as habilidades intelectuais), participação e moralidade: se alguma não for contemplada, a cidadania torna-se, respectivamente, uma cidadania *alienada* (não detém conhecimentos que permitam uma tangibilidade ao nível da esfera de uma participação esclarecida e produtiva); 2) cidadania de *bancada*: por muito conhecimento e património cívico e moral, não entra no jogo real da vida social, perdendo aquilo que Aristóteles (1998) considerava a qualidade verdadeiramente característica do cidadão – a participação no exercício do poder público na sua pátria; e 3) cidadania *niilista*: pode inclusive ter todas as outras dimensões altamente desenvolvidas, mas carece de um núcleo axiológico que possibilite uma intervenção, além de esclarecida e efetiva, moralmente dirigida (ver figura 1).

Não queremos incorrer no perigo de descuidar a riqueza do conteúdo e das questões que envolvem a concretização da educação para a cidadania. Somos concordantes com Menezes (2005, p. 18), quando defende que a cidadania participativa, além de requerer conhecimentos e competências, abrange igualmente o domínio de recursos pessoais e extrapessoais, bem como as disposições conducentes à ação. Rejeitamos, desse modo, uma concepção minimalista da educação para a cidadania, reduzindo-a somente

Figura 1 – A cidadania coartada em função das suas três dimensões principais



Fonte: dados da pesquisa.

à provisão de informação e ao desenvolvimento de competências, sem levar em consideração, com a mesma seriedade e preocupação, o eixo da moralidade.

A expressão educação para a cidadania contém, assim, um reconhecimento implícito da tensão entre formação ética e formação cívica, na medida em que os comportamentos cívicos implicam a interiorização de valores morais e a manifestação em atos responsáveis (PEREIRA, 2007, p. 71). Desde o *Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais* (UNESCO, 1966, artigo 13), passando pelo aclamado relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996), chegando até o projeto europeu *Educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos*, iniciado em 1997, a ênfase tem recaído na responsabilidade de formar as novas gerações, no sentido de existirem condições para uma convivência harmoniosa conjunta (independentemente de qualquer critério étnico, social ou religioso) e para uma intervenção útil na sociedade. Aliás, esse último projeto tem vindo a construir um quadro conceitual, expresso em

convenções, declarações, recomendações políticas, trabalhos de investigação teórica e aplicada, no campo da democracia, dos direitos humanos, da cidadania, da pedagogia e da formação de professores. Nessas áreas, a cidadania é entendida como pró-ativa, ética, responsável, descolando-se assim do já mencionado paradigma minimalista (SALEMA, 2010).

A educação para a cidadania democrática, tal como afirma Kerr (2004), tem como coluna vertebral um núcleo essencial de sensibilidades morais, que possibilita a construção (ação, preservação e valorização) do respeito, da confiança, da tolerância e da autoestima. O conhecimento e as competências por si só não se constituem como fatores suficientes para conduzir à prática de uma cidadania responsável e ativa. É necessário o desejo e a vontade de participar positivamente na sociedade dessa forma (SALEMA, 2005).

Cidadania e democracia

Existe um vínculo entre a constituição moral de cada cidadão, a democracia e a

vivência democrática. Essa preocupação relacionada com a moralidade dos indivíduos foi manifesta nos primeiros filósofos educacionais, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, e em pessoas como Baron Charles e Montesquieu, que advogaram, no século XVIII, a favor da necessidade absoluta de zelar pela virtude das pessoas para que o sistema político proposto, a República, pudesse subsistir. O carácter cívico ou a virtude cívica surgem, segundo alguns pensadores, como um vetor preponderante na composição de uma cidadania harmoniosa e consistente. Por isso mesmo é aduzido que o carácter não se concretiza em um vácuo social, mas cristaliza-se na própria textura social, refletindo-se na conduta regular e quotidiana dos membros de uma sociedade (JOHNSON; JOHNSON, 2006).

Torna-se, assim, fundamental que a educação para a cidadania supere a ideia de um civismo exterior ao sujeito e desligado do sentimento de integração na comunidade. Sem o componente ética, a integração social e política resultaria em mera adaptação às tendências dominantes (PEREIRA, 2007, p. 71). Em última análise, uma democracia que não assente na realidade dos seus membros serem *self-governing* não é democrática de todo. Uma sociedade democrática, em que a ordem e a coesão social são legitimamente almejadas, não pode descurar a predisposição individual dos seus membros. Nata e Menezes (2010, p. 3397) enfatizam essa condição ao nível transpessoal em sociedades heterogêneas, quando sustentam:

A qualidade das nossas democracias depende quer do sistema político em si, quer das 'virtudes' dos seus cidadãos. Entre outras, a democracia necessita de cidadãos que participem na vida política e cívica, e que, simultaneamente, tolerem e aceitem a participação e identidade de outros, particularmente quando estes outros pensam de forma distinta da sua e são diferentes de si.

O filósofo educacional John Covaleskie (1999) argumenta ainda que sem essa condição de os cidadãos se apropriarem de um conjunto de disposições morais, a alternativa em zelar pela manutenção da ordem social seria um sistema que colocaria em causa a própria democracia. O pensamento do autor é expresso da seguinte maneira:

In a democratic society, character does matter. For democracy to work, the citizens must have a settled predisposition to do the right thing far more often than not. For social order to obtain, either this must be true or the citizenry must be subject to such pervasive surveillance and regulation that their behavior is controlled despite the lack of this predisposition. No society in which supervision is the means of social control can lay legitimate claim to be democratic. Democracy requires citizens who are, literally, self-governing. Therefore, character formation – the fostering of virtue – is the critical role of education in any society, but perhaps never more than in a society that would be democratic. (COVALESKIE, 1999, p. 181)

Apesar das divergências em torno do conceito da cidadania, tem-se chegado atualmente a um consenso com relação à convicção de que a estabilidade das democracias e o desenvolvimento das sociedades inspiradas e baseadas nos direitos humanos não somente dependem da organização do estado, mas, também, da virtude individual dos seus cidadãos e das suas atitudes de diálogo, de respeito, de participação e de responsabilidade (GONZÁLEZ apud VALENZUELA, 2011, p. 44). Por isso, parafraseando Barber (apud PACHECO, 2000, p. 108), o termo escola pública não concebe apenas a definição dos destinatários por excelência da instituição educativa, o público, mas encerra uma *notoriedade* da escola, arraigada na compreensão do que é *ser público* e em uma *identidade cívica nacional e comum*.

A escola é, em sintonia com a metáfora comeniana, uma oficina de cidadania e constituiu nada mais, nada menos, que o alicerce do sistema democrático, especialmente em um contexto em que o seu protagonismo se acentua como agente de socialização (precocidade na entrada no sistema educativo, jornada diária escolar ampliada e, finalmente, no alargamento da escolaridade obrigatória – em Portugal existe a massificação do pré-escolar, estabeleceu-se a denominada *escola a tempo inteiro* e a escolaridade obrigatória foi recentemente alargada para os 18 anos de idade). Ademais, a conjuntura contemporânea, marcada pela perda das tradicionais instituições de socialização e pela desorientação e insegurança dos interventores educativos – derivada da pluralidade axiológica e dos corolários do pensamento pós-moderno (incerteza, efemeridade e relativismo) –, também salienta essa necessidade (CAMPOS, 2004; ESTRELA; CAETANO, 2010, p. 10).

Na senda do pensamento de Montesquieu, outros vultos como Benjamin Franklin e Alexis de Tocqueville, já no século XIX, também se pronunciaram, mostrando a necessidade de se atentar à moralidade, pois era fator determinante para a liberdade e a consecução da obtenção de prosperidade a nível nacional (BROGAN; BROGAN, 1999; MCDONNEL apud RYAN; BOHLIN, 1999). Na mesma linha de argumentação, são denunciadas as repercussões nefastas de não considerar a formação moral como elemento decisivo. Isso, não somente como realização da natureza humana, mas nas decorrentes implicações para o futuro individual e coletivo de uma nação. Note-se que, considerando a esfera social decorrente, já foi observado que 19 de 21 civilizações notáveis ruíram, não por terem sido conquistadas por outros povos mas pelo declínio moral que se foi instalando no próprio seio da civilização (JOHNSON; JOHNSON, 2008; LICKONA, 2004; RYAN; LICKONA, 1987).

A esse respeito é invocada, recorrentemente, a célebre expressão do filósofo pré-socrático Heráclito, carácter é destino (BERKOWITZ;

BIER, 2005; JOHNSON; JOHNSON, 2008; RYAN, 1986, 1999; RYAN; BOHLIN, 1999; SCHAPS et al., 2001). Isso porque viver em conjunto suscita inúmeros desafios que cada pessoa tem de lidar e ultrapassar da melhor forma possível, consubstanciando, desse modo, uma moralidade pública. Assim, a *polis* grega cultivou conscientemente hábitos particulares entre os seus cidadãos, virtudes percebidas pelos gregos como necessárias para a vida na cidade, para se ter uma vida civilizada (RYAN; BOHLIN, 1999).

Para Althof e Berkowitz (2006) e Johnson e Johnson (2008) a resolução de conflitos e saber lidar com a diferenciação de uma forma justa, quer em uma perspectiva intergrupar quer em uma óptica interpessoal, são outros aspectos do exercício da cidadania. Na verdade, esses eixos foram recentemente reconhecidos pelo *Citizenship education policy study project*, cujo alvo foi identificar as exigências que a cidadania contemporânea iria requerer no século XXI. As características fundamentais que um cidadão deveria ter, a bem da própria estabilidade da sociedade global, passariam incontornavelmente por assumir responsabilidade pelas suas funções e compreender, aceitar e tolerar as diferenças culturais, resolver um conflito de uma forma não violenta e respeitadora dos direitos humanos (NARVAEZ, 2001, p. 4-5).

Vemos, assim, a necessidade de contemplar os valores da responsabilidade, da tolerância e do respeito pelos outros como acervo imprescindível à formação de uma cidadania tal que satisfaça os exigentes desafios locais, nacionais e à escala global que a contemporaneidade encerra para a humanidade. Viver juntos de forma pacífica, portanto, implica a existência de conjunto básico de valores universais, uma ética comum da humanidade em torno dos direitos do ser humano e da democracia. Exige, ainda, que os membros da comunidade reconheçam e compartilhem entre si *a alma da sua identidade coletiva*, a qual constitui o centro de gravidade da importante educação para a cidadania (REIS-MONTEIRO, 2003).

Além disso, é indeclinável a existência de um núcleo axiológico no qual alguns princípios universais mínimos subjazem à generalidade das matrizes culturais e religiosas, de modo a assegurar a liberdade responsável do ser humano e a proporcionar um verdadeiro diálogo intercultural (ARAÚJO, 2005; CARNEIRO, 1999). Assim, é necessário um chão comum de cidadania, em um solo de areias movediças, que evite um marasmo e nihilismo ético confrangedor e uma anomia crescente.

Cidadania e participação social

Como último ponto, a cidadania democrática envolve a capacidade da pessoa de se mover além dos seus próprios interesses individuais, para que possa comprometer-se com o bem comum da comunidade onde ela está inserida (ALTHOF; BERKOWITZ, 2006, p. 500-501). Nessa concepção, o compromisso e a ação no domínio cívico e político não podem estar dissociados do fato de as pessoas se preocuparem com os assuntos e valorizarem a sua ação, na medida em que reconhecem que o seu contributo nessa esfera é válido e consequente (COLBY, 2002). Althof e Berkowitz (2006, p. 512) reconhecem que, ao incorporar no conceito de cidadania um envolvimento pró-social no seio de um sistema político democrático, tal envolvimento depende em larga escala do carácter de cada cidadão.

Em outras palavras, a cidadania ativa que se almeja no projeto educacional é deveras exigente, especialmente numa sociedade onde proliferam um individualismo sedento de gratificação imediata e um consumismo frenético, minando, dessa forma, o exercício da solidariedade, da empatia e da compaixão. Abdicar dessa enorme pressão social, e abnegadamente dar um contributo tangível aos outros, constitui sobremaneira um desafio nos dias de hoje. Existe uma larga e importante classe de obrigações morais e sociais que não é redutível à categoria dos deveres, os quais poderão estar explicitados ou mesmo consignados.

Uma cidadania democrática liberal responsável não pode ser somente um assunto teórico de direitos e obrigações concebidos abstratamente (CARR, 2006). Johnson e Johnson (2008) mencionam que a virtude cívica existe quando o espírito e a letra das obrigações públicas são satisfeitos. Subsequentemente, não se pode deixar de privilegiar o desenvolvimento de uma constituição moral sólida e enformada por distintas qualidades humanas. Essa dimensão deve ser firmemente fixada em disposições éticas, qualidades de carácter como a honestidade, justiça, temperança, coragem e compaixão (CARR, 2006, p. 451).

Temos ainda, além do cunho pró-social da cidadania, a necessidade dessa se configurar como uma cidadania efetiva que valoriza a individualidade e a inerente realização pessoal de cada pessoa. Em uma perspectiva mais pessoal, os cidadãos efetivos deverão ser capazes de ordenar a sua conduta e perseguir os seus vários projetos à luz de uma concepção pessoal de bem que seja fortemente desejada ou daquilo que é considerado humanamente digno de obtenção. A cidadania, assim construída, é um também um assunto de formação ou cultivo de valores significantes e virtudes (CARR, 2006, p. 444). Por isso, Reis-Monteiro (2003) sustenta que a educação para a cidadania está sempre associada, formalmente ou não, à educação moral, pois, como Aristóteles (1994) já tinha sublinhado, a singularidade dos seres humanos em relação aos animais, evidencia-se pela sua capacidade única de ter a percepção do bem e da justiça, do mal e da injustiça.

Cidadania e a atmosfera cívica nos estabelecimentos educativos

Finalmente, a atmosfera moral e cívica da escola sempre foi uma faceta importante na educação, por isso a novidade no contexto português, hoje, prende-se com o grau de regularidade e intensidade existentes, bem como com a gradual deterioração (CARVALHO, 2000; RANGEL, 2006). Desde a década de 80 do século

XX, essa deteriorização tem sido estudada com maior amplitude em Portugal, sendo que os analistas têm chamado a atenção desse quadro inquietante, composto por elementos que vão desde as injúrias, a linguagem inapropriada, a alienação, o consumo de drogas e o *bullying* (JUSTINO, 2005; MARQUES, 1998; WONG, 2011).

Se é sensato não defender uma perspectiva de educação e uma estratégia ao nível da formação pessoal e social dos alunos, com base exclusiva nos sinais atuais que a sociedade manifesta, seria igualmente ilegítimo não levar em consideração essas interpelações que, de fato, acentuam a necessidade de intervenção e nos ajudam a compreender facetas marcantes do próprio contexto educativo e dos seus interventores mais diretos, alunos e respectivas famílias. Reconhecemos que um ambiente não harmonioso dentro de um estabelecimento melindra a natureza e as finalidades do ato educativo, prejudica as aprendizagens, a estabilidade emocional e profissional dos seus docentes, mas também a atmosfera geral, eixo igualmente relevante na promoção de uma formação moral e cívica adequada.

Quer partamos de uma base pré-teórica, quer estejamos apenas sensíveis ao senso comum, é difícil aceitar que crianças e jovens possam adquirir e vivenciar a sabedoria prática e a justiça, na ausência de algum grau de controle sobre as suas inclinações e desejos (o aumento da obesidade, a gravidez na adolescência, as doenças transmitidas sexualmente, abuso de droga e de álcool, violência nas suas múltiplas expressões são corolários da negligência, da temperança e do domínio-próprio na vida das pessoas) (CARR, 2006). Claro que existem outros fatores que concorrem para isso, a saber: parentalidade irresponsável, exploração comercial da violência, cultura sexual, acesso facilitado à pornografia, álcool e drogas, exemplos raros ou mesmo inexistentes daqueles que são considerados pelas gerações mais novas modelos a imitar (CARR, 2006, p. 452).

Se os alunos não aprendem disciplina-própria e respeito pelos outros, continuarão a

explorar-se sexualmente, não sendo condição suficiente o número de sessões de aconselhamento clínico ou o acesso aos contraceptivos. Se não tiverem hábitos de coragem e de justiça, não acabarão os fenômenos de extorsão, *bullying* e violência (KIDDER, 1991; KILPATRICK, 1992; LICKONA, 1993, 2004; RYAN; BOHLIN, 1999).

Um regime democrático precisa vitalmente de intervenção no nível educativo, não somente devido aos problemas já mencionados de violência social e escolar, mas também pelo recrudescimento da intolerância e da xenofobia, pelo declínio dos valores e da autoridade tradicionais, pela descrença no primado do direito e pelos novos problemas éticos emergentes do progresso científico-tecnológico, designadamente no campo das ciências da vida (REIS-MONTEIRO, 2003). Claro que a falta de consenso não está no diagnóstico em relação à gravidade social e cultural, notória nas sociedades desenvolvidas, mas em relação ao que deve ser feito, nomeadamente através da instituição social escola (CARR, 2006).

No âmbito das estratégias relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social, pensamos que existe legitimidade de considerar a premissa de que a patologia moral nas instituições escolares radica também na ausência de um bom caráter. Sustenta-se, desse modo, que as abordagens relacionadas com a formação do carácter lidam com a raiz do problema, constituindo-se como a melhor ação a empreender para inverter a situação. Isso porque tais abordagens enfatizam a dimensão emocional e a dimensão de ação. Ora, Marques (1999) refere que no contexto português público, a atmosfera cívica escolar nas últimas três décadas (ambiente, práticas e condutas) tem sido negativamente afetada, devido à desvalorização das vertentes afectivas e comportamentais no empreendimento educativo da formação pessoal e social nas escolas.

Conclusão

Para finalizar, reiteramos que o conceito da cidadania, na perspectiva de suas múltiplas

facetar e nas suas implicações, requer que a dimensão moral esteja presente, particularmente no seio de uma democracia, pois essa terá implicações na harmonia social e na consecução da própria prosperidade de uma sociedade. A moralidade pública é um alvo que faz depender a coesão e a qualidade de relacionamento entre as pessoas e os grupos diversos que compõem o tecido social. Na complexa matriz social, surgem inevitavelmente diferendos que urgem ultrapassar de forma justa, ordeira e sensata. Ora, a inexistência de um carácter cívico condicionam sobremaneira esse designio.

Para subsistir, a democracia necessita, mais do que qualquer outro sistema político, da motivação para ser virtuoso, da partilha de valores e objetivos similares. As pessoas têm de estar conscientes que fazem parte de um grupo humano mais alargado, preocupando-se com a sociedade como um todo e tendo vínculos morais com a comunidade (JOHNSON; JOHNSON, 2008, p. 224). Outro aspecto importante foi destacar a exigência que a expressão cidadania ativa e efetiva encerra e requer em termos da necessidade de existir como condição prévia à formação de valores operativos, sob pena de ser somente um simulacro.

Em suma, o cultivo de virtudes não pode deixar de estar presente em todo e qualquer desenvolvimento pessoal de uma digna cidadania responsável e interventiva. Assim, não nos parece exagero afirmar que a educação para a cidadania realmente carece de um fundamento baseado em uma educação do carácter, como se de uma pré-condição se tratasse – “a precondition of good citizenry is a virtuously ordered character” (CARR, 2006, p. 453). Esse foi também o entendimento da sociedade inglesa que determinou que a educação para a cidadania se tornasse uma disciplina obrigatória, na qual sobressai claramente o conceito de educação com carácter (ARTHUR, 2003a, 2003b, 2003c, 2005; KERR, 2003; KIWANI, 2005).

À luz da argumentação feita, a educação para a cidadania não se deve confinar à

transmissão e promoção de noções ou reflexões sobre valores. É simultaneamente curial a criação de hábitos e atitudes através de experiências, em um processo de aquisição e interiorização de valores, quadro configurador de uma formação de carácter que se liberta de um paradigma exclusivamente cognitivo da moralidade (CUNHA, 1996; FONSECA, 2007).

Reconhecemos desde já, todavia, que esse posicionamento a que chegamos é polémico, apesar de não colocarmos em nenhum momento em causa as demais componentes (participação, literacia política etc.). Mas, somente o fato de assinalar a componente virtuosa, como âmago de se ser cidadão, despoleta invariavelmente questões ideológicas e políticas, enquadrando-se naquilo que Pacheco (2000, p. 110-111) menciona como a “linguagem política do carácter”. Essa linguagem é utilizada, segundo a sua argumentação, por movimentos políticos conservadores, cuja matriz realça uma cidadania associada a *projetos de moralidade*, os quais concebem a escola e os demais espaços socializadores (família e comunidade) como contextos privilegiados para doutrinar valores tradicionais. Ora, aqui está, julgamos nós, a ponderação do carácter doutrinador da potencial dependência de uma agenda ideológica e em última análise da formação de cidadãos impossibilitados de exercer a sua autodeterminação ética.

No entanto, somos concordantes com a recente postura lúcida e preventiva de Caetano (2010), em relação à possibilidade de se ter uma abordagem diretiva, com segurança e autoridade, mas sem qualquer traço manipulatório. Não obstante, admitimos as dificuldades e tensões inerentemente envolvidas, substancialmente derivadas da complexidade da compatibilidade entre, seguindo as palavras de Savater (2006, p. 165), um ensino empenhado no máximo de persuasão didática e o desenvolvimento do espírito crítico da autonomia dos alunos.

Vários investigadores contemporâneos (PEREIRA, 2007; ROLDÃO, 1992, 1999; SANTOS, 2011) referem que a educação no âmbito da

escola – ao promover a formação pessoal, social e moral do indivíduo, alicerçada em quadros de referência consistentes, que chama a si princípios inerentes a toda a dignidade da pessoa humana, os quais são acolhidos nas constituições dos estados democráticos – traduz uma tensão e um problema sério. Roldão (1992, p. 106) especifica de forma interessante essa latente tensão, mencionando que esse processo educativo “se desenvolve na fronteira escorregadia entre a doutrinação e o respeito pela livre escolha individual”, devendo existir uma fidelidade intransigente à bússola balizadora dos direitos humanos (UNESCO, 1996), os quais privilegiam a defesa da dignidade das pessoas, o direito ao desenvolvimento da personalidade e o combate a todas as formas de discriminação (SANTOS, 2011).

A meta consagrada em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, regista dois binómios que poderiam ser considerados como portadores de uma antinomia interna (liberdade/responsabilidade e autonomia/solidariedade). No entanto, acompanhamos essa composição e cremos que a concepção realizada capta com lucidez a possibilidade da conjugação dessas dimensões. Apesar da liberdade e da autonomia serem consideradas, não raramente, baluartes de uma educação emancipadora e não heterônoma, não implicam inevitavelmente a rejeição de valores objetivos, os quais são normativos e norteadores de condutas balizadas e dirigidas – como a responsabilidade e a solidariedade. Portanto, sustentamos que uma cidadania ativa, responsável, livre, autônoma e solidária, não pode surgir dissociada da reflexão e desenvolvimento de referências e critérios pessoais normativos de conduta. Aliás, esses são vetores presentes na matriz conceitual ainda vigente do texto fundador de 1986, cujo teor lançou as bases para o surgimento da educação para a cidadania no ensino básico público em 2001, que se mantém até aos dias de hoje como preocupação premente na escola portuguesa.

Terminamos esta reflexão a respeito dos interstícios da cidadania com uma implicação

geral que julgamos relevante, e, por último, com o pensamento atual do pedagogo Paulo Freire. A implicação deriva do fato de que, ao assumir-se com frontalidade, a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação, as questões relacionadas com o acesso à profissão docente, à formação inicial, contínua e de especialidade deverão ser devidamente equacionadas. À luz desse enquadramento, em Portugal, a Recomendação do Fórum de Educação para a Cidadania – no âmbito da qualificação dos recursos humanos, a formação inicial e contínua de professores foi considerada crucial para o empreendimento educativo, em todas as situações vividas nos estabelecimentos de ensino (FCG, 2008), nomeadamente em relação à educação para a cidadania.

A resposta à questão de como capacitar, habilitar e motivar os educadores para a formação positiva do caráter das gerações mais novas em contexto escolar tem de ser consubstanciada com seriedade e retirando igualmente as devidas consequências. Como Narvaez e Lapsley (2008) corretamente sustentam, não se trata de discutir se os professores devem ou não ensinar valores, mas como é que os docentes são equipados (e nós também diríamos selecionados) para exercerem, da melhor maneira possível, a sua ação nesse processo complexo e exigente, repleto de desafios interpessoais e questões moralmente desafiadoras e dilemáticas.

Nesse sentido, Patrício (1995, 1997) tem sublinhado essa necessidade de competência antropológica, cuja essência radica na construção do humano no homem. Ser um funcionário do humano e não meramente um funcionário público (ou como apontaria Baptista (2005), um mero funcionário-especialista-ensinante) requer, na formação de professores, dimensões que abranjam conjuntamente, no âmbito dos valores, a reflexão e a ordem praxeológica.

Para finalizar este artigo, trazemos as palavras do autor da *Pedagogia da autonomia*, o qual concebeu pertinentemente a educação de forma holística e integral. Nessa perspectiva, o autor salienta a singular natureza ontológica

e antropológica do ser humano e destaca que a cidadania deriva do processo educativo, o qual é *substantivamente* formador. A educação progressista e emancipatória não despreza a dimensão da virtude cívica, nem a liberdade e autonomia individual se confundem com a licenciosidade e com a pedagogia orientada exclusivamente pela ciência e pela técnica.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar

sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 18-19).

Referências

- AFONSO, Maria Rosa. A educação para a cidadania na escola. In: _____; ESTRELA, Maria Teresa (Coords.). **Formação ético-deontológica de professores**. Textos de apoio, 2010, p. 127-131.
- ALTHOF, Wolfgang; BERKOWITZ, Marvin. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. **Journal of Moral Education**, v. 35, n. 4, p. 495-518, 2006.
- ARAÚJO, Luís. **Ética: uma Introdução**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. (Estudos Gerais, série universitária).
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Lisboa: Quetzal, 2004. Tradução e apresentação de António Caeiro.
- _____. **Política**. Lisboa: Vega, 1998. Edição bilingue: tradução de António Campelo Amaral e Carlos Gomes.
- ARTHUR, James. **Education with character: the moral economy of schooling**. London: Routledge, 2003a.
- _____. Character education in British education policy. **Journal of Research in Character Education**, v. 1, n. 1, p. 48-58, 2003b.
- _____. **Citizenship and character education in British education policy**. 2003c. Disponível em: <http://www.citized.info/pdf/commarticles/James_Arthur.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- _____. The re-emergence of character education in British education policy. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 3, p. 239-254, 2005.
- AUDIGIER, François. **Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2000.
- BAPTISTA, Isabel. Isabel Baptista em entrevista à Página. **A Página**, 147, 14, 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7533&mid=2>>. Acesso em: 5 ago. 2012.
- BERKOWITZ, Marvin; BIER, Melinda. **What works in character education? A research-driven guide for educators**. Washington, DC: Character Education Partnership, 2005.

BROGAN, Bernard; BROGAN, Walter. The formation of character: a necessary goal for success in education. **The Educational Forum**, v. 63, n. 4, p. 348-355, 1999.

CAETANO, Ana. Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos. In: AFONSO, Maria Rosa; ESTRELA, Maria Teresa (Coords.). **Formação ético-deontológica de professores**. Textos de apoio, 2010, p. 115-122.

CAMPOS, Bárto. Novas dimensões do desempenho e formação de professores. **Discursos: Perspectivas em Educação**, Lisboa, n. 2, p. 13-26, 2004.

CARNEIRO, Roberto. Choque de culturas ou hibridação cultural? Contra o sonho totalitário da pureza étnica. **Nova Cidadania – liberdade e responsabilidade pessoal**, n. 2, p. 43-52, 1999.

CARR, David. The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. **Journal of Moral Education**, v. 35, n. 4, p. 443-456, 2006.

CARVALHO, Ana. Lições perigosas. **Visão**, n. 378, p. 94-100, 2000.

COLBY, Anne. Whose values anyway? In: DAMON, Willian (Ed.). **Bringing in a new era in character education**. Stanford, CA: Hoover Institute Press, 2002, p. 149-171.

COVALESKIE, John. Shame and moral formation. **Philosophy of Education Society**, Urbana-Champaign, p. 181-188, 1999. Disponível em: <<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2045/740>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

CUNHA, Pedro. **Ética e educação**. Lisboa: Universidade Católica, 1996.

ESTRELA, Maria; CAETANO, Ana. Das necessidades de formação à concepção dos casos de formação. In: _____. (Coord.). **Ética profissional docente: do pensamento dos professores à sua formação**. Lisboa: Educa, 2010, p. 114-120.

FCG. **Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania**, 2008. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/hp3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf>. Acesso em: 04 out. 2008.

FIGUEIREDO, Carla. Formação cívica – e agora, um tempo para reflectir?. In: CARVALHO, Carolina; SOUSA, Florbela; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar**. 1. ed.. Porto: Porto Editora & CIEFCUL, 2005, p. 23-36.

FONSECA, António. **Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

FONSECA, Eduardo. **A nova educação do carácter: teoria, metodologia e os desafios no contexto da educação pública portuguesa**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE-RIBEIRO, Ilda. **Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

HEATER, Derek. **What is citizenship?** Cambridge: Policy Press, 1999.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. Social interdependence, moral character and moral education. In: NUCCI, Larry; NARVAEZ, Darcia (Eds.). **Handbook of moral and character education**. New York: Routledge, 2008, p. 204-229.

JUSTINO, David. **No silêncio todos somos iguais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

_____. **Difícil é educá-los**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

KERR, David. Citizenship education in England: the making of a new subject. **Online Journal for Social Science Education**, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/england_kerr.htm>. Acesso em: 7 out. 2007.

- KERR, David. Launching conference of 2005 European year of citizenship through education. **Report**. DGIV/EDU/CIT (2005), 2004.
- KIDDER, Rushworth. Ethics is not a Luxury: It's essential to our survival. **Education Week**, v. 10, n. 28, p. 31, 1991.
- KILPATRICK, William. **Why Johnny can't tell right from wrong**: moral illiteracy and the case for character education. New York: Simon and Schuster, 1992.
- KIWAN, Dina. **An inclusive citizenship?**: conceptions of citizenship in the citizenship education policymaking process in England. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2005.
- LICKONA, Thomas. The return of character education. **Educational Leadership**, v. 51, n. 3, p. 6-11, 1993.
- _____. **Character matters**. New York: Simon & Schuster, 2004.
- MARQUES, Ramiro. **Ensinar valores: teorias e modelos**. Porto: Porto Editora, 1998. (Escola e Saberes).
- _____. Vinte e cinco anos de educação cívica: notas para um balanço. **Revista da ESES**, Dossiê temático: O 25 de abril e a educação, 10, p. 13-26, 1999.
- MENEZES, Isabel. De que falamos quando falamos de cidadania? In: CARVALHO, Carolina; SOUSA, Florbela; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar**. 1. ed. Porto: Porto Editora & CIEFCUL, 2005, p. 13-22.
- NARVAEZ, Darcia. **Who should I become?** Using the positive and the negative in character education. Seattle: Comunicação apresentada no Encontro anual da american educational research association, 2001.
- _____; LAPSLEY, Daniel. Teaching moral character: two alternatives for teacher education. **Teacher Educator**, v. 43, n. 2, p. 156-172, 2008.
- NATA, Gil; MENEZES, Isabel. O suporte a direitos de minorias culturais e o desenvolvimento moral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7, 2010, Braga. **Anais...** Braga, Universidade do Minho, p. 3397-3404, 2010.
- PACHECO, José. A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. **Teias**, v. 1, n. 2, p. 99-133, 2000.
- PATRÍCIO, Manuel. Formação de professores e educação axiológica. **Revista de Educação**, v. 5, n. 1, 11-20, 1995.
- _____. A escola axiológica. In: PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (Org.). **A escola cultural e os valores**. Porto: Porto, 1997, p. 21-36.
- PEREIRA, Pedro. **A educação para a cidadania no primeiro ano do ensino básico**: reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de formação cívica no primeiro ano nas escolas do Monte e do Chalet. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Portucalense, Porto, 2007.
- RANGEL, Marta. **Professores que pedem ajuda**, 2006. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20061024_4791>. Acesso em: 7 out. 2007.
- REIS-MONTEIRO, Agostinho. **Sobre a educação para a cidadania democrática**. Apontamentos no âmbito do mestrado em educação (formação pessoal e social). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.
- RODRIGUES, Maria. Intervenção da Sra. Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, na sessão de abertura do Fórum educação para a cidadania, 2008. Disponível em: <<http://www.cidadania-educacao.pt/Nova%20pasta/material/Ministra-18-out.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2009.
- ROLDÃO, Maria. A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? In: _____. **Formação pessoal e social**, Porto: SPCE, 1992, p. 105-110.
- _____. Cidadania e currículo. **Inovação**, v. 12, n. 1, p. 9-26, 1999.

RYAN, Kevin. The new moral education. **Phi Delta Kappan**, v. 68, n. 4, p. 228-233, 1986.

_____. Values, views, or virtues. **Education Week**, v. 18, n. 25, p. 49-72, 1999.

_____; BOHLIN, Karen. **Building character in schools, practical ways to bring moral instruction to life**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

_____; LICKONA, Thomas. Character development: the challenge and the model. In: RYANA, Kevin; MC-LEAN, George (Eds.). **Character development in schools and beyond**. New York: Praeger, 1987, p. 3-35.

SALEMA, Maria. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes. **Journal of Social Science Education**, 2005. Disponível em: <<http://www.jsse.org/2005-se/index.html>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. Educação para o exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. **Prima Facie**, n. 6, p. 9-32, 2010.

SANTOS, Maria (Coord.). **Educação para a cidadania**: proposta curricular para os ensinos básico e secundário. Lisboa: ME, 2011.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed.. Lisboa: Dom Quixote., 2006. (Tradução de Miguel Pereira do texto espanhol de 1997).

SCHAPS, Eric et al. What's right and wrong in character education today. **Education Week**, v. 21, n. 2, p. 40-44, 2001.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Porto: ASA, 1996.

VALENZUELA, Andrés Palma. La educación para la ciudadanía en España, 2004-2011. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 45-2, p. 39-69, 2011. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1341>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

WONG, Bárbara. **A minha sala de aula é uma trincheira**: 10 mitos sobre os professores. Lisboa: Esfera dos Livros, 2011.

Recebido em:18.12.12

Aprovado em:26.03.13

Eduardo Nuno Fonseca é doutorando em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).