



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y EXPERIMENTALES**

TESIS DOCTORAL

**A CIDADANIA EUROPEIA NOS ESTUDANTES COMENIUS
UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS SUAS PERCEÇÕES, ATITUDES E
EXPECTATIVAS**

JOSÉ ANTÓNIO PEREIRA LIBERATO

Valladolid 2012



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Y EXPERIMENTALES

TESIS DOCTORAL

A CIDADANIA EUROPEIA NOS ESTUDANTES COMENIUS

**UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS SUAS PERCEÇÕES, ATITUDES E
EXPECTATIVAS**

Presentada por **JOSÉ ANTÓNIO PEREIRA LIBERATO** para
optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por

Professora Doutora María Sánchez Agustí

Valladolid 2012

*“Creio que o homem sonha unicamente para não deixar de ver;
pode acontecer que um dia jorre a luz interior em nós e nenhuma
outra nos será mais necessária.”*

Johann Goethe

À Catarina e à Helena

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final deste trabalho de investigação desejava expressar palavras de gratidão àqueles que com a sua contribuição o tornaram possível.

Em primeiro lugar um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Sanchez Agustí, pela sua inestimável colaboração e apoio permanente na supervisão deste trabalho. Agradeço também a compreensão e a tolerância que sempre me demonstrou, cooperando para a materialização deste trabalho.

Aos centros educativos europeus que participaram na aplicação dos questionários. E aos professores europeus que encontrei, que com a amizade da partilha sempre me motivaram para o prosseguimento do caminho traçado.

Aos meus pais, que na sua simplicidade, desde sempre, semearam em mim o sonho de ver mais longe e me mostraram o valor do esforço e do trabalho, como meio de atingir a realização pessoal.

À minha nobre mulher, pelo estoicismo no incentivo e no apoio incondicional em todos os momentos e pelo amor da partilha que sempre demonstrou.

Às minhas duas filhas um pedido de perdão, pelo pouco tempo disponibilizado em tantos momentos ao longo destes anos.

Sumário

A cidadania europeia é hoje um dos maiores desafios que estimulam a escola e todo o sistema educativo europeu. Educar para a cidadania é uma tarefa de enorme urgência dos nossos dias, devido às sucessivas crises que colocam em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e os princípios de comunidade que sempre quisemos construir. Por isso a nossa preocupação por conhecer os saberes que os alunos possuem sobre aspetos fundamentais da União Europeia; a importância que estes atribuem à escola como espaço de socialização e formação cidadã; a consciência que estes manifestam sobre as vantagens de viver juntos e identificarem-se com o marco de valores identitários que impulsionam a construção da Cidadania Europeia como a paz, a liberdade, os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana; o sentimento de pertença e de identificação comum com um projeto de futuro.

Esta investigação pretende conhecer um pouco mais estas questões e sistematizar as ideias que delas sobressaem, de forma que possam informar as pedagogias da nossa praxis letiva. O ponto de partida situa-se no Programa Socrates/Comenius, criado em 1995 com a finalidade de promover a cooperação e a mobilidade no domínio da educação. Pretendemos tomar consciência da sensibilidade desenvolvida pelos alunos dos diferentes países europeus participantes nos projetos Comenius, sobre a cidadania europeia e o ser europeu. Quisemos saber se os valores da dimensão europeia tais como a liberdade, a tolerância, a igualdade e a defesa dos direitos humanos são assumidos e interiorizados pelos alunos. Em definitivo qual o grau de conhecimentos que possuem sobre o que implica a cidadania europeia.

Para dar cumprimento a este propósito construímos um plano de investigação de carácter descritivo-comparativo no qual participaram 210 jovens, participantes em projetos Comenius, de diversos países europeus (Bélgica, Espanha, Estónia, Itália, Polónia, Portugal e Roménia).

Como resultados globais do estudo podemos apontar os seguintes.

Maioritariamente os alunos têm consciência dos valores identitários da UE e da sua importância para que uma cidadania ativa possa ser efetiva. Não obstante, é necessário que os conhecimentos sobre a UE sejam tratados com maior profundidade, pois não faltam alunos com um desconhecimento notório das questões fundamentais.

Em conjunto, estes adolescentes europeus manifestam que não gostam muito da escola; no entanto atribuem-lhe grande importância na sua formação e preparação para o futuro, identificando-a como espaço de tolerância e socialização, sendo os projetos Comenius um bom exemplo disso.

Também se pode constatar que os alunos dos centros escolares analisados têm fortemente arraigado um significado de cidadania europeia cimentado nos valores da democracia e do respeito pelos direitos humanos, especialmente no exercício e defesa da liberdade. Consideram também que a UE promove a coesão e a justiça social, se bem que os estonianos, romenos e polacos se mostrem mais comedidos com esta afirmação.

Em relação ao conhecimento do marco de direitos e deveres da cidadania europeia os resultados são muito diversificados, especialmente nos países saídos da órbita soviética, o que faz sobressair a necessidade de trabalhar esta questão na escola porque, sem dúvida, aprender os direitos e deveres cidadãos é uma competência a desenvolver nos centros educativos, se queremos cidadãos ativos e comprometidos

Quanto ao sentimento de identidade, constatou-se que os belgas, espanhóis, italianos, polacos e portugueses não percebem a cidadania europeia como secundária, mas indissolivelmente ligada à identidade nacional; por outro lado os estonianos e romenos sentem-se maioritariamente apenas cidadãos do seu país. No entanto todos, globalmente, manifestam esperança e confiança na União Europeia, como caminho de futuro para viver juntos.

De tudo isto surge a necessidade de que os projetos Comenius sejam integrados nas atividades regulares das escolas implicando um maior número possível de alunos com o objetivo de provocar um forte impacto na comunidade educativa. As atividades desenvolvidas devem promover a diversidade cultural partindo dos saberes curriculares, especialmente da história, da geografia, das ciências, da língua e da literatura, mas também das áreas de expressão e das tecnologias. A dimensão europeia da cidadania significa uma transformação de perspectiva na abordagem do ensino, superando o marco limitado do enfoque de uma educação nacional, que deve ser reformulada em termos de interdisciplinaridade e de aquisição de competências a nível europeu.

Resumen

La Ciudadanía Europea es hoy en día uno de los mayores retos al que se enfrenta el sistema educativo europeo. Educar para la ciudadanía es una tarea de gran urgencia en nuestros días, debido a las sucesivas crisis que han puesto en tela de juicio el sentido de la solidaridad, de la responsabilidad social y los principios de la comunidad que se ha querido construir. De ahí la preocupación por conocer los saberes que los alumnos poseen sobre aspectos fundamentales de la Unión Europea; la importancia que atribuyen a la escuela como espacio de socialización y formación ciudadana; la conciencia que manifiestan sobre las ventajas de vivir juntos e identificarse con un marco de valores identitarios que impulsan la construcción de la Ciudadanía Europea como la paz, la libertad, los valores democráticos y el respeto por la dignidad humana; y su sentimiento de pertenencia y de identificación con un proyecto común de futuro.

Esta investigación pretende conocer un poco más estas cuestiones y sistematizar las ideas que subyacen en ellas, de manera que puedan iluminar las pedagogías de la práctica lectiva. El punto de arranque se sitúa en los Programas Socrates/Comenius, creados en 1995 con la finalidad de promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la Educación. A partir de ellos, se pretende tomar conciencia de la sensibilidad desarrollada por el alumnado de los diferentes países europeos participantes en proyectos Comenius, sobre la ciudadanía europea y el ser europeo. Queremos saber si los valores de la dimensión europea tales como la libertad, la tolerancia, la igualdad y la defensa de los derechos humanos son asumidos e interiorizados por los estudiantes. En definitiva cuál es el grado de conocimientos que poseen sobre lo que implica la ciudadanía europea.

Para dar cumplimiento a este propósito se planteó un diseño de investigación de carácter descriptivo-comparativo en el que participaron 210 jóvenes, participantes en proyectos Comenius, de diferentes países europeos (Bélgica, España, Estonia, Italia, Polonia, Portugal y Rumanía).

Como resultados globales del estudio podemos apuntar los siguientes.

Mayoritariamente los alumnos tienen conciencia de los valores identitarios de la UE y de su importancia para que una ciudadanía activa pueda ser efectiva. No obstante, es necesario que los conocimientos sobre la UE sean tratados con mayor profundidad,

pues no faltan estudiantes con un desconocimiento notorio de cuestiones fundamentales. En conjunto, estos adolescentes europeos manifiestan que la escuela no les gusta, pero la atribuyen gran importancia en su formación y preparación para el futuro, identificándola como espacio de tolerancia y socialización, siendo los proyectos Comenius un buen ejemplo de ello.

Además se ha podido constatar que el alumnado de los centros escolares analizados tiene fuertemente arraigado un significado de ciudadanía europea cimentado en los valores de la democracia y el respeto a los derechos humanos, especialmente en el ejercicio y defensa de la libertad. Consideran también que la UE promueve la cohesión y justicia social, si bien los estonios, rumanos y polacos se muestran más comedidos en esta afirmación.

En relación con el conocimiento del marco de derechos y deberes de la ciudadanía europea los resultados son muy diversos, especialmente en los países salidos de la órbita soviética, lo que pone de manifiesto la necesidad de trabajar esta cuestión en la escuela porque, sin duda, aprender los derechos y deberes ciudadanos es una competencia a desarrollar en los centros educativos, si queremos ciudadanos activos y comprometidos.

En cuanto al sentimiento de identidad, se ha constatado que los belgas, españoles, italianos, polacos y portugueses no perciben la ciudadanía europea como secundaria, sino indisolublemente ligada a la identidad nacional, frente a estonios y rumanos que se sienten mayoritariamente solo ciudadanos de su país. Pero todos, globalmente, manifiestan esperanza y confianza en la Unión Europea, como camino de futuro para vivir juntos.

De todo ello se deriva la necesidad de que los proyectos Comenius sean integrados en las actividades regulares de las escuelas implicando al mayor número posible de alumnos con el objetivo de provocar un fuerte impacto en la comunidad educativa. Las actividades desarrolladas deben promover la diversidad cultural a partir de los saberes curriculares, especialmente la historia y la geografía, las ciencias, la lengua y la literatura, pero también las áreas de expresión y de tecnología. La dimensión europea de la educación significa una transformación de perspectiva en el abordaje de la enseñanza, superando el marco restringido del enfoque de una educación nacional, que

debe ser reformulada en términos de interdisciplinariedad y de adquisición de competencias a nivel europeo.

Abstract

European citizenship is nowadays one of the major challenges that stimulate school and the European education system. Educating for citizenship is today a task of great urgency, due to the successive crises that endanger the sense of solidarity, social responsibility and the principles of community that we always wanted to build.

Thus our concern in discerning students' knowledge about fundamental aspects of the European Union (EU); the importance they attribute to school as a place of socialization and civic education; the awareness they reveal about the advantages of living together and to identify themselves with the identity values that drive the construction of the European citizenship, such as peace, freedom, democratic values and the respect for human dignity; the sense of belonging and their common identification with a project for the future.

This research aims at understanding these issues while systematizing the main resulting ideas, so that they may enlighten the pedagogies of our teaching praxis. The starting point lies in the Socrates/Comenius Programme, created in 1995, aiming to promote cooperation and mobility in education. From this we propose to be aware of how students from different European countries participating in the Comenius projects feel the European citizenship and being a European. We wanted to know if students are engaged with the European values such as freedom, tolerance and equality in human rights protection. Ultimately what degree of knowledge they have about what citizenship entails.

To fulfill this purpose we build a descriptive-comparative research plan, through 210 young students participating in Comenius projects in several European countries (Belgium, Spain, Estonia, Italy, Poland, Portugal and Romania).

We may summarize the main overall results of this study.

Mostly students are aware of both the EU identity values and their importance for an active and effective citizenship. Nevertheless, it is necessary that the information about the EU is treated in greater depth, since many students have a noticeable lack of knowledge about fundamental issues. Together these European teenagers expressed that they do not like school very much, though they attribute to school great importance in

their training and preparation for the future, while identifying it as a place of tolerance and socialization - Comenius projects are a good example.

One may also verify that students of the analyzed school are strongly rooted in the meaning of European citizenship sustained on the values of democracy and respect for human rights, especially in the exercise and defence of freedom. They also consider that the EU promotes cohesion and social justice, even though the Estonians, Romanians and Polish prove more restrained with this statement.

As far as the knowledge of rights and duties of European citizenship the results are very diverse, especially in countries emerging from Soviet influence, which brings out the need to work this issue at school. Undoubtedly, to learn the rights and duties as citizens is a skill to be developed in schools if we want active and engaged citizens.

As for the sense of identity, it was found that Belgians, Spaniards, Italians, Polish and Portuguese do not perceive European citizenship as secondary, but robustly linked to national identity; on the other hand the Estonians and Romanians feel mostly only as citizens of their own the country. However, globally all expressed hope and confidence in the European Union as a way to live together in the future.

From all this appears the need for Comenius projects to be integrated into regular school activities involving a larger number of students in order to have a major impact on the educational community. The activities should promote the cultural diversity, departing from the curricular knowledge, especially history, geography, sciences, language and literature, but also the areas of arts and technology. The European dimension of citizenship means a transformation of perspective in the approach of education, surpassing the limited mark of focusing on national education, which must be reformulated in terms of interdisciplinarity and acquisition of skills at the European level.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
PARTE I	
I. CAPÍTULO – JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	27
1. Interesse pessoal	27
2. Singularidade	30
3. Viabilidade.....	34
4. Relevância.....	35
5. Os antecedentes: Alguns estudos europeus	44
II. CAPÍTULO – MARCO TEÓRICO.....	53
1. Europa: uma “ideia” em permanente construção.....	53
1.1 Europa, a ninfa do mar Egeu	53
1.2 A Europa no mundo antigo e medieval	54
1.3 A Europa e os tempos modernos	58
1.4 A Europa e as ideias liberais	62
1.5 Repensar a Europa: a União Europeia	66
2. Cidadania Europeia.....	73
2.1 O vínculo dos valores partilhados	73
2.2 Cidadania Europeia na Carta dos Valores Fundamentais.....	84
2.3 A Dimensão da Educação e a Cidadania: utopia ou realidade	93
2.4 Abordagem Pedagógica da Educação para a Cidadania.....	114
2.5 A centralidade da escola na formação para cidadania europeia	121
2.6 Multiculturalidade <i>versus</i> Cidadania europeia	124
2.7 Europa e Islão: diálogo e confronto na construção de uma cidadania europeia ativa.....	141
III. CAPÍTULO – DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO ...	151
1. Propósito geral da investigação	151
2. Objetivos específicos	155
3. Hipóteses e variáveis de análise.....	157
3.1 Variáveis dependentes	164
3.2 Variáveis independentes	165

4.	Opções metodológicas	166
	4.1 Carácter da investigação.....	166
	4.2 Amostra: critérios de seleção e perfil dos inquiridos	168
	4.2.1 Os centros participantes	170
	4.2.2 O perfil dos alunos	175
	4.3 Fases da investigação	183
	4.3.1 Fase piloto.....	183
	4.3.2 Fase experimental	184
	4.4 Instrumento de recolha de dados	187

PARTE II

IV. CAPÍTULO - UNIÃO EUROPEIA E ESCOLA 193

1.	A importância da formação na UE: As expectativas dos alunos sobre a escola	193
	1.1 Aprender a conhecer.....	196
	1.2 Aprender a fazer	200
	1.3 Aprender a viver juntos	203
	1.4 Aprender a ser.....	205
2.	Conhecimentos sobre a UE – Que conhecem os alunos sobre a União Europeia?.....	210
	2.1 Origem e organização da UE: países fundadores e atuais membros	212
	2.2 Símbolos e representação: bandeira e dia da Europa	217
	2.3 Aspectos económicos: a importância de uma moeda única	225
3.	O significado da União Europeia para os alunos.....	230
	3.1 A finalidade de estar unidos: participação social	231
	3.2 A finalidade de estar unidos: questão social da pobreza	241
	3.3 A finalidade de estar unidos: comunicação e mobilidade	247

V. CAPÍTULO – O CIDADÃO EUROPEU E OS VALORES DA UNIÃO EUROPEIA 253

1.	Ser cidadão europeu.....	253
2.	O exercício das liberdades	257
3.	A justiça e a dignidade humana	260

4.	Diversidade e pluralidade	267
5.	A igualdade de género e a proteção das crianças.....	271
6.	O trabalho e as condições equitativas	274
7.	A dimensão social Europeia	278
VI.	CAPÍTULO – DIREITOS E DEVERES DA CIDADANIA EUROPEIA	285
1.	A livre circulação no espaço Schengen	285
2.	Mobilidade no espaço europeu	293
3.	O sonho europeu: trabalho e imigração	302
4.	Identidade e crenças: a questão religiosa.....	310
5.	Identidade e comunicação: a questão linguística.....	316
6.	O projeto europeu: direitos fundamentais da dignidade humana	326
VII.	CAPÍTULO – IDENTIDADE E FUTURO EUROPEU	333
1.	O sentimento de ser cidadão europeu	333
2.	Entusiasmo dos jovens no futuro da União Europeia	344
	CONCLUSÕES.....	351
	EPÍLOGO	363
	Perspetivas de Futuro para uma Cidadania Europeia	363
	BIBLIOGRAFIA	371
	ENDEREÇOS CONSULTADOS	389
	DOCUMENTOS	391
	IMPrensa	397
	ANEXOS.....	399

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do género nos países da UE estudados.	176
Gráfico 2 - Grau de escolaridade do pai.	177
Gráfico 3 - Grau de escolaridade da mãe.....	178
Gráfico 4 – Distribuição de familiares fora do país.....	180
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos que visitaram países estrangeiros.	181
Gráfico 6 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de socialização.	196
Gráfico 7- Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de “alteridade”.	197
Gráfico 8 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de conhecimento mútuo.....	201
Gráfico 9 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de valor para o futuro.....	202
Gráfico 10 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem de direitos e deveres.	204
Gráfico 11 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem de valores para viver em sociedade.....	205
Gráfico 12 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem da solidariedade.....	206
Gráfico 13 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem da tolerância.....	207
Gráfico 14 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço atrativo.	208
Gráfico 15 - Países fundadores da UE.....	215
Gráfico 16 - Países membros da UE.....	216
Gráfico 17 - Estrelas da bandeira da UE.	218
Gráfico 18 - Data da celebração do dia Europa.	219
Gráfico 19 – Conhecimento sobre a língua oficial da Europa.	221
Gráfico 20 - Moeda oficial da UE.	226
Gráfico 21 - Moeda oficial do Reino Unido.....	228
Gráfico 22 - Perda de autonomia do país.....	232
Gráfico 23 – A cidadania europeia e a cidadania nacional.....	234
Gráfico 24 – A eleição para o Parlamento Europeu e eleições municipais.	236

Gráfico 25 – A UE promove os interesses dos países grandes.....	237
Gráfico 26 - A UE promove os interesses dos países mais pequenos.	238
Gráfico 27 – A UE promove a união social entre os seus membros.	240
Gráfico 28 – A pertença à UE proporciona melhores empregos e melhores salários.	243
Gráfico 29 - Pertencer à UE significa mais desemprego nos países mais pobres.	244
Gráfico 30 - A adoção de uma única língua na UE.	248
Gráfico 31 – A pertença à UE permite viajar mais facilmente.....	249
Gráfico 32 – A pertença à UE permite trabalhar e estudar em qualquer país...	250
Gráfico 33 - A origem do conceito de cidadania europeia.	254
Gráfico 34 - Cidadania nacional e cidadania europeia.	257
Gráfico 35- A cidadania europeia promove a liberdade.	259
Gráfico 36 - Cidadania europeia e liberdade de pensamento e de consciência.	259
Gráfico 37 - Ser cidadão europeu é não concordar com qualquer tipo de escravidão	261
Gráfico 38 - Ser cidadão europeu implica não discriminar.	263
Gráfico 39 - Cidadania europeia e pena de morte.	264
Gráfico 40 - Cidadania europeia dignidade humana.	266
Gráfico 41 - Cidadania europeia e diversidade cultural, religiosa e linguística.	269
Gráfico 42 - Cidadania europeia e pluralidade política e de associação.	270
Gráfico 43 - Cidadania europeia e a igualdade entre homens e mulheres.....	272
Gráfico 44 - Cidadania europeia e proteção a todas as crianças.....	273
Gráfico 45 - Cidadania europeia e trabalho justo e equitativo.	275
Gráfico 46 - Cidadania europeia, trabalho infantil e exploração.	276
Gráfico 47 - Cidadania europeia, segurança social e a proteção na doença.	279
Gráfico 48 - Cidadania europeia e defesa dos consumidores.	282
Gráfico 49 - O espaço Schengen.	287
Gráfico 50 – Requisitos para viajar pela EU: Passaporte.	290
Gráfico 51 – Requisitos para viajar pela EU: BI.	291
Gráfico 52 - Possibilidade de trabalhar em qualquer país do espaço europeu.	294
Gráfico 53 - Residência em qualquer país do espaço europeu.	295

Gráfico 54 - Possibilidade de casar e constituir família fora do meu país.	296
Gráfico 55 – Cidadania europeia e participação em programas e projetos europeus.	298
Gráfico 56 - Possibilidade de estudar noutro país europeu.	298
Gráfico 57 - Possibilidade dos Muçulmanos estudarem no espaço europeu....	300
Gráfico 58 - Possibilidade dos cidadãos africanos trabalharem no espaço europeu.....	305
Gráfico 59 - Possibilidade dos Muçulmanos trabalharem no espaço europeu.	306
Gráfico 60 - Possibilidade dos imigrantes não comunitários terem os mesmos direitos que os cidadãos comunitários.	309
Gráfico 61 - Possibilidade de haver uma única religião na UE.....	313
Gráfico 62 - Necessidade de aprender inglês no espaço europeu.....	319
Gráfico 63 - Interesse na cultura dos outros países.	324
Gráfico 64 - Abolição da pena de morte na UE.....	328
Gráfico 65 - Existência de uma carta dos direitos fundamentais da UE.....	329
Gráfico 66 - Possibilidade de obrigar qualquer pessoa a confessar os seus atos.	331
Gráfico 67 - As expetativas de futuro como cidadão europeu.....	339
Gráfico 68 - O sentimento suscitado pela UE.	348
Gráfico 69 - As expetativas de futuro como cidadão europeu.....	365
Gráfico 70 - O sentimento suscitado pela UE	367

INTRODUÇÃO

No atual contexto da União Europeia (UE) um forte pensamento de desânimo inquieta-nos os espíritos. A outrora Ninfa de um deus maior, a Europa, sofre hoje de uma paralisia angustiante.

Esta paralisia não pode afetar os espíritos dos professores europeus que, no terreno, desenvolvem um trabalho árduo para não deixar morrer a chama cintilante do farol europeu. Neste contexto também nós, como educadores, sonhámos aprofundar esta temática, que nos permitisse desenvolver projetos em contexto europeu. A escolha do tema sobre a construção de uma cidadania Europeia ativa através da Escola, advém do interesse pelas questões de cidadania e por acreditar na importância da construção de uma cidadania Europeia.

Pretendemos com este trabalho tomar consciência da sensibilidade desenvolvida pelos alunos dos diferentes países europeus, participantes nos projetos Comenius, sobre a cidadania europeia e o *ser europeu*. Quisemos saber se os valores da dimensão europeia tais como a liberdade, a tolerância, a igualdade, a defesa dos direitos humanos são assumidos e interiorizados; qual o grau de conhecimentos dos alunos sobre o que implica a cidadania europeia.

Propusemo-nos recolher dados de países que estiveram na génese da União Europeia (Bélgica e Itália), de países que entraram recentemente na União (Polónia, Roménia e Estónia) e de Portugal e Espanha países “irmãos” mesmo no processo de adesão, dado que assinaram a sua entrada simultaneamente.

A nossa investigação reveste-se, assim, de uma importância fundamental dado que consegue colocar no mesmo trabalho escolas de várias proveniências da Europa. Questionarmo-nos sobre o caminho que estamos a percorrer e pelo qual deveremos enveredar, em termos educativos na Europa, acreditando que deveria ser objeto de preocupação de toda a comunidade educativa.

A comunidade educativa é cada vez mais chamada a participar na formação de cidadãos, capazes de intervir ativamente numa sociedade fundamentalmente pluricultural e multicultural no ambiente europeu. A educação como processo global da sociedade contribui para o desenvolvimento integral da sua personalidade, das suas capacidades, das suas atitudes, das suas aptidões e do seu saber.

Como educadores, tentámos na nossa ação educativa promover os valores de uma Europa em constante construção. As viagens que fizemos pela Europa, os projetos europeus apresentados em prol da comunidade educativa, sempre se pautaram por este espírito de cidadania europeia ativa. Após numerosos contactos com os países da União Europeia, com centros escolares, com culturas e línguas diferentes, chegámos à conclusão de que a construção de uma investigação sobre esta temática era possível.

Na nossa investigação tivemos a oportunidade de tomar consciência que a Europa é uma “ideia” em permanente construção. Desde os tempos antigos que este continente a que hoje chamamos Europa se vem transformando e transformando o mundo. Das guerras intestinas, aos vínculos dos valores partilhados, fomos cimentando uma cultura capaz de se superar. A Utopia dos Direitos Humanos é disso um exemplo. Neste espaço delimitado por fronteiras culturais, vivemos a multiculturalidade através de culturas e religiões tão diferentes.

Todo este enquadramento e preocupação levou-nos a construir um plano de investigação que nos permitiu inquirir trinta alunos por cada centro escolar de diversos países europeus, participantes nos projetos Comenius, com os quais mantemos contactos.

Optámos por nos concentrar na problemática da cidadania nas suas diversas vertentes. O tema em apreço tem merecido algum interesse por parte da comunidade científica, que tenta dar forma a uma cidadania europeia, tão urgente quanto necessária.

Foram elaborados questionários, como forma de recolha de dados, para mais facilmente chegar aos alunos das diversas escolas. Construámos questões e partimos com a ideia de que os alunos se sentem europeus, embora não tenham consciência do marco de valores que significa esta dimensão identitária. Desta forma, pretendemos aprofundar o conhecimento que os jovens manifestam sobre a problemática europeia e tentamos apontar alguns caminhos conducentes a uma maior integração, tendo em vista uma construção plena de uma comunidade de destino.

Decorrente da nossa investigação, apresentámos um artigo, publicado no livro de atas de uma conferência em Bolonha¹; aí verificámos que as competências necessárias

¹ SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. e LIBERATO, J. A. P., “La dimensión europea de ciudadanía. Una perspectiva a través de lo que sienten y piensan los adolescentes portugueses”. In, L’educazione alla

aos cidadãos para que se tornem ativamente participativos na sociedade Europeia devem ser abordadas pela educação para a Cidadania Europeia. Neste sentido, a educação para a Cidadania Europeia deverá fornecer conhecimentos sobre temas relevantes como: a democracia, os direitos e liberdades, o mundo, a Europa, os negócios e a política. Deverá conferir capacidades tais como a competência para a participação ativa e para as habilitações de comunicação intercultural. Deverá trabalhar as atitudes tais como as relativas à democracia ou diferença. Deverá ainda apoiar os jovens a desenvolver as suas atitudes de acordo com os seus valores.

Os valores devem formar o centro nevrálgico de uma educação para a Cidadania Europeia, onde todas as dimensões e esferas encontram o seu sentido e o seu equilíbrio. De facto, a educação para a Cidadania Europeia deve oferecer aos jovens a oportunidade de explorar os seus valores, a sua identidade e os sentimentos de pertença.

Verificámos da necessidade de focar fortemente a nossa ação na escola e nos sistemas educativos, tendo a coragem de envolver as famílias e toda a comunidade educativa. Quando os jovens se sentem acolhidos, valorizados e parte integrante da escola, o ambiente tende a ser mais facilitador de aprendizagens. A semente de cidadania pode e deve ser levada a fortificar ao longo dos anos em que o aluno frequenta a escola.

A formação dos alunos e necessariamente a formação inicial dos professores deve requerer uma preparação e desenvolvimento de competências gerais e específicas no sentido do respeito pelo pluralismo e pela diversidade cultural, base fundamental sobre a qual se deve basear a construção da identidade europeia.

O caminho nem sempre é fácil, muito menos no tempo presente, mas através da educação somos capazes de transformar o mundo. O nosso contributo é, sem dúvida, uma pequena gota no oceano, mas o oceano sem essa gota seria, necessariamente menor.

PARTE I

DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

I. CAPÍTULO – JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

“Acima de divisões geográficas, religiosas ou políticas, as correntes artísticas, científicas ou filosóficas influenciaram-se e enriqueceram-se mutuamente ao longo dos séculos, constituindo o património de que hoje as podem reclamar as diversas culturas da União. Com efeito, por mais diferentes que sejam, os povos europeus partilham uma história que situa a Europa no mundo e na qual se funda a sua especificidade. É aí que se inscreve o “modelo cultural europeu”, entre o respeito pela expressão cultural própria de cada povo e os intercâmbios, as ações de cooperação, que alimentam e enriquecem cada cultura”.

Construir a Europa dos Povos – A União Europeia e a Cultura, Comissão europeia.

1. Interesse pessoal

Depois da experiência singular e enriquecedora no verão de mil novecentos e oitenta e dois na cidade “Luz”, com apenas dezoito anos, cedo percebemos da importância para as nossas vidas de uma cidade bela, cosmopolita e multicultural,² bem no centro da Europa. Um contacto com emigrantes portugueses e italianos e uma bolsa de estudos na “Alliance Française”³ permitiu tomar consciência da riqueza cultural que informava a sociedade parisiense. De todos os continentes, confluíam culturas e línguas capazes de conviver e colaborar. O sonho de uma sociedade multicultural desencadeou em nós a ideia de uma Europa unida.

² FRANCO, C. de P., “A contemporaneidade através de um olhar multicultural” In, *Revisita Electrónica do Instituto de Humanidades* ISSN-1678-3182, Volume VII Número XXVII Out - Dez 2008, p.48,49.

“O multiculturalismo segundo Kymlicka, rompe com as fronteiras culturais, possibilitando que os diferentes grupos de imigrantes se interinfluenciem. Dessa forma, os imigrantes aprendem a língua e a história do seu novo país, e este adapta as suas instituições, acomodando as práticas e identidades desses cidadãos. Em Multicultural Citizenship, Kymlicka faz vários comentários referentes ao significado e importância da cultura para os indivíduos, mas discute, em particular, o conceito de cultura societária e o conjunto de práticas sociais e instituições que estão associadas a essa cultura. Segundo Kymlicka (1995), a cultura societária oferece aos seus membros “estilos significativos de vida e abrange todo o conjunto de atividades humanas”. Garantir a existência de culturas societárias é, portanto, uma forma de propiciar a cada indivíduo um conjunto de opções significativas. Ainda, o respeito pelos direitos das minorias é um dos critérios de adesão que os países candidatos devem satisfazer para entrar na União Europeia (UE) e NATO.”

³ Localizada no coração da capital francesa, a Alliance Française Paris Ile-de-France está a dois passos do *quartier latin*, dos Jardins de Luxemburgo, de Saint Germain des Prés e de Montparnasse.

Aqui aprende-se francês em condições excepcionais: tem uma qualidade de ensino reconhecida mundialmente, e dispõem de auxílio à aprendizagem (centro de recursos multimédia, o laboratório de fonética, cursos personalizados...), e muitos outros serviços.

Os cursos de língua francesa para estrangeiros estão de acordo com o CECR, e têm uma oferta para todos os níveis.

Filho do Douro,⁴ região marcada pela agrura da sua paisagem e pela beleza das suas formas, impregnada pela cultura inglesa, que aportava a estas terras para fazer produzir o néctar do Vinho do Porto, que “*ofereciam*” ao Mundo, cedo tivemos a percepção da importância das culturas, capazes de transformar a nossa consciência. Os sonhadores desta Europa foram muito mais além do que os nossos espíritos poderiam imaginar.

Animados por este espírito europeísta frequentámos a universidade em Roma onde confluíam jovens de todos os continentes e culturas. Neste contexto multicultural, fomentámos sempre uma partilha e um intercâmbio capazes de esbater as diferenças e reforçar as semelhanças. Roma, outrora capital do império, hoje sonho de muitos estudantes ávidos de beber a cultura que a nossa Europa ainda é capaz de saciar. Como educadores, tentámos na nossa ação educativa promover os valores desta Europa em constante construção. As constantes viagens pela Europa, os projetos europeus apresentados em prol da comunidade educativa, sempre se pautaram por este espírito de cidadania europeia ativa. Depois de numerosos contactos com os países da União Europeia, com centros escolares, com culturas e línguas diferentes, chegámos à conclusão de que esta construção era possível.

As amizades construídas e vivenciadas ao longo dos anos permitiram chegar ao ponto de querermos saber mais e melhor como construir uma verdadeira cidadania europeia ativa. Queremos partilhar a vocação histórica dos europeus através da sua conceção universalista, da sua cultura e da sua visão humanística do mundo, para daí vislumbrar uma identidade. Podemos descobrir essa identidade através dos valores europeus vertidos na Carta dos Direitos Fundamentais. Eduardo Lourenço refere-se a essa identidade afirmando: “se alguma coisa parece distinguir, a nível simbólico, a vocação histórica dos europeus, é a sua convicção ou o seu desejo de não ter outra

⁴ A região do Douro é uma área do nordeste de Portugal com mais de 26 mil hectares, classificada pela UNESCO, em 14 de Dezembro de 2001, como Património da Humanidade, na categoria de paisagem cultural e rodeada de montanhas que lhe dão características climáticas particulares. Esta, produz vinho há mais de 2000 anos, entre os quais, o mundialmente célebre vinho do Porto.

Depois do trabalho do rio, que cavou fundo o seu leito, o homem adaptou as encostas íngremes à cultura da vinha, construindo assim uma das mais antigas regiões vitícolas do mundo, demarcada e regulamentada em 1765 pelo Marquês de Pombal.

Na candidatura do Alto Douro Vinhateiro a Património Mundial destaca-se a edificação de uma paisagem humana e natural surgida do “intercâmbio de influências culturais diversas, continuamente sobrepostas, (que) configurou um espaço de sincretismo cultural quer no imaginário coletivo tradicional, quer nos vestígios arqueológicos.”

identidade que a da condição humana em geral; em suma, um destino não só empiricamente planetário como em parte o foi e é, mas ontologicamente universalista”⁵.

Percecionamos uma Cidadania Europeia em constante construção e fortemente promovida pelos projetos europeus, no contexto da “educação para a cidadania que propõe ainda uma abordagem centrada nos estabelecimentos de ensino e em torno de projetos transnacionais, orientados no sentido da cooperação através da mobilidade e dos intercâmbios, na formação dos professores e do restante pessoal de educação, no desenvolvimento do ensino das línguas, no ensino à distância e contributo dos sistemas multimédia, na promoção da inovação pedagógica, no intercâmbio de informações e experiências e, finalmente, na experiência das escolas europeias”⁶. Esta motivação cedo se explanou no curso de doutoramento que agora nos propomos culminar, *Investigar para Educar no Século XXI*, como forma de efetivação de um sonho vivido.

O Século XXI que agora começa será para a Europa e para o Mundo um desafio. As mentalidades, as culturas, as economias e a finança estão a transformar o mundo a um ritmo avassalador. O recente colapso das bolsas mundiais, a crise económica e financeira dos estados, as políticas sociais e o desemprego são o aviso, qual “*grilo do Pinóquio*”, nas nossas consciências um pouco adormecidas.

Com o nosso trabalho queremos percecionar como os jovens estão a assimilar a cidadania europeia e qual o significado que estes atribuem às questões apresentadas e vividas pela comunidade dos países da União Europeia.

Estamos conscientes que “A escola é o lugar onde não é essencial ensinar mas aprender. É preciso respeitar as diferenças e preservar cada uma delas. E só assumindo a sua individualidade se chega à multiculturalidade, ao reconhecimento do outro”⁷. Cientes desta importância do aprender e da multiculturalidade, dos valores da cidadania europeia, do reconhecimento do outro e de nós mesmos, tentaremos desvendar qual é a suscetibilidade dos alunos a estas temáticas. Descortinar atitudes de mudança de práticas educativas e pedagógicas provenientes do contacto com outras realidades e

⁵ LOURENÇO, E., *A Europa Desencantada – Para uma mitologia europeia*, Gradiva, 2ª Edição, Fevereiro de 2005, p.236.

⁶ CARDONA, V., *Educar para a Cidadania Europeia, realidade, Desafio ou Utopia?* Principia, Estoril, 1ª edição, 2007, p. 90.

⁷ PATRICIO, M. F., *Ensino Magazine*, IX edição das Jornadas Pedagógicas da Associação Nacional de Professores, Ano III, Nº 26 Abril, 2000, p.25.

contribuir para a implementação de uma verdadeira dimensão europeia da educação⁸ será um ensejo.

2. Singularidade

A Europa só se conhece vivendo-a, calcorreando-a, como na sua construção nos sugere Jean Monnet, “passo a passo”. Esta Europa que Steiner diz ser feita de cafetarias, “vai da cafetaria preferida de Pessoa, em Lisboa, aos cafés de Odessa frequentados pelos *gangsters* de Isaac Babel. Vão dos *cafés* de Copenhaga, onde Kierkegaard passava nos seus passeios concentrados, aos balcões de Palermo. (...) Conhece-se o mapa das cafetarias e obter-se-á um dos marcadores essenciais da “*ideia de Europa*”⁹”.

Steiner reafirma a originalidade desta Europa afirmando que enquanto existirem cafetarias, a “*ideia de Europa*” terá conteúdo. O mapa da Europa é percecionado pelos pés humanos ao longo do caminho.

A Europa dá-se a descobrir e descobre-se em cada europeu. A sua paisagem foi-se moldando ao longo dos séculos, foi-se humanizando, não apenas metaforicamente, mas com as mãos e com os pés. “Como em nenhuma outra parte do globo, as costas, os campos, as florestas e os montes da Europa, de La Coruña a S. Petersburgo, de Estocolmo a Messina, tomaram forma, não tanto devido ao tempo geológico como ao tempo histórico-humano”¹⁰.

A história da Europa está repleta de longas marchas. Nós quisemos empreender esta marcha, não armados de certezas, nem de vãs glórias, mas apenas com o desejo de conhecer um pouco mais esta “*pátria*” que nos une. Contribuir para uma investigação e discussão sobre o papel da cidadania europeia na escola e na sociedade é caminho que queremos percorrer.

Como acreditamos neste sonho, queremos contribuir para que o desencanto não se instale nos espíritos, minados pelo ceticismo dos críticos europeus. Eduardo Lourenço reafirma uma ideia de Europa que vem ao encontro de muitos europeus,

⁸ Resolução do Concelho e dos Ministros da Educação, reunidos no seio do Conselho de 24 de Maio de 1988, relativa à dimensão europeia na educação, Jo nº C 177, de 06-07-88, pp. 5-7.

⁹ STEINER, G., *A Ideia de Europa*, Gradiva Editora, 4ª edição, Abril 2007, p. 26.

¹⁰ *Ibidem*, p. 28.

embora não esquecendo o imperativo de salvaguarda desse sonho. Confirma que, se tivesse que se referir à Europa, escreveria: “*Europa Desencantada* para salvaguardar o futuro de um sonho europeu que sinto mais imperativo do que nunca sem esquecer a melancolia presente que o envolve”¹¹.

Este trabalho quer, de alguma forma, mexer na melancolia que se vem apoderando desta Europa e sentir a energia europeia de algumas escolas estudadas. Só conhecemos o que vivenciamos, o que fazemos nosso. Munidos deste sentimento que bebemos a cada projeto europeu, sentimos a necessidade e vislumbramos a utilidade para a nossa prática pedagógica dum trabalho desta índole. A possibilidade que me foi aberta com o contacto das escolas, através dos projetos europeus, tornaram este trabalho possível e desejável.

Caminhando por ruas desconhecidas, nesta Europa que amamos, sentimos a cultura, as vivências dos nossos maiores, como afirma Steiner, “O menino da escola e os homens e mulheres urbanos da Europa habitam verdadeiras câmaras de ressonância de feitos históricos, intelectuais, artísticos e científicos”¹². Caminhando “*passo a passo*” ao lado dos jovens e professores que encontramos, descobrimos que “A Europa é o local onde o jardim de Goethe quase confina com Buchenwald, onde a casa de Corneille dá para o largo no qual Joana d’Arc foi barbaramente assassinada”¹³.

Queremos partilhar o nosso entusiasmo através de uma investigação capaz de não deixar morrer esta ideia de uma Europa Unida, de uma cidadania europeia ativa, que mobiliza os jovens para uma causa comum. Não tencionamos assistir ao que Hegel escreve na sua *Fenomenologia do Espírito*: “vemos utopias mortíferas mas sublimes desmoronarem-se, princípios heroicos e valores tradicionais desaparecerem; assistimos, de geração em geração, ao declínio acelerado dos enquadramentos estáveis do civismo e da cultura clássica, ficando de tal forma afligidos com tudo isto que acabamos por ceder ao medo e à morosidade”¹⁴.

A nossa sociedade, afirma Luc Ferry, está a caminhar titubeante pelo caminho obscuro da mundialização “que conduz pouco a pouco à criação de seres desprovidos de

¹¹ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p.8.

¹² STEINER, G., *Op. Cit.*: p. 32.

¹³ *Ibidem*, p.34.

¹⁴ FERRY, L., *Família amo-vos – O novo espírito da família*, Círculo de Leitores, 1ª edição, Setembro de 2008, p.24.

qualquer poder real sobre o curso do mundo e, por esse motivo, desresponsabilizado como nunca”¹⁵. O medo está a instalar-se na sociedade e pode tornar-nos intolerantes, egoístas e reavivar em nós uma ideia de discriminação¹⁶. “Tal como afirmavam Hobbes e Maquiavel, o medo tem tendência a tornar-se a “paixão mais comum” e isso não anuncia nada de bom”¹⁷.

A recente crise mundial e europeia em particular vem desenterrar o velho medo do desconhecido, dado que tudo está posto em causa: a segurança social europeia, as quarenta horas de trabalho semanal, os benefícios sociais, as reformas, os postos de trabalho e a sustentabilidade das contas públicas dos estados. Como refere Luc Ferry, “O que é inédito não é o medo enquanto tal, mas o facto de as nossas sociedades o desculparem incessantemente transformando-o numa paixão positiva, num fator de prudência ou mesmo de sabedoria”¹⁸. Abbagnano referindo Spengler no seu famoso livro *Decadência do Ocidente*, publicado após a Primeira Guerra Mundial, alerta que “na realidade o homem não passa aqui de um episódio do destino universal e a sua tragédia encaminha-se para o fim: a única nobreza do homem consiste em tomar consciência do seu próprio destino”¹⁹.

A sociedade de informação deu origem a uma nova matriz económica, global e fortemente competitiva, na qual o conhecimento é o principal fator de criação de riqueza. Para a União Europeia o grande desafio que se coloca é a competitividade com valores; desenvolver as capacidades de competir com coesão e sustentabilidade, incorporando

¹⁵ FERRY, L., *Família amo-vos – O novo espírito da família*, Círculo de Leitores, 1ª edição, Setembro de 2008, p. 19.

¹⁶ Courrier Internacional, Julho de 2010. As constantes assimetrias colocam em causa a unidade da união europeia, ressuscitando alguns ódios de estimação. Os artigos jornalísticos que reproduzem situações cada vez mais explosivas são muito frequentes. “*A invasão dos camionistas búlgaros*” de Violina Hristova, no Jornal 24 Tchassa, Sofia, (a invasão de camionistas búlgaros e romenos, a preços mais baratos); “*Um país que sujou as mãos*” de Norbert Mappes-Niediek, no Jornal Frankfurter Rundschau, Frankfurt (A assinatura em Prestina de um acordo de repatriação entre o estado alemão e o Cosovo denuncia uma limpeza étnica dos ciganos); São também exemplo disso, a recente expulsão de Itália dos imigrantes Romanos por Berlusconi, e o tratamento deplorável dos *boat people* africanos. A problemática da comunidade cigana (romenos) em França vítimas de afastamento, mais ou menos compulsivo, por parte do governo francês.

¹⁷ FERRY, L., *Op. Cit.*: p. 16.

¹⁸ Ibidem, p. 14.

¹⁹ ABBAGNANO, N., *Nomes e temas da filosofia contemporânea*, Círculo de Leitores, Setembro de 1991, p.24.

valores éticos humanistas e respeitadores do altruísmo inter-geracional e da conservação da qualidade do ambiente²⁰.

A referência à Europa como ator internacional é hoje muito crescente. São situações em que a União Europeia está presente, quer prestando auxílio financeiro, quer atuando no terreno em missões da mais variada natureza mas sempre de apoio construtivo, quer desempenhando um papel político de intermediação, quer garantindo a estabilidade e a segurança através de forças policiais ou militares. A visibilidade da União Europeia na vida internacional é crescente. Indubitavelmente crescente²¹.

É nesta cena internacional que a Europa se joga. Tomando parte na vida internacional, aportando os seus valores e os seus pontos de vista na construção de um mundo melhor. Como afirma Maria Ribeiro, “a Europa foi precisamente o berço desta ideia distinta: é pelo confronto de pontos de vista que se progride e é pelo confronto que se equilibram e moderam perspetivas diferentes e sensibilidades variadas”. Deveremos “interpretar a Europa e traçar vetores de identidade europeia conducentes a uma leitura da Europa-utopia ou da Europa-realidade que pressupõe um olhar retrospectivo, com fim último de “reencontrar a sua memória”²².

Sentimos que, partilhando o nosso trabalho, poderemos apelar a esta memória e contribuir para conhecer melhor esta comunidade onde nos inserimos e percecionarmos o envolvimento ativo dos jovens por estas problemáticas. Queremos subir para os ombros dos gigantes que sonharam esta Europa, para contemplarmos o sonho realizado. Declarava Bernard de Chartres, filósofo e monge do século XII, referindo-se à bela relação entre os alunos e os seus mestres: “Anões empoleirados nos ombros de gigantes”²³.

²⁰ ZORRINHO, C., “Inovação – Uma prioridade para o novo ciclo da Agenda de Lisboa em Portugal e na União Europeia”, in, *Europa Novas Fronteiras*, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007, Principia, nº 21 Janeiro/Junho 2007, p.51 - 56.

²¹ RAMOS, V. B., “A dimensão externa política da União Europeia em 2007 e a sua evolução desde a primeira Presidência Portuguesa em 1992.”, pp. 51-64. In, *Europa Novas Fronteiras*, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007, Principia, nº 21 Janeiro/Junho 2007, p.61 - 64.

²² RIBEIRO, M. M. T., (Coord.) *Olhares sobre a Europa*, Quarteto editora, Coimbra, Fevereiro de 2002, p.9.

²³ RIEMEM, R., “A cultura enquanto convite – Décima Palestra Nexus”, In. STEINER, G., *Op. Cit.*: p. 20.

3. Viabilidade

“O sonho que nos promete o impossível já nisso nos priva dele, mas o sonho que nos promete o possível intromete-se com a própria vida e delega nela a sua solução. Um vive exclusivo e independente; o outro submisso das contingências do que acontece.”

Fernando Pessoa, in “O Livro do Desassossego”

Os sonhos possíveis fazem parte da nossa vida. Foram esses sonhos que animaram os construtores da nossa Europa. Jean Monnet e Robert Schumann sonharam uma Europa tendo como ponto de partida um corpo moribundo das nações europeias. Construindo esta Europa, fazendo-a “*passo a passo*”, em torno de diversos buracos, o mais negro dos quais é Auschwitz e o mais recente Sarajevo, deram lugar ao sonho possível.

O nosso trabalho quer, de alguma forma, mostrar que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz,²⁴ da liberdade e da justiça social, “não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”²⁵

Com esta certeza da força da educação e a vontade de participar na construção de uma escola mais europeia, sinto ser possível levar a cabo esta árdua tarefa. Participar numa educação que contribua para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia, é um verdadeiro desafio. Jacques Delors reafirma que “a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos

²⁴BRAILLARD, P., *Teoria das Relações Internacionais*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990, p. 333. Johan Galtung apresenta um conceito de paz sugerindo: “Ela pode derrogar o uso corrente ao ser rejeitada pela “maior parte” (“consenso não requerido”) mas ela não deverá ser inteiramente subjetiva (“admitida por muitos”). Ela deveria descrever uma situação cuja realização não é utópica (“não impossível de atingir”), mas não faz parte do programa político imediato (“complexo e difícil”). E ela deveria dirigir diretamente a atenção para os problemas políticos, intelectuais ou científicos, que estão na ordem do dia, de hoje e de amanhã”; Conf. BRAILLARD, p.611. Anatol Rapoport afirma a necessidade de medidas de prevenção da guerra e de manutenção da paz. “Não há falta de conhecimentos acerca “do que os homens poderiam fazer” para assegurar a paz. A questão reside em saber como pode ser utilizado um tal conhecimento.”

²⁵ DELORS J., *Educação um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO/Edições ASA/Cortez, Edição Brasileira, São Paulo, 1997, p.11.

acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação”²⁶.

Quando nos propusemos encetar este trabalho pensámos na possibilidade de desenvolver uma educação ao longo de toda a vida. O contacto permanente com escolas europeias permitiu criar o lastro desta investigação e motivar-nos para levar a cabo esta tarefa embora conscientes das suas dificuldades.

A capacidade de questionar os jovens das escolas estudadas será posta à prova à medida que o nosso trabalho se for desenvolvendo. O trabalho proposto pode ser moroso, mas possível. As escolas têm a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Participar neste trabalho é contribuir para, através do pluralismo, uma compreensão mais aprofundada da participação ativa de uma cidadania europeia.

Sentimos que temos uma tarefa para levar a cabo: conceber “uma sociedade educativa”. Compreendemos que cada aluno deve desenvolver todas as potencialidades de aprender e de se aperfeiçoar; mas não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o aluno deve possuir todos os elementos de uma educação básica de grande qualidade. Mais, é fundamental que a escola lhe transmita o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual para conhecer. Podemos, até, imaginar como afirmava Delors, uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

4. Relevância

"Eu tinha a sensação de ter que pedir desculpas ao nosso cachorro, pelo facto de pertencermos à raça humana. Quanto mais avançávamos pelo campo de concentração e víamos os esqueletos revestidos de pele e as instalações características do campo de extermínio, tanto mais eu me sentia inferior ao cachorro, porque, como pessoa, eu pertencia à raça responsável por Dachau".

Eli Bohnen - Rabino militar norte-americano

²⁶ DELORS J., *Educação um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO/Edições ASA/Cortez, Edição Brasileira, São Paulo, 1997, p.11.

As flores campestres despontam hoje livremente em Marzabotto²⁷ fortificadas pelo sangue e pelo ódio que impregnou aquelas colinas. Não as conseguimos colher porque são o testemunho da esperança que a nova Europa quer transmitir às novas gerações.

A brisa suave que hoje bamboleia a copa das árvores dos bosques da Dachau, Baviera, murmura sentimentos contraditórios nos jovens espíritos dos cidadãos europeus, muitas vezes incrédulos sobre as reais insensibilidades do ser humano.

Nas planícies da Auschwitz, Polónia, correm rios de sangue que alimentam a memória de uma Europa outrora incapaz de sustentar a barbárie. Esta Europa, lugar da memória, deverá ser livro aberto para os jovens europeus e mundiais.

Com os testemunhos mais cruéis e significativos na nossa mente queremos que a memória desta Europa seja libertadora, para que o seu espírito não morra. Não podemos escamotear que esta Europa, como afirma Steiner, esteve à beira do abismo “A Europa suicidou-se, ao matar os seus judeus”. A morte de seis milhões de judeus foi a “destruição de *l’esprit européen*, da ideia de Europa”. “(...) nada permaneceu na Europa a não ser uma entidade sem cultura, sem alma, uma entidade puramente geográfica e económica”²⁸.

Como atesta Steiner a Europa do século XX retrocedeu até à Idade Média. A nobreza da Europa, através do seu humanismo e das suas artes, não foi capaz de sustentar a barbárie. Mesmo com exemplos como o de Aristides de Sousa Mendes²⁹ e muitos

²⁷ “La nostra pietà per loro significa che tutti gli uomini e le donne sappiano vigilare perché mai più il nazifascismo risorga.” (“A nossa compaixão por eles significa que todos os homens e mulheres saibam vigiar para que nunca mais o nazismo e o fascismo ressurgam,” inscrição numa lápide do cemitério de Monte Sole).

O “*Massacre de Monte Sole*” (mais conhecido como “Massacre de Marzabotto”), ocorreu em Itália, perpetrado por tropas nazis, no Outono, entre os dias 29 de Setembro e 05 de Outubro de 1944, na região de Marzabotto e nas montanhas de Monte Sole, na província de Bolonha. Uma retaliação direta contra a milícia “*partigiana*” “*Stella Rossa*” (Estrela Vermelha).

O balanço das vítimas civis desta violência desmedida girava em torno de 800 mortos (o número de mortos nunca pode ser determinado corretamente; alguns afirmavam que os mortos chegavam a 1830, outros estimavam 950. Atualmente a “*Fondazione Scuola di Pace di Monte Sole*” (Fundação Escola da Paz de Monte Sole) aponta o número de vítimas 770, número muito próximo ao relatório oficial escrito por Reder, (oficial de campo nazi) informando “A execução de 728 criminosos, dos quais 45 tinham menos de 2 anos de idade, 110 com menos de 10 anos de idade, 95 com menos de 16 anos de idade, 142 com mais de 60 anos de idade, 316 mulheres e cinco padres católicos”. Consulta feita em: 21-06-10

http://www.bologna.chiesacattolica.it/seminario/pagine/vr_servididio_montesole.php;

<http://www.montesole.org/default.asp>

²⁸ STEINER, G., *Op. Cit.*: p. 13.

²⁹ Aristides de Sousa Mendes, o cônsul-geral de Portugal em Bordéus durante a II guerra mundial que

outros que, hipotecando a sua vida privada e profissional, tiveram a coragem de salvar milhares de refugiados. Por outro lado e por sua natureza, as artes “existem para enobrecer o espírito, para permitir à humanidade descobrir e reivindicar a posse da sua forma mais elevada de dignidade”. Temos que através da “educação liberal conduzir à *dignitas* da pessoa humana, ao alcance do seu melhor eu”. A verdadeira vocação do professor de humanidades é “convidar os outros para o significado”³⁰.

Partindo da constante construção-desconstrução como forma de uma reciclagem permanente dos seus *tempos* inventamo-nos europeus, embora não como “filhos naturais da Grécia e de Roma, mas filhos dos bárbaros, da sua intrínseca diversidade, turbulência, reinventando-se outros por essa nostalgia de um paradigma ideal na ordem da filosofia e da política a que chamam Grécia e Roma”³¹. Eduardo Lourenço continua reafirmando: “Mais do que bárbaros cristianizados, com maior ou menos sucesso, o que é próprio da Europa, o que a distingue de todas as outras culturas conhecidas não é esse enraizamento natural numa Europa que não era ainda Europa, mas a reciclagem dessa herança mais ou menos mítica de Gregos e de Romanos”³².

Nos escombros inaceitáveis, nas ruínas mais mortíferas e nos buracos mais negros da nossa Europa, desponta uma ténue esperança no Homem Novo, como afirma Eduardo Lourenço. Mas “não é o passado recente dos povos europeus que nos pode dar qualquer garantia. Mas a utopia europeia em marcha foi - é - a resposta que se nos impôs ou impôs às nações pilotos dessa mesma Europa para domesticar, e desta vez, de mútuo acordo, a sua intrínseca barbárie, a sua demoníaca inquietude que fez delas (e de nós) o Fausto da história universal”³³.

salvou milhares de judeus dos campos de concentração. Na sua carta a Salazar declarava: “em tudo, procedi forçado pelas circunstâncias que sobre o meu espírito actuavam como razões de força maior”; “Procurei honrar a missão que me estava confiada e defender o nosso bom nome de prestígio. Recorreram a mim, como representante de Portugal...pessoas das mais eminentes de muitos países com os quais mantivemos sempre as melhores relações: homens de Estado, Embaixadores e Ministros, generais e outros oficiais superiores, Professores, homens de letras, académicos, artistas de renome, jornalistas, alguns deles com serviços a Portugal, estudantes universitários, pessoal de varias organizações da Cruz Vermelha, membros de casas reinantes, príncipes de sangue, combatentes de todas as patentes e postos, industriais e comerciantes, religiosos de ambos os sexos, mulheres e crianças carecendo de protecção. Deles recebi, em geral, palavras de apreço a consideração por Portugal, país hospitaleiro e acolhedor, único na Europa onde poderiam encontrar sossego e descanso para tantos sofrimentos e fadigas”. In: <http://www.sousamendes.com/zindex.htm>, consulta feita em 21-06-10.

³⁰ STEINER, G., *Op. Cit.*: pp. 16.

³¹ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p. 237.

³² Idem.

³³ LOURENÇO, E., “Da Identidade Europeia como Labirinto”, *O Mundo em Português*, n. 16. Janeiro

Experimentar o poder da arte e do humanismo é reler o livro de Primo Levi, como nos afirma Eduardo Lourenço, como ele reuniu coragem para querer sobreviver a Auschwitz recordando-se do Canto de Ulisses na Divina Comédia de Dante. Aleksander Wat escreve em *My Century* que sentiu subitamente que conseguia suportar a Prisão Lubyanka de Estaline, em Moscovo, quando, numa manhã do início da Primavera, ouviu, à distância, um fragmento da Paixão Segundo São Mateus, de Bach.

A Construção de uma verdadeira *utopia europeia*, de uma cidadania europeia ativa, surge como força legitimadora de um projeto cujas fundações se alicerçaram em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convalescente de dois longos e gravíssimos conflitos.

A urgência na formação de uma identidade europeia leva-nos a desenvolver este projeto capaz de promover e “criar um mínimo de identidade comum entre os indivíduos através das fronteiras, dissipar os medos de desenraizamento perante uma Europa sem fronteiras, aproximar o indivíduo das instituições europeias e envolvê-lo como sujeito da construção”³⁴.

A sociedade europeia segundo Steiner sempre viveu na ambiguidade entre a herança dupla de Atenas e Jerusalém. “Ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, praxis rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías”³⁵.

A Europa matou Deus em cada lugar de humilhação humana. Aniquilou o homem, destruiu-o. “Um anti-humanismo deste teor torna impossível a convivência humana, faz do homem um farrapo utilizável pelos mais sujos empreendimentos, autoriza a violência e a destruição”³⁶, como aconteceu com a barbárie dos campos de concentração e continua a acontecer noutros campos e noutras latitudes. “O Homem é um deus falhado”, diz Sartre, no fundo do homem, na base de cada atitude e de cada aspiração humana, há o desejo de ser Deus, ou seja de ser e de compreender tudo, de não ter nada fora de si próprio, de não sofrer nem limites nem condições, de se realizar de todas as formas possíveis. A morte de Deus, segundo Dostoievski, fará com que o

2001, p. 4.

³⁴ PIRES, F. L., *Os novos Direitos dos Portugueses – Explicação e súmula dos nossos direitos de cidadania europeia*, Lisboa, Difusão Cultural, 1994, p. 29,30.

³⁵ STEINER, G., *Op. Cit.*: p. 36.

³⁶ ABBAGNANO, N., *Op. Cit.*: p. 26.

humano tome o seu lugar de forma excessiva, e incorrendo em todos os perigos totalitários. A desconstrução das utopias, os ódios étnicos, o nacionalismo chauvinista, as reivindicações regionais têm sido o pesadelo da Europa. Esta visão da sociedade europeia convoca-nos para desenvolver uma ação capaz de estimular uma adesão à única causa que vale a pena, a da *pessoa*³⁷.

A *pessoa* vivida na escola dos nossos tempos exige que o educador seja capaz de interpretar os sinais das sociedades modernas. Os sinais que chegam à escola, reflexo da sociedade, colocam em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e de comunidade. Não podemos conceber uma escola alheada do contexto da sociedade. A cidadania deverá ter a capacidade de estar atenta à pessoa, inserida numa comunidade. Como salienta Jorge Sampaio “a cidadania é a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age a ação que se pensa”³⁸.

A relevância do nosso estudo prende-se com a necessidade de conhecer um pouco mais, de aprofundar as temáticas, de sistematizar ideias que, de alguma forma, possam informar as pedagogias da nossa *praxis letiva*. Fazer nossa a ideia de Steiner sobre a definição de Europa: “o café; a paisagem a uma escala humana que possibilita a sua travessia; as ruas e praças nomeadas segundo estadistas, cientistas, artistas e escritores do passado – em Dublin, até nos terminais rodoviários se indica o caminho para as casas de poetas; a nossa descendência dupla de Atenas e Jerusalém; e, por fim, a apreensão de um capítulo derradeiro, daquele famoso ocaso hegeliano que ensombra a ideia e a substância da Europa mesmo nas suas horas mais luminosas”³⁹.

Para se conseguir focar toda a problemática do nosso estudo foi necessário proceder a uma recolha bibliográfica aprofundada. A documentação e legislação emanadas pelas instituições europeias foram um marco importante. A vasta bibliografia utilizada demonstra a pertinência do tema. Estudámos ensaios fundamentais nestas questões, como os de Edgar Morin, Eduardo Lourenço, José Gil, Soromenho Marques,

³⁷ FERRY, L., *Op. Cit.*: p. 26.

³⁸ ARAÚJO, S. A., Contributos para uma Educação para a Cidadania - Professores e Alunos em Contexto Intercultural, Editorial Ministério da Educação, Lisboa, Dezembro 2008, p. 21.

³⁹ STEINER, G., *Op. Cit.*: p. 44.

Adriano Moreira, Jean Monnet, Le Goff, Cabanas entre muitos outros. Estudos de âmbito europeu efetuados por investigadores tais como Tutaux-Guillon, Prats, Pingel, Bombardelli, foram tidos em conta. A vasta bibliografia sobre a cidadania e identidade europeias informaram este trabalho e conduziram-nos pelo caminho traçado. Fomos descobrindo as ideias e as perceções que os jovens vão formando através dos conhecimentos adquiridos na escola e quais os processos de aprendizagem que facilitam uma tomada de consciência, sobre as questões de cidadania e identidade. Tentámos perceber, com a nossa investigação, qual o papel da escola e das instituições europeias, na implementação de medidas que fomentem a identidade europeia, partindo da cidadania.

A documentação legislativa europeia foi uma fonte inesgotável de informação. Nela fomos beber o verdadeiro néctar que anima o nosso trabalho e que permitiu descobrir os princípios que inspiram a dimensão europeia da educação. Tivemos em conta o esforço feito pelo Conselho Europeu, desde a sua origem, para promover as temáticas da educação e da cultura europeias. Verificámos ainda que, neste caminho de investigação, não são muitos os estudos que abordam a problemática da cidadania no contexto educativo; no entanto conseguimos analisar alguns trabalhos que nos pareceram relevantes para o nosso estudo. Foi muito importante a análise feita ao “*Eurobarómetro*”, que ciclicamente estuda a evolução europeia em vários domínios. Este trabalho ajudou-nos, de alguma forma, a planear o nosso trabalho de campo e a centrar o nosso questionário sobre as questões da cidadania.

A União Europeia e o Conselho da Europa empenharam-se desde a sua fundação em implementar uma verdadeira dinâmica educativa no seu seio. As suas preocupações centram-se no desenvolvimento de uma Comunidade sobre as bases sólidas da educação, como é afirmado no Conselho Europeu de 6 de Junho de 1974. No Conselho de Ministros da Educação de 9 de Fevereiro de 1976 aparece pela primeira vez o conceito de “dimensão europeia da educação”, que posteriormente vem sendo aprofundado e fortalecido através dos sucessivos atos das instituições europeias. O grande momento surge, no entanto, no Conselho Europeu que, desde a sua constituição, se empenhou verdadeiramente em aprofundar as questões relacionadas com os Direitos Humanos, educação e cultura, através do Convénio Cultural Europeu de 19 de Dezembro de 1954,

em Paris. A importância desta temática é reforçada pelas sucessivas políticas europeias no que diz respeito à educação, aos jovens, à identidade europeia e cidadania europeia.

Sem dúvida o Tratado de Maastricht marca e dinamiza toda a atividade da União Europeia no campo educativo e cultural. Com este Tratado é criado pela primeira vez um quadro jurídico que permite à Comunidade propor cooperação a nível da educação, formação profissional e juventude. É criado assim, nos estados membros, um espírito de cooperação que permite um desenvolvimento da dimensão europeia da educação. As suas linhas de força são fundamentais para a dinamização da cultura e da educação, como forma de criar uma verdadeira identidade europeia⁴⁰.

Mais tarde, em 1993, com a publicação do *Livro Verde* relativo à dimensão europeia da educação, a Comissão relançou a sua linha de atuação na área da educação. Foram implementados projetos (Sócrates, Leonardo da Vinci, 1995) que permitiram um intercâmbio de professores e alunos nas várias escolas europeias. O ensino das línguas foi privilegiado em todos os estados membros. Estes projetos permitiram, não só uma grande mobilidade, mas também reforçaram uma identidade europeia. Tivemos oportunidade de analisar os sentimentos dos alunos, de algumas escolas portuguesas, quanto à dimensão europeia de cidadania, num trabalho apresentado em Bolonha, 2009⁴¹.

Com o Tratado de Amesterdão (1997) é implementado um plano de reforço das políticas educativas, que nos permitiu chegar, com esperança, ao Conselho Europeu de Lisboa (2000) e estabelecer a estratégia de Lisboa. Esta propõe um objetivo forte de transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica

⁴⁰ “Artigo 149: 1. A Comunidade contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. 2. A ação da Comunidade tem por objetivo: desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros; incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo; promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino; desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros; incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos; estimular o desenvolvimento da educação à distância. 3. A Comunidade e os Estados-Membros incentivam a cooperação com os países terceiros e as organizações internacionais competentes em matéria de educação, especialmente com o Conselho da Europa”. Doc. C 321 E, de 29.12.2006, Jornal Oficial da União Europeia, versão consolidada do Tratado da União Europeia e do Tratado que institui a Comunidade Europeia. p.112.

⁴¹ SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. e LIBERATO, J. A. P., *Op. Cit.*: pp.93 – 100.

do mundo; esta competitividade passou a ser uma das prioridades políticas da União Europeia. Se a União pretende ser competitiva, é indispensável que se torne mais eficaz em termos de investigação, inovação, tecnologias da informação e da comunicação, empreendedorismo, concorrência, educação e formação. A sua visão aponta também para o desenvolvimento de melhores empregos e de uma maior coesão social. Disso é testemunho o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) que abrange o período até 31 de Dezembro de 2013, e destina-se a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e formação na Comunidade, contribuindo para a sua excelência de nível mundial. Este conceito de aprendizagem ao longo da vida consolida o modelo de desenvolvimento da Comunidade, baseado no conhecimento e caracterizado por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.

Várias iniciativas se vão sucedendo com o objetivo preciso de dotar a União de um mecanismo eficiente de formação dos seus cidadãos. Com este intuito foi levado a cabo em Zaragoza, entre os dias três e cinco de Março de 2002, uma reunião de especialistas sobre “La formación de educadores en la sociedad del conocimiento: nuevas tecnologías y nuevos métodos para la necesidad del saber”. Esta reunião tinha como objetivo fundamental estudar de uma forma harmonizada a educação europeia e os intercâmbios profissionais e a mobilidade de professores⁴².

Com o Tratado de Lisboa, assinado em Lisboa em 13 de Dezembro de 2007 e que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a Comunidade Europeia, procurou reforçar-se o carácter democrático da União Europeia, dando grande ênfase a uma cidadania europeia. O Tratado prevê que “um milhão, pelo menos, de cidadãos da União, nacionais de um número significativo de Estados-Membros, pode tomar a iniciativa de convidar a Comissão Europeia a, no âmbito das suas atribuições, apresentar uma proposta adequada em matérias sobre as quais esses cidadãos considerem necessário um ato jurídico da União para aplicar os Tratados”⁴³.

⁴² LÓPEZ TORRES, E. “Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos”, in. Estepa Giménez, J.; de la Calle Carracedo, M.; Sanchez Agustí, M., *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, (eds.). Palencia: Ed. ESLA, 2002, pp.115 - 224.

⁴³ Artigo 11.º, n.º 4, do Tratado da União Europeia.

Querendo transmitir mais força à ideia de cidadania europeia e explicitá-la de forma mais efetiva, foi lançado mais um Livro Verde em Novembro de 2009, sobre uma iniciativa de cidadania europeia⁴⁴. Este tenta responder a questões jurídicas e administrativas, bem como de ordem prática ao conceito de cidadania.

Sentimos a necessidade de participar na construção duma Europa não só partindo das forças económicas, não é projeto que entusiasme ninguém, mas também aproximando os cidadãos dos verdadeiros valores europeus. Reavivar esta *utopia* que moveu os espíritos esclarecidos europeus, é acreditar que a “*utopia europeia* assumida só é digna de ser vivida como vitória da Europa sobre a Europa, da ficção de si mesma que, consciente ou inconscientemente, tem condicionado o seu destino, contra a sua realidade. Em suma, do triunfo da sua sublime não-identidade sobre os fantasmas da sua alucinada identidade”⁴⁵. Esta identidade deve exorcizar a ideia que Max Weber transmite que “o homem tem vindo a tornar-se cada vez mais agudamente consciente da incerteza do seu destino no mundo”⁴⁶ e quando se sente em risco, vira-se para a segurança da fé religiosa. Os campos de morte vieram questionar qual o destino para o homem.

Partimos dos campos de morte (mesmo os mais recentes como Srebrenica)⁴⁷, fenómeno europeu localizado, para refletir qual o caminho a trilhar. Sabemos que enquanto a Europa não confrontar o veneno do ódio antissemita que corre nas suas veias, enquanto não abordar em termos explícitos a longa pré-história das câmaras de gás, muitas das estrelas no nosso firmamento europeu continuarão a ser amarelas.

⁴⁴ Livro Verde relativo a uma iniciativa de cidadania europeia, Bruxelas, 11.11.2009 COM(2009) 622 final.

⁴⁵ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p. 240.

⁴⁶ ABBAGNANO, N., *Op. Cit.*: pp. 34,35.

⁴⁷ In. Jornal Público, por João Manuel Rocha, Bósnia, “*Srebrenica ainda enterra os seus mortos*” 11.07.2010. O enterro dos restos mortais de 775 das vítimas do massacre de Srebrenica, em Julho de 1995, é o momento alto das cerimónias civis e religiosas que levaram milhares de pessoas ao memorial de Potocari, próximo da cidade que se tornou um triste símbolo da guerra na ex-Jugoslávia.

Srebrenica era um enclave muçulmano protegido pelas Nações Unidas e por isso procurado por muitos refugiados. Mas isso não impediu que, face à passividade internacional e impotência das forças no terreno, fosse tomado por forças sérvias-bósnias, a 11 de Julho de 1995.

O Tribunal Penal Internacional para a ex-Jugoslávia viria a classificar o massacre como genocídio. Os primeiros enterros em Potocari foram em 2003. Até agora, tinham sido sepultados os restos de 3.749 pessoas, exumadas de dezenas de valas comuns. O ADN permitiu já a identificação de mais de 6.500, mas o trabalho está longe de terminar, até porque continua a haver desaparecidos.

O antigo líder político dos sérvios-bósnios, Radovan Karadzic, considerado um dos principais responsáveis do massacre, está a ser julgado pelo TPI. Os ex-militares Vujadin Popovi e Ljubisa Beara foram condenados em Junho a prisão perpétua e o ex-general Radislav Krstic, braço-direito de Mladic, cumpre desde 2004 uma pena de 35 anos de prisão por genocídio.

Contemplando as estrelas da bandeira da Europa, que também são amarelas, demonstraremos que como diz Eduardo Lourenço, a dignidade do *homo sapiens* é precisamente essa: a percepção da sabedoria, a demanda do conhecimento desinteressado, a criação de beleza.

É essencial transmitir às novas gerações que as estrelas a ouro sobre fundo azul significam a riqueza da Europa e a celestial nona sinfonia de Beethoven (hino da Europa), significa a capacidade do ser humano de iluminar os espíritos abertos, com a verdadeira convicção de que a vida não refletida não é efetivamente digna de ser vivida.

5. Os antecedentes: Alguns estudos europeus

Os estudos de fundo sobre o caminho que a Europa está a percorrer nas nossas escolas são muito escassos. São levados a cabo estudos para dissecar o livro de texto ou os manuais escolares sobre que Europa é dada a beber aos alunos europeus. A análise feita ao trabalho de Falk Pingel⁴⁸ mostra que, em finais do século XX, ainda é difícil fazer descobrir a Europa aos alunos através dos textos escolares. A referência à dimensão europeia é muito limitada e a referência a uma identidade europeia é muito parca.

Nos finais dos anos oitenta e início dos anos noventa, o instituto Georg-Eckert para a investigação internacional sobre os livros escolares efetuou o primeiro estudo sobre a representação da Europa nos livros escolares. Este estudo foi centrado sobre o tratamento da História do século XX nos manuais escolares em catorze países europeu e vem colocar a nu as carências anteriormente detetadas por outros estudos.

Os vários estudos vêm demonstrar que o conceito europeu é veiculado exclusivamente através da noção geográfica e muito vagamente através da noção cultural. Falta uma análise crítica sobre os êxitos e fracassos da Europa ao longo de todos estes anos de caminhada e de construção, depois da II Guerra Mundial. A

⁴⁸ PINGEL, F. et al. L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia, Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1994.

ausência de um espaço de reflexão leva a que os alunos não se envolvam de forma motivadora no aprofundamento e conhecimento da construção europeia⁴⁹.

Segundo Valls⁵⁰, o problema de mais difícil solução é possivelmente o de ir avançando com um estudo escolar da Europa no qual a abundante informação ministrada pelos manuais e pelos docentes, respeitante à Europa, consiga entrar em contacto e interatuar com as vivências, emoções, sentimentos e opiniões dos alunos com o fim de conseguir um conhecimento mais alicerçado e, por isso, menos convencional ou estereotipado do habitualmente presente na sociedade. O processo de construção de uma Europa unida necessita urgentemente de formar atores conscientes deste processo e não só meros espectadores.

Neste sentido, Durpaire⁵¹ afirma que, na prática, a história escolar deve abrir-se à diversidade de heranças e às múltiplas contribuições oferecidas por todos as gerações de franceses. Deve ser o lugar de uma pluralidade concreta.

Um marco importante nas sondagens envolvendo os jovens europeus foi sem dúvida o projeto “Youth and History”⁵², depois dos anos noventa, com base na rede European Standing Conference of History Teachers Associations. Este projeto liderado por M. Angvik e B. Borries procurou perceber que sentimentos os jovens apresentavam quanto ao processo de unificação europeu. Neste inédito e importantíssimo estudo participaram perto de 32 000 alunos de vinte e sete países europeus. Este estudo e análise dos dados acumulados tornou possível traçar um mapa de interpretação histórica e de opinião política sobre os adolescentes europeus.

⁴⁹ BARDET, R.; PORTA, M.; ALMAZAN, I. Europa en els librés de text. Anàlisi crítica dels manuals corresponents al segon cicle d'EGB, primir i segon curs de BUP i primer cicle de FP dins l'àrea de les ciències socials. Sabadell: Casal d'Europa, 1989; VALLS, R. “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de ciencias sociales” en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº8, 1994; BOMBARDELLI, O. *Formazione in dimensione europea e interculturale*. Brescia: Editrice La Scuola, 1997; BOMBARDELLI, O. (dir.). *La dimensione europea nei libri di testo do educazione civica e stori: “Atti del Convegno 1993 su: La dimensione europea nei libri di testo”*. Trento: Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Università di Trento, 1995.

⁵⁰ VALLS MONTÉS, R., “Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia, *Aula historia social*, Revista Ciencias Humanas, nº 31, 2003, p.132.

⁵¹ DURPAIRE, F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, Hachette Éducation, 2002, p. 42.

⁵² ANGVIK, M. e BODO BORRIES, V. (eds.) *YOUTH and HISTORY. A comparative european surveyon historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung, 1997.

Ao longo do tempo outros estudos se foram seguindo tentando colocar o acento tónico na necessidade de compreender qual o lugar que ocupa a construção europeia no seio dos jovens. Tutiaux-Guillon em França dirigiu um estudo para tentar perceber qual o lugar que ocupavam os saberes escolares na compreensão do espaço europeu e qual o papel dos meios de comunicação social, da escola e do turismo, na formação dos adolescentes quanto a uma conceção europeísta. Numa conferência em 2004, com o mesmo título do seu trabalho levado a cabo em 2000, a autora afirma: “En lycée, rares sont les jeunes qui n’associent pas de valeurs à l’Europe: l’identité, le nationalisme, l’environnement, la paix, l’égalité, la liberté, la beauté... Les droits de l’homme sont toujours affirmés. La solidarité et la tolérance constituent la dominante, indiquant probablement une plus grande conscience de la diversité et du nécessaire respect de l’autre. Ceux qui ont un vécu familial ou scolaire des échanges européens sont plus sereins et plus optimistes que les autres, pour qui l’avenir de l’Europe se teinte d’inquiétude”⁵³.

Nos trabalhos de investigação levados a cabo, a autora reafirma a necessidade de educar os adolescentes para a ação. As nossas escolas “formam cidadãos passivos” incapazes de debater e sem grande poder de argumentação, fruto da dificuldade em tirar conclusões dos debates, dado que os alunos possuem apenas uma formação muito baseada no senso comum. A aula de formação cívica, onde se deverá formar cidadãos e promover a identidade europeia, serve apenas como “kit de primeiros socorros”, “um extintor de incêndio”, uma forma de “Humanizar subúrbios”, ou “civilizar um pouco os selvagens”⁵⁴.

Os resultados dos seus trabalhos levam-nos a pensar que os adolescentes têm apenas um conhecimento social sobre as problemáticas europeias, mais que um conhecimento informado pela escola e pelas disciplinas. A Europa para estes alunos é aquela que lhe é mais próxima, países fronteiriços, e tem pouco a ver com a unidade de estados europeus.

⁵³ TUTIAUX-GUILLON, N. “L’Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée”. (*Conférence réalisée lors de Quatrièmes Rencontres de la Durance - 2004*) Le 1er mars 2004.

⁵⁴ TUTIAUX-GUILLON, N. Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: Questions About a New Subject. Civic and Economic Education in Europe. *Journal of Social Science Education*, OSD 2/2002.

No âmbito espanhol é de referir o trabalho levado a cabo por A. Mateos e F. Moral⁵⁵ onde são analisadas as atitudes ideológicas e políticas perante o processo de construção europeia e o fenómeno da imigração. Neste estudo é notória a forma utilitária como é vista a União Europeia e o escasso interesse demonstrado pelos jovens pelos assuntos europeus. A imigração é tida mais como uma ameaça do que como um fator positivo e uma força importante de trabalho.

Outro trabalho fundamental, levado a cabo em Espanha, aporta-nos uma informação preciosa capaz de ajudar à compreensão dos jovens europeus. O trabalho dirigido por J. Prats e coordenado por C. Trepas⁵⁶, apresenta um estudo capaz de investigar a perceção, significado e grau de identificação dos jovens com as questões europeias. Ficou bem demonstrado neste estudo que os jovens não têm grandes conhecimentos sobre a Europa e as suas instituições, mas demonstram forte sentimento europeu e reconhecem na Europa a sua identidade principal. A nossa investigação em muito beneficiou deste estudo dado que orientou e permitiu construir o instrumento de recolha de dados.

Num âmbito mais restrito são de referir os trabalhos de Consuelo Dominguez e José María Cuenca⁵⁷ e de Rosario Piñeiro e M^a Cruz Melón⁵⁸. Os autores vislumbram nos seus resultados uma nova forma de conceber a Europa, não tanto como uma expressão geográfica mas como um cunho de civilização ocidental, como um cenário de nações onde é possível a paz e o desenvolvimento.

O projeto “Youth and History”, anteriormente citado, veio colocar no centro das atenções toda a questão europeia. A necessidade de compreender qual o caminho que estamos a percorrer pode contribuir para desenvolver políticas capazes de esbater os grandes constrangimentos que se vão encontrando em toda a Europa. Este projeto de

⁵⁵ MATEOS, A.; MORAL, F. *Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000 Colección: Opiniones y Actitudes, nº 28.

⁵⁶ PRATS, J. (dir.); TREPAS, C. (coord.) *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria*. Fundación La Caixa, Barcelona 2001.

⁵⁷ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. “Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial.” En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK, Oviedo, 2001, pp. 300-313.

⁵⁸ PIÑEIRO P. R., MELÓN A. M. C. “El conocimiento y la valoración de la Unión Europea en los universitarios asturianos y leoneses”. *Trabalhos publicados em Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F.; Piñeiro Peleteiro, R.; (eds.) Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK Ediciones, 2001, pp. 314-326.

grande relevância, dado que utilizou e comparou dados de vinte e sete países, marcou este tipo de investigação.

A construção europeia e a cidadania passa pela juventude e pela sua capacidade de transformar o mundo em que vive. Implementar um estudo abrangente que incluía adolescentes e jovens de todos os países da União, permitiria conhecer mais em profundidade as suas verdadeiras aspirações. As rápidas transformações, que se vêm a operar na sociedade e na escola europeias, contribuem para formar cidadãos bem diferentes daqueles que viram construir, pedra a pedra, esta nossa comunidade. Necessitamos de compreender de que forma a nossa sociedade está a evoluir e quais as suas necessidades mais prementes, para dessa forma conseguirmos políticas mais equilibradas capazes de transformar a sociedade.

A realidade multicultural europeia poderá favorecer a integração se conseguir erradicar as ideias racistas sobre a cultura do outro. Ao mesmo tempo, necessitamos de dar alma a este corpo económico enfermo, de grandes doses de solidariedade e de transparência e de visão de futuro, para que consigamos sonhar com dias melhores.

Os alertas frequentes não são, muitas vezes, tidos em conta pelos políticos, o que conduz necessariamente a uma agitação social. São exemplo disso todas as contestações que estão nas ruas da Europa, fruto de uma visão grosseira dos problemas que os jovens enfrentam (desemprego, aspirações académicas, objetivos de vida, etc.).

No âmbito europeu e português uma das grandes fontes de recolha e análise da informação com alguma dimensão e que nos tem dado preciosas indicações, são sem dúvida os “*Eurobarómetros*” que, depois de 1974, analisam de forma periódica o “pulsar dos corações” dos cidadãos europeus. A nossa preocupação centra-se agora nos últimos dados fornecidos por este estudo no âmbito nacional.

Num estudo interessante e abrangente levado a cabo pela Comissão Europeia através do Eurobarómetro⁷² – opinião pública na União Europeia no Outono de 2009, é analisada a atitude dos portugueses sobre a União Europeia. Este faz uma avaliação da imagem da União e um balanço da integração europeia, passando à análise das perspetivas sobre o futuro. São também apresentadas as opiniões dos cidadãos nacionais sobre o papel da União Europeia no Mundo, bem como as suas preferências sobre as prioridades em termos de políticas públicas e o papel das instituições europeias na

tomada de decisão sobre vários temas. Por fim, abordam-se os aspetos simbólicos da União, como a existência de uma identidade europeia ou o que significa a UE para os seus cidadãos. A análise apresentada é enriquecida, sempre que pertinente, com comparações com outros Estados membros.

Tendo em conta a situação económica e a predominância das questões políticas na agenda mediática nacional é possível que esta conjuntura ajude a contextualizar o panorama da opinião pública nacional, que de seguida examinamos.

Alguns meses depois das eleições para o Parlamento Europeu, os cidadãos europeus foram convidados a fazer um balanço da pertença dos seus países à União, bem como a dar a sua opinião sobre as prioridades e os desafios externos e internos da UE. A existência de uma identidade europeia e os significados da União são outros dos temas analisados neste estudo, com base nos dados recolhidos no Outono de 2009.

Neste Outono, 53 por cento dos portugueses consideram que a União Europeia apresenta uma imagem positiva. Os cidadãos nacionais apresentam assim, em média, uma perspetiva mais favorável da União Europeia que os seus concidadãos europeus em geral (48 por cento), mas Portugal encontra-se longe do Luxemburgo, onde dois terços dos inquiridos consideram que a UE tem uma imagem positiva. No outro extremo da escala encontramos o Reino Unido, onde apenas 26 por cento dos cidadãos perspetivam a União de forma positiva.

Apesar de o número de cidadãos portugueses que considera positiva a imagem da UE ter aumentado ligeiramente desde o último Eurobarómetro (de 49 para 53 por cento), esta taxa continua bastante próxima dos 50 pontos percentuais, o que aponta para a existência de uma parte substancial da população que é indiferente à UE (32 por cento) ou que a perspetiva de forma negativa (11 por cento)⁵⁹.

A questão sobre o balanço da pertença de Portugal à União Europeia fazia também parte do conjunto de questões colocadas aos cidadãos e verificou-se que a percentagem de portugueses que considera que pertencer à União Europeia é uma coisa

⁵⁹ Eurobarómetro72, Opinião Pública na União Europeia, European Commission, Outono 2009, p.7.

boa (52 por cento) e que a entrada na CEE em 1986 trouxe benefícios ao país (64 por cento)⁶⁰.

Em Portugal a percentagem de pessoas que considera que a entrada na União Europeia trouxe benefícios ao país é bastante superior à média dos Estados-Membros (57 por cento). Para além da avaliação do passado, os portugueses tiveram também oportunidade de expressar as suas perspetivas sobre o futuro da União Europeia. Neste Outono, apenas 39 por cento dos inquiridos consideram que a União está a ir na direção certa, embora 60 por cento se afirmem otimistas face ao futuro da União. As expectativas pouco otimistas dos portugueses em relação ao futuro da União Europeia poderão estar ligadas às grandes dificuldades que se vêm manifestando na sociedade europeia em geral e na sociedade portuguesa em particular.

Numa análise cuidada aos dados estudados poderemos verificar que uma das principais preocupações dos cidadãos europeus prende-se com a questão económica. Num contexto de crise económica de dimensões mundiais, 73 por cento dos cidadãos europeus destacam o poder económico como principal trunfo da União Europeia no contexto internacional⁶¹.

No que diz respeito à situação económica do país, a avaliação dos portugueses é negativa e apresenta um ligeiro agravamento da situação registada no inquérito anterior (de 89 para 90 por cento). Um número cada vez mais crescente de países apresenta uma avaliação negativa da situação económica do seu país (Bulgária, Grécia, Lituânia, Irlanda, Hungria, Letónia).

Para os portugueses, bem como para os europeus em geral, os poderes económicos e políticos da União Europeia são os seus principais trunfos, devendo ser essencialmente usados na luta contra a pobreza e a manutenção da paz. A crise económica que paira sobre as nossas cabeças provocada por governantes inconscientes e políticos corruptos, como refere Diogo Freitas do Amaral, “conduz o cidadão europeu a uma nova visão de cidadania ativa mais completa, e na sua máxima pujança, consiste através do voto, os bons cidadãos, sempre que possível, escolherem bons governantes e, quando necessário, expulsarem os maus governantes”⁶². Como atestava Karl Popper

⁶⁰ Eurobarómetro72, Opinião Pública na União Europeia, European Commission, Outono 2009, p.8.

⁶¹ Ibidem, p.10.

⁶² FREITAS DO AMARAL, D., “Cidadania e cidadanias”, in, *Cidadania uma visão para Portugal*,

quando considerava o direito de despedir os maus governantes mais importante que o direito de os escolher.

II. CAPÍTULO – MARCO TEÓRICO

1. Europa: uma “ideia” em permanente construção

"Persuadidos de que os povos da Europa, sem deixarem de se sentirem orgulhosos da sua identidade e da sua história nacional, estão decididos a ultrapassar as suas antigas divisões e, unidos de forma cada vez mais estreita, a forjar o seu destino comum"

Excerto do preâmbulo do projeto de Constituição

1.1 Europa, a ninfa do mar Egeu

Sentada no dorso de um touro branco vai cavalgando Europa, ninfa de um deus maior, princesa fenícia, filha do rei Agenor. Despertada do sonho viajaria para lá das ondas. É raptada por Zeus, deus do céu e rei dos deuses do Olimpo, que se metamorfoseou, a fim de a conduzir até Creta onde se perdeu de amores com o rei dos deuses. O filho mais velho de Europa, Minos, viria a ser rei da florescente civilização minoica. Uma deusa predisse que o seu nome se tornaria imortal⁶³.

Deste mito poético vão nascendo gradualmente os limites da Europa, tentando afastar-se da Ásia. O mar Egeu terá recebido o homem moderno que viria a colonizar a Europa. Recebeu ainda o desenvolvimento da agricultura, das cidades e da escrita que terão surgido na Europa, como movimento de expansão vindo da Ásia Ocidental. O grande florescimento civilizacional de Creta poderá ser compreendido pela migração de povos da Síria ou do Norte de África. Esta ideia levou Fernand Braudel a considerar que a lenda de Europa “conteria uma grande parte de verdade”⁶⁴. Com alguma probabilidade, Creta terá sido um entreposto de trocas comerciais, entre os portos da Grécia, da Síria e do Egito. Seria dizer, um entreposto entre a Europa, a Ásia e a África⁶⁵. Os gregos, de costas voltadas para o continente só mantinham contactos com o Mediterrâneo, local privilegiado de comércio. O mundo construía-se entre o mar Egeu e o Adriático e para poente ficava a Europa, terra de bárbaros, pois o mundo civilizado era o Oriente.

⁶³ CARPENTIER, J. e FRANÇOIS L. (dir.), *História da Europa*, Lisboa, Ed. Estampa, 3ª ed., p.27.

⁶⁴ BRAUDEL, F., *Memórias do Mediterrâneo. Pré-História e Antiguidade*, Lisboa, Terramar, 2001, p.137.

⁶⁵ *Ibidem*, p.142.

A Europa não nasce só na mitologia⁶⁶. Os gregos cedo tiveram a necessidade de explicar o mundo pela razão. Lucien Febvre afirmou que não estaria ao alcance dos gregos definir a Europa através da observação direta e da experiência⁶⁷. O seu mundo era o do Mediterrâneo, centrando toda a sua atividade nas cidades da costa da Ásia Menor e Norte de África: “o mundo grego não era um mundo europeu”⁶⁸. Para Lucien Febvre os gregos não tinham outro sentido de Europa além do geográfico, não incluiria qualquer noção de unidade cultural ou humana. A Europa não era um mundo a que os gregos tivessem o sentimento de pertença⁶⁹. Os Gregos deram à Europa um nome, uma localização e mais ainda deram-lhe uma civilização.

Geograficamente a Europa não é um verdadeiro continente mas um sub continente da Eurásia. Esta separação é feita pelos montes Urais, pelo mar Cáspio, pelo Cáucaso e pelo mar Negro. Para o cardeal Richelieu, a Europa ficaria aquém de uma linha imaginária unindo Kaliningrado, Varsóvia, Viena e Trieste; para Montesquieu a Europa terminaria no rio Volga; já Voltaire concebia um continente que abrangia os territórios do mar Báltico até à China⁷⁰.

O conceito geográfico da Europa tem necessidade de ser superado para agora dar lugar à cultura e hoje dar lugar aos cidadãos⁷¹.

1.2 A Europa no mundo antigo e medieval

A civilização grega, embrião das culturas europeias, irradiou para além do seu mundo a sua cultura, propondo os valores essenciais que ainda hoje são válidos para os europeus. A ideia de liberdade, de natureza *physis*, de razão, de ciência, a cultura do *logos* e o conceito da polis.

⁶⁶ Como afirma Gilbert Durand, “Le Mythos apparaît toujours comme le domaine qui échappe paradoxalement à la rationalité du discours. L’absurdité du mythe, comme celle du rêve, ne provient que de la surdétermination de ses motifs explicatifs. La raison du mythe est non seulement ‘feuilletée’ mais ‘touffue’”.

⁶⁷ FEBVRE, L., *A Europa. Génesse de uma civilização*, Lisboa, Teorema, 2001, p. 44.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 54.

⁶⁹ SOULIER, G., *A Europa. História, civilização, instituições*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997, p.17.

⁷⁰ CARPENTIER, J. e FRANÇOIS L., *Op. Cit.*: p. 29.

⁷¹ BOURDIEU, P. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Édition de Minuit, 1979, pp. 545 - 546.

Estes valores, assumidos depois pelos romanos na sua organização e vertidos no seu conceito de *res pública*, ganham consistência confrontados com o mundo bárbaro; a integração no império estava sujeita à aceitação dos valores e a prática de regras na vida pública.

A Europa é o resultado do caldo de culturas onde foram integrados elementos de outras culturas orientais. As culturas grega e hebraica dão forma a todo o Império Romano. “...A escrita e a organização social, política, urbana e estatal da Grécia serviram de ponto de partida a Roma, tendo-se difundido pela Europa e pelo Mediterrâneo. Se na Grécia foram estabelecidas as bases políticas da Europa, Roma codificou o direito e levou à unificação cultural dos territórios que dominava, generalizando a cultura helenística, basicamente urbana”⁷².

O Império Romano e a sua língua (o latim) são o novo elo de ligação de uma cultura assumidamente universal e constitui um eficaz veículo da cultura e organização romanas⁷³. Com a conversão de Constantino começa a desenhar-se de forma mais nítida uma ideia de Europa.

“A vida está agora concentrada à beira do grande lago” onde os romanos se sentem seguros para desenvolver o seu comércio. A unidade do Império Romano é facilitada pelo comércio, pela sua cultura, pelas suas ideias e pela sua religião e o mediterrâneo (*mare nostrum*) é a porta de entrada.

A evangelização dos povos bárbaros do continente leva ao surgimento de uma identidade cristã capaz de assimilar quer a cultura clássica, quer a cultura dos povos onde se implantou. Esta capacidade de implantação do cristianismo criou e, melhor ainda, cimentou a identidade cultural europeia. A Igreja conservou uma estrutura imperial na sua organização, substituindo a organização política do império desmoronado, levando a civilização europeia a “colocar-se por inteiro atrás da Igreja”⁷⁴. “...foi o cristianismo que fez levedar a realidade histórica da cultura europeia. E de tal modo as ideias cristãs marcaram a evolução dessa cultura que o filósofo Benedetto Croce admitiu que até os que se proclamam laicos e agnósticos acabam por aceitar ser

⁷² Enciclopédia Diário de Notícias, p. 652.

⁷³ SIGUAN, M., *A Europa das Línguas*, Lisboa, Terramar, 1996, pp. 26 - 29.

⁷⁴ FEBVRE, L., *Op. Cit.*: p. 92.

cristãos: «*Perché non possiamo non dirci cristiani*». Foi o cristianismo inserido no cerne vivo da cultura clássica que produziu a Modernidade⁷⁵.

Com a expansão do Islão, Maomé e os seus seguidores vão confinar o cristianismo, não no espaço mediterrânico, mas no espaço europeu. Segundo Francisco Lucas Pires, a ameaça das invasões muçulmanas a Sul, as invasões vikings e eslavas a Norte e a Leste, contribuíram para que o cristianismo se tornasse um grande fator de solidariedade na Europa ocidental: “As estruturas da Igreja eram as únicas formas de resistência e permanência, funcionando como resguardo protetor e cimento de coesão”⁷⁶.

O outrora centro do império (*mare nostrum*), da cristandade e das trocas comerciais é agora a grande barreira e a fronteira de duas civilizações diferentes e hostis. Poderemos dizer que “num primeiro tempo, o Islão faz a Europa, nela enclausurando a cristandade (século VII), e que num segundo tempo, a Europa se faz contra o Islão, ao fazê-lo retroceder em Poitiers”⁷⁷.

O confronto com o Islão e a ameaça sentida pelos cristãos faz despontar, de alguma forma, a consciência de certa identidade comum europeia: “pela primeira vez, a palavra ”Europa” é utilizada num sentido já não estritamente geográfico, mas político”⁷⁸.

O mapa da Europa é desenhado agora no continente virado para norte, abandonando a antiga visão mediterrânica. Este Mediterrâneo como diz Eduardo Lourenço “...foi o palco da ópera humana que por comodidade chamamos história, do ponto de vista europeu”⁷⁹.

A invasão muçulmana travada na batalha de Poitiers (732 d. c.) veio dar uma consciência de Europa aos europeus. É provavelmente aqui que nasce a União e a solidariedade para expulsar os muçulmanos da Europa, nasce também uma certa identidade da Europa.

⁷⁵ PINA MARTINS, J. V., *Europa e Cultura – Alguns Livros Fundadores da Cultura Europeia*, p.12 - 29.

⁷⁶ LUCAS PIRES, F., in *Europa, Col. “O que é”*, Lisboa, Difusão Cultural, 1992, p.73.

⁷⁷ MORIN, E. *Pensar a Europa, Ed. Europa – América*, Lisboa, 1998, p. 36.

⁷⁸ SOULIER, G., *Op. Cit.*: p. 29.

⁷⁹ LOURENÇO, E., “O nosso tempo e o tempo dos outros”. *O mundo em Português*, nº51/52, Dezembro 2003/Janeiro, 2004, p. 33.

Por volta do ano mil a Europa está praticamente formada, quer como composição política, quer como estrutura cultural. Essa cultura é o resultado da fusão da cultura greco-romana e das culturas germânicas.

A Península Ibérica é uma grande exceção dado que a presença Islâmica é muito mais prolongada, criando diferenças culturais muito acentuadas entre os países ibéricos e os restantes países europeus. Portugal e Espanha ficam um pouco mais distantes da unidade Europeia e perdem também a cultura que informa todo o sul da península. Um dos grandes poetas portugueses, Fernando Pessoa, refere-se a esta cultura dizendo: “Vinguemos a derrota que os do Norte infligiram aos árabes nossos maiores. Expiemos o crime que cometemos, expulsando da península os árabes que a civilizaram”⁸⁰.

O grande herdeiro do Império Romano é Carlos Magno o “*pater Europae*”, que depois de se instalar em Aix-la-Chapelle transforma esse momento no verdadeiro momento do nascimento da Europa⁸¹.

O projeto de unidade ocidental em torno do universalismo cristão faz com que a ideia de Europa se torne mais real. O modelo cultural cristão torna-se dominante em torno de uma cultura escrita⁸². A cultura europeia é agora a cultura da cristandade medieval, o pluralismo dos reinos prefigura a Europa das Nações.

Neste contexto aparecem as Ordens religioso-militares, como efeito paralelo ao empreendimento, organização e consecução das Cruzadas (religiosíssimo grito, qual “apelo de Deus”, lançado pelo papa Urbano II, pregado, por toda a Europa, com verdadeiro e inaudito fanatismo) após o concílio de Clermont, para a conquista de Jerusalém e perpétua preservação da Terra Santa para o cristianismo.

A Ordem do Templo uniu dois dos mais importantes, senão os mais importantes, ideais da Idade Média: o monasticismo e a cavalaria. Assim, originalmente, para além de promoverem a abnegação, a pobreza, a simplicidade, o recolhimento e confinando a pureza a uma vida espiritual, muitos deles, vindos da melhor nobreza europeia, transformavam-se em resolutos e destemidos cavaleiros, prontos a sacrificarem-se pelo

⁸⁰ PESSOA, F., *Para o ensaio “Ibérico”*, Obra poética e em prosa, Lello e Irmão, vol. III Porto 1986, p. 87.

⁸¹ L HALPHEN, *Charlemagne et l’Empire Carolingien*, Paris, Albin Michel, 1968 (ed. Original: 1947), p. 11, citado por Soulier, Gérard, *A Europa. História, civilização, instituições*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997, p. 35.

⁸² BANNIARD, M., *Génese Cultural da Europa (Séculos V-VIII)*, Lisboa, Terramar, 1995, p. 29

sagrado “apelo de Deus”, gritado, pela voz do papa em toda a Cristandade, contra “a horda infiel”.

O desabrochar das grandes abadias e dos grandes mosteiros, onde eram criadas bibliotecas e onde se estabelecia uma forte relação e produção cultural, fomentou a unidade europeia na diversidade das nações. No entanto, não podemos de forma alguma menosprezar a importância de influências como a da Grécia e Roma antigas, que surge “como que velada, filtrada pelos avatares das invasões e da Cristandade”⁸³.

O comércio estabelece contactos, leva e traz ideias, promove conhecimento. As grandes cidades Italianas são o polo do desenvolvimento económico europeu, as viagens dos mercadores trazem consigo as mercadorias, as ideias e estabelecem laços culturais entre os povos.

“Nesse mesmo momento, o aparecimento dos tempos modernos vai dissociar a Europa e cristianismo: ele abre a América ao cristianismo e Europa ao pensamento laico. É só pois a Europa medieval que pode ser identificada à cristandade”⁸⁴.

A consciência Europeia ainda não era uma realidade, o sentimento de pertença não se tinha desenvolvido.

1.3 A Europa e os tempos modernos

A Europa é agora invadida por uma nova mentalidade cultural e de pensamento, conduzindo o homem a uma emancipação progressiva e a uma libertação do jugo teocrático a que estava amarrado. A humanidade em constante desenvolvimento permitia que os homens determinassem o progresso das sociedades. A “civilização” europeia, no contexto do Iluminismo, afirma-se como “passagem ao estado civilizado” em oposição à “barbárie”. Este termo “civilização” cedo deu lugar ao velho termo “cultura” entendido como processo de transmissão social de conhecimento e valores, pelo que um indivíduo “culto” seria aquele que tivesse adquirido qualidades pessoais através da formação no campo intelectual e artístico. A evolução histórica inclui a memória coletiva, os modelos de comportamento, as regras e valores produzidos através

⁸³ CARPENTIER, J. e LEBRUN F., *Op. Cit.*: p. 177.

⁸⁴ RIBEIRO, M. M. T., *A Ideia de Europa: Perspetiva Histórica*, Quarteto, Coimbra, 2002, p.38.

dos processo de desenvolvimento⁸⁵. Para Norbert Elias as diferenças entre civilização (processo que tende a acentuar o que é comum entre os povos) e cultura (como produto da criatividade humana) são muito acentuadas⁸⁶. O Ocidente, afirma Isabel Ferin, à medida que vem incorporando a ideia de progresso e desenvolvimento assume uma “missão civilizadora” face a todos os países colonizados⁸⁷. O homem europeu resgata a ideia de Protágoras: “O homem é a medida de todas nas coisas”, está no centro do Universo.

O homem é agora livre e senhor do seu destino. A nova cosmovisão leva ao progresso e ao desenvolvimento cultural. Neste contexto assistimos ao grande aperfeiçoamento científico com Copérnico e com Galileu.

Segundo Morin “O humanismo é uma criação original e típica da cultura europeia, cujas ambiguidades e complexidades reflete. Ele é com efeito totalmente laico no seu fundamento, o homem, mas o homem é nele fundamento porque a cultura europeia nele verteu a substância mítica e religiosa que lhe empresta o seu poderio resplandecente...”⁸⁸.

É tempo de mudança cultural e das relações entre os povos. Aportam a Lisboa os grandes mercadores italianos e flamengos que internacionalizam o comércio português, através das redes e dos contactos internacionais. As interferências deste intercâmbio, não só comercial como cultural, influenciaram as técnicas de navegação dos navegadores portugueses na expansão de Portugal.

Com a expansão marítima portuguesa e espanhola, fica a Península Ibérica mais uma vez de costas voltadas para a Europa? Esta pergunta terá a grande resposta através das grandes epopeias de Portugal e de Espanha. São os descobrimentos que dão “novos mundos ao mundo” contribuindo para a grande marca de universalismo das nossas culturas e segundo Fernand Braudel a Europa assegura o futuro europeu através das “Europas fora da Europa” ou Europas de Além-mar⁸⁹.

⁸⁵ CRESPI, F. *Manuale di Sociologia della Cultura*, Roma, Editori Laterza, 1996, pp.5, 6.

⁸⁶ ELIAS, N., *La Civilisation dès Moers*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, pp. 12 - 16.

⁸⁷ FERIN, I., *Comunicação e Culturas do Quotidiano*, Quimera, 2002, p. 36.

⁸⁸ MORIN, E., *Op. Cit.*: p. 75.

⁸⁹ BRAUDEL, F., “As Europas fora da Europa” in F. Braudel (dir.), *A Europa*, Lisboa, Terramar, 1996, pp.115-138.

Os grandes centros comerciais das cidades italianas são agora deslocados para o norte da Europa. O mediterrâneo perde a sua importância no comércio, tomando o seu lugar o Atlântico, dominado pelos Portugueses e pelos Espanhóis. A época da expansão Europeia cria um novo dinamismo em todo o continente europeu. Com uma visão mais abrangente Braudel afirma “a Europa não é o mundo inteiro, mas é uma enorme parte dessa totalidade”⁹⁰.

Os séculos XVII e XVIII são de grande conflitualidade na Europa e o tratado de Westfália (1648)⁹¹ porá fim a este conflito religioso e político, que destruiu a Europa. Este tratado vem marcar a formação da identidade Europeia, o estado nacional terá a primazia sobre a religião, “...o Tratado de Westfália, de 1648, traçara uma nova carta política da Europa, e o princípio de estabilidade de fronteiras implicava impedir o regresso à guerra como instrumento de política internacional. Era a paz pela supremacia do direito”⁹².

Surge na Europa a ideia de nacionalidade que levará mais tarde à secularização da política e à ideia democrática.

“O espírito racional era e é universal. A Grécia forjou o discurso racional. A Europa produziu a dialógica, simultaneamente crítica, construtiva e mitológica da razão. Debaixo da palavra “razão” há o melhor e o pior da cultura Europeia”⁹³.

Chegam à Europa os ventos liberais, impelidos pela revolução americana que conduzirá à independência dos Estados Unidos.

Em França, irrompe a revolução francesa trazendo consigo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. “A elaboração de uma constituição passa pela *vertigem constitucional* onde quase tudo foi posto em causa a partir da ótica da delimitação dos *direitos do homem e do cidadão*”⁹⁴.

⁹⁰ BRAUDEL, F., “A Europa conquista o planeta” in F. Braudel (dir.), *A Europa*, Lisboa, Terramar, 1996, p. 87.

⁹¹ Tratado de *Westfália* - Embora as disputas que a motivaram tenham nascido antes, a fase chamada propriamente Guerra dos Trinta Anos foi um período de guerra contínua que começou quando o futuro sacro imperador romano Ferdinando II, rei da Boêmia e tentou impor o absolutismo católico romano nos seus domínios, e os nobres protestantes da Boêmia e Áustria rebelaram-se, em 1618. A guerra terminou com a paz de Westfália em 1648 e teve lugar quase exclusivamente em solo alemão.

⁹² MOREIRA, A., *Teoria das relações Internacionais*, Almedina, Coimbra, 2005, p. 125.

⁹³ MORIN, E., *Op. Cit.*:p. 85.

⁹⁴ SOROMENHO - MARQUES, V., *Direitos Humanos e Revolução*, Edições Colibri, 1991, p.9.

As teorias dos grandes pensadores sobre a democracia são a base fundamental para o pensamento iluminista. O racionalismo “reivindicava a liberdade para o indivíduo suposto naturalmente sensato e conduzia à democracia que permite à razão coletiva reger a cidade. Pelo outro, conduzia ao despotismo esclarecido sobre os sujeitos ainda pouco sensatos, e eventualmente ao terror contra os rebeldes aos decretos da razão. Não é efetivamente um acaso se o altar da guilhotina coincide com o culto à deusa-razão”⁹⁵.

É neste tempo que se faz destacar nas conferências de Utreque (1713) o abade de Saint-Pierre. Este fará publicar um projeto de paz perpétua na Europa (*“Projet pour rendre la paix perpetuelle en Europe”*) dedicado a Luís XIV, que propunha a constituição de um senado ou de uma assembleia, com poderes legislativos e judiciais – “os Estados tinham voto em função da sua importância, mas os pequenos Estados podiam agrupar-se para ter voto igual. As decisões seriam tomadas em maioria (...) Limita os exércitos nacionais. No caso de guerra, a assembleia designará um generalíssimo para chefiar um exército de composição internacional de cerca de quinhentos mil homens (...) Determina a supremacia do direito internacional. Condena definitivamente qualquer revisionismo territorial”⁹⁶.

As luzes iluminam os espíritos europeus e todos os cidadãos têm o direito/dever de usar a própria razão. Para Kant, a *Aufklärung* (esclarecimento): “...saiu do homem em estado de menoridade, que ele deve imputar a ele mesmo. Menoridade é a incapacidade de o homem se valer do seu próprio intelecto sem a orientação de outrem. Esta menoridade é imputável a ele mesmo, se a sua causa não depender de uma menor inteligência, mas da falta de decisão e de coragem de usar o próprio intelecto, sem a orientação de outrem. Saber audaz! Tem a coragem de te servires do teu próprio intelecto. É este o mote do esclarecimento”⁹⁷.

Nesta época Kant consegue forjar uma filosofia capaz de abranger os numerosos caudais de um tempo fantástico. “A crítica da Razão Pura (1781) torna-se numa espécie de testemunho deixado pela razão iluminista ao futuro. Mas nem todos resistem à vertigem. Johann Carl Wezel, publica um romance, *Belphegor* (1776), que é um

⁹⁵ MORIN, E., *Op. Cit.*:p. 125.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 85.

⁹⁷ História Universal, Volume 10, *O século das luzes*, De Agostini Editore Spa, Novara, 2005, p.293.

autêntico manifesto niilista. Nada compensará a morte de Deus. Tudo é ilusão. Não há valores capazes de legitimação. O direito deriva somente da força. “Tudo está em guerra” (Alles ist im Kriege)”⁹⁸.

A guerra de independência americana traz consigo o desejo de mudança profunda e acentua a insatisfação relativamente às reformas lentas que se operam em muitos países. Na edição de 1780 da História Filosófica e Política de Raynal, Diderot proclamava os direitos dos oprimidos à insurreição e à violência, e, referindo-se à revolução americana, advertia. “Estas grandes revoluções da liberdade servem de lição para os déspotas. Esses, advirto-os a que não contem com uma demasiada longa paciência dos povos e com uma impunidade eterna”⁹⁹.

1.4 A Europa e as ideias liberais

A revolução francesa traz consigo o modelo de Estado-Nação, “o modelo inicial a partir do qual os povos dispersos em mini-Estados ou vassalizados nos Impérios (austríaco, czarista, otomano) se vão organizar ou fazer-se organizar em Estados-Nações”¹⁰⁰.

O povo converte-se soberano da sua própria história, o rei é esvaziado da sua soberania. O súbdito passará a ser o filho da pátria e o estado passa a ser, não um pai, mas uma mãe. Neste contexto, o conceito de cidadania readquire o sentido da participação do sujeito na vida política da comunidade. A burguesia, através das suas lutas políticas, consegue obter a atribuição de direitos políticos. Esses direitos eram considerados como direitos inatos e inalienáveis da pessoa, já não concedidos pelo poder soberano, mas pertencentes, por direito natural. O homem enquanto tal é agora um cidadão que pertence e é membro da comunidade nacional.

“A Revolução Francesa provocou um despertar prodigioso em toda a Europa através da Declaração dos Direitos do Homem, da abolição da feudalidade, do espírito republicano, mas desconhece o poder da religião, resvala para a guerra e para um

⁹⁸ SOROMENHO - MARQUES, V., *Op. Cit.*: p.13.

⁹⁹ História Universal, *Op. Cit.*: p. 362.

¹⁰⁰ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 49.

nacionalismo de uma virulência até então desconhecida e dá a imagem assustadora do terror”¹⁰¹.

A grande Nação francesa que irradiou as suas ideias quer agora através das armas impor-se à Europa. A vontade voraz de Napoleão de construir uma só Europa francesa faz despertar os sentimentos nacionais dos povos invadidos. As diferenças entre as nações vão agora, mais do que nunca, acentuar-se e estabelecer um novo quadro político.

Com o congresso de Viena (1815) mais uma vez se organizou a Europa, em nome de uma paz universal capaz de manter o equilíbrio das forças europeias. “A aventura napoleónica levou à formação da chamada Santa Aliança que coligou as monarquias legítimas, contra o Imperador (...) que ideologicamente se erguia contra o ideário da Revolução Francesa e defendia o legitimismo tradicional e a conceção cristã da vida tal como a entendiam”¹⁰².

“A confiscação do ideal nacional pelo aparelho estatal – que é obra dos jacobinos e de Napoleão, – a nacionalização do Estado real e a estatização da nação revolucionária, é o que vai criar no primeiro decénio do século XIX, o modelo do Estado-Nação, em breve imitado por toda a Europa monárquica e republicana e, no século XX, no resto do mundo”¹⁰³.

A Europa assiste, até ao século XIX, a grandes contendas revolucionárias que tentam restabelecer as nacionalidades. Um pouco por todo o lado as nações organizam-se em estados: a Itália e a Alemanha conseguem-no. Em Itália surge um movimento “Jovem Itália”, em 1831, através do jovem Mazzini que por sua vez o tenta alargar a uma “Jovem Europa”, em 1834 – “Jovem Europa, Liberdade, Igualdade, Humanidade. (...) Nós abaixo assinados, homens de progresso e de liberdade, crentes na igualdade e na fraternidade dos homens e na igualdade e fraternidade dos povos (...) convictos de que todos os homens e todos os povos devem reunir a proteção do livre exercício da missão individual à certeza de que tudo é feito com vista ao desenvolvimento da missão geral (...), tendo-nos anteriormente constituído em associações nacionais livres e

¹⁰¹ LE GOFF, J., *A Velha Europa e a nossa Europa*, Gradiva, Lisboa, 1995, p. 53.

¹⁰² MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 389.

¹⁰³ ROUGEMONT, D., *Carta Aberta aos Europeus*, Ed. Pórtico, Lisboa; s/d, p. 141.

independentes, núcleos primitivos da Jovem Itália, da Jovem Polónia e da Jovem Alemanha...»¹⁰⁴.

O sonho europeu está muito longe de se realizar através de um qualquer manifesto. A Europa entra, mais uma vez, na lógica do confronto que conduzirá à primeira guerra mundial. Na conferência de Berlim de 1885, a África é retalhada a régua e esquadro e o imperialismo europeu dá lugar ao colonialismo. Ao longo do tempo esvazia-se a ideia de uma União Europeia, não obstante o Congresso Internacional da Paz (Roma, 1891) e a Conferência de Haia (1899-1907) terem estabelecido estratégias para uma paz europeia. Contudo, “o bloqueamento e a repressão das tendências nacionalistas impostas aos povos pelos três impérios autoritários, o prussiano, o russo e o austro-húngaro, foram pelos ares por ocasião da queda desses impérios, na sequência da guerra de 1914-1918, que permitiu que várias dessas nacionalidades nascessem ou renascessem. Foi o caso da Polónia, da Checoslováquia, da Hungria, da Roménia, da Albânia e dos Estados Bálticos”¹⁰⁵.

A Europa do século XIX, pelo seu dinamismo, pela sua produção, pelos seus capitais e pela sua civilização imposta em terras não europeias, sente-se a escola universal. Em certo sentido como diz Morin, a Europa “fomentou” e “fez” o mundo. A velha Europa impunha-se ao mundo civilizando-o mas não conseguia apaziguar o ímpeto das contendidas na sua própria casa.

Para Ortega y Gasset a Europa é o resultado do contributo das pequenas Nações que lhe dá a ideia e um sentimento nacional. O princípio de nacionalismo vai criar grandes obstáculos à realização europeia, levando-a ao surgimento dos totalitarismos que conduzirão ao segundo grande conflito à escala mundial.

Os crescentes nacionalismos não impediram o desejo de paz e de construção de uma unidade europeia. Em 1920, em Genebra, é criada a Sociedade das Nações. Mazzini e Cavour, grandes sonhadores de uma unidade Europeia, referem: “A questão europeia é esta: será possível que, na pequena quase-ilha europeia, vinte e cinco Estados vivam lado a lado na anarquia internacional, sem que um tal estado de coisas conduza à

¹⁰⁴ CARPENTIER, J. e LEBRUN, F., *Op. Cit.*: p. 301.

¹⁰⁵ LE GOFF, J., *Op. Cit.*: p. 56, 57.

mais terrível catástrofe política, económica e cultural? O futuro da Europa depende da resposta que seja dada a esta pergunta. Está portanto nas mãos dos Europeus”¹⁰⁶.

Os intelectuais europeus lutaram muito para que se debatesse o Espírito Europeu. Foram criadas comissões internacionais, associações, publicaram-se revistas (*Espirit, Ordre Nouveau, L'Europe Nouvelle*). Ortega y Gasset refere: “As nações europeias atingem agora o seu máximo, e o cume será a nova integração da Europa. Porque disso se trata. Não de laminar as nações, mas de integrá-las, deixando ao ocidente todo o seu rico relevo. Nesta data, como acabo de insinuar, a sociedade europeia parece volatilizada”¹⁰⁷.

A visão de Ortega y Gasset estava prestes a concretizar-se com Hitler e Mussolini. Cada qual com a sua visão de Europa. Hitler queria a unificação da Europa pela força e sobre o domínio da nação Alemã. Mussolini, a seu modo queria o ressurgimento do “novo” Império Romano à volta do mediterrâneo.

As duas guerras mundiais, o Holocausto, as descolonizações e o surgimento de movimentos “pós-ocidentais” levaram ao “questionamento das pretensões de superioridade ocidental e o pressuposto de que os valores do Ocidente encarnam valores universais”¹⁰⁸.

Esta visão do mundo vem colocar em causa todos os valores que a Europa vinha construindo e gera uma forte resistência. Neste “caldo de culturas” que pressupõe uma “coabitação cultural” entre países tão diferentes nasce um exemplo para o mundo, como afirma Dominique Wolton, esta Europa que se perfila no limiar de uma nova história, para organizar outra globalização que não a dos mercados”, está agora em condições de afirmar o seu universalismo¹⁰⁹. Em 1941, Spinelli apresenta a revista “*Unità Europea*” e o seu “*Manifesto Ventotene*” onde perspectivava uma federação Europeia. Com o seu contributo é lavrado em Genebra a Declaração das Resistências Europeias. Nasce o projeto Benelux pensado por Paul-Henri Spaak no exílio. A “construção europeia” está em marcha.

¹⁰⁶ O pensamento de MAZZINI G., In. MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 154.

¹⁰⁷ ORTEGA Y GASSET, J., *A Rebelião das Massas*, Relógio D'Água, Lisboa, s/d, p. 210.

¹⁰⁸ SAYYID, S. “Islam(ismo), eurocentrismo e ordem mundial” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, 2004, p. 64.

¹⁰⁹ WOLTON, D., *A Outra Globalização*, Algês, Difel, 2004, pp. 143,144, 156.

1.5 Repensar a Europa: a União Europeia

Após a segunda guerra mundial, a ideia de uma União Europeia é mantida em ebulição. A Europa sai de uma situação muito dramática e numa situação de fragilidade face aos Estados Unidos. As várias tenções e o medo do comunismo levam os países a repensar a Europa. Segundo Carpentier, seis anos de guerra conduziram a Europa à derrocada: “Alemanha ano zero”, “Europa, ano zero?” Sobre estas ruínas foram fabricadas duas Europas cindidas, esgotadas, dependentes¹¹⁰.

A quase moribunda Europa, fundada na solidariedade e na fraternidade, está em grandes dificuldades. Mas a lucidez do pensamento de Antoine de Saint-Exupéry viria a “informar” o espírito dos europeus na sua sublime afirmação: “O mais belo ofício dos homens é o de unir os homens”¹¹¹. A visão do mundo europeu ficara nos escombros da guerra. Para Morin “Uma Europa morreu em 1945 esmagada sob as ruínas das nações vencidas ou libertadas por vencedores e libertadores que entretanto se tornaram nas duas superpotências mundiais. É então que a ideia europeia sai do ninho onde estava exilada desde o século XVI e vai encontrar um começo parcial, limitado e circunspecto de encarnação. Foi precisa a morte da Europa do tempo moderno para que haja um primeiro querer nascer europeu. Esta primeira encarnação de uma ideia europeia meta nacional tem por motor a vontade vital de exorcizar o espectro da ameaça antiga e o da ameaça nova”¹¹².

A ameaça da guerra-fria, o “esticar a corda” constante entre a URSS e os EUA, ofusca a memória da brutalidade da Segunda Guerra Mundial. “Roosevelt suportou a responsabilidade não partilhada do destino do mundo livre” afirmando mesmo que “as fronteiras dos estados Unidos são no Reno”¹¹³.

A determinação na construção de uma Europa unida leva, no congresso de Haia, (1948), à criação de um movimento pelos socialistas e trabalhistas os “Estados Unidos da Europa”. Os sociais-democratas conservam algum ardor metanacional na ideia

¹¹⁰ CARPENTIER, J. e LEBRUN, F., *Op. Cit.*: p. 413.

¹¹¹ MONNET, J., *Memórias*, Ulisseia, Março de 2004, p.200.

¹¹² MORIN, E., *Op. Cit.*: p.109.

¹¹³ MONNET, J., *Op. Cit.*: p.124, 125.

européia e a democracia cristã surge em força na Alemanha e na Itália, fundada sobre as ruínas do nazismo e do fascismo¹¹⁴.

Perante esta visão do mundo europeu, partilhado a Oriente pela URSS e a Ocidente pelos EUA, a Europa sente-se impelida a criar uma terceira força, capaz de se intrometer entre o capitalismo americano e o comunismo soviético. Florescem, depois da Segunda Guerra Mundial, muitos movimentos, federalistas ou não, com capacidade para colocarem na ordem do debate político a questão da unidade europeia. Churchill preconiza uma União de Estados na Europa ocidental. O seu discurso na Universidade de Zurique em 1946, apelando à reconstituição da “família europeia” através da criação dos Estados Unidos da Europa, que permitirão a paz, a liberdade e prosperidade é o sinal que o grande estadista quer dar ao mundo¹¹⁵. As próprias igrejas desempenham um papel relevante integrando estes movimentos (Pax Christi e outros).

O debate entre federalistas e unionistas é muito forte envolvendo neste debate os intelectuais que propunham a construção de uma Europa tendo como base as suas matrizes culturais comuns. “Se me perguntarem agora como se pode traduzir em termos de estruturas políticas esta união não unitária e tão altamente diversificada em que se baseia a nossa cultura comum, responderei que a solução se acha nos próprios termos do problema assim posto: de facto a unidade diferenciada transpõe-se muito naturalmente para a união das diversidades e esta forma de união tem um nome bem conhecido na história dos regimes políticos: é evidentemente, o federalismo”¹¹⁶.

Estamos a assistir ao rápido surgimento de instituições que terão um papel importante no confronto ideológico da época. Benelux 1944, União Ocidental 1948, Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) 1948 e o Conselho da Europa 1949.

Neste contexto, constitui-se um eixo atlântico que tem como base o Plano Marshall na primavera de 1947. Depois da constante e crescente tensão com a União

¹¹⁴ MORIN, E., *Op. Cit.*: p.110.

¹¹⁵ «Se a Europa se unisse um dia para partilhar a sua herança comum, não haveria limites à felicidade, à prosperidade e à glória de que poderia gozar a sua população de 300 ou 400 milhões de almas.” Winston Churchill, “Discurso sobre os Estados Unidos da Europa” (Zurique, 19 de Setembro de 1946) in Revista Times, 20 de Setembro de 1946. Citado por Isabel Baltazar, “Os Estados Unidos da Europa” uma Nova Europa em tempo de (Segunda) Guerra» in Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias, vol. 19, 2004, p. 328.

¹¹⁶ ROUGEMONT, D., *Op. Cit.*: p. 99.

Soviética, acaba por ser assinado o Pacto de Bruxelas, proporcionando a integração da Alemanha no espaço militar europeu.

O Tratado do Atlântico Norte, de 1949, vem dar à Europa uma unidade ocidental e ideológica sem limitações geográficas, em detrimento de uma Europa da cultura e da união europeia. “Na conceção da NATO, trata-se de uma resistência contra o projeto de uma Europa comunista dirigida pela URSS; na conceção desta última, o objetivo é impedir a formação de uma Europa capitalista, sob dependência americana. Os dois campos opostos ficam sensivelmente definidos pela NATO e pelo Tratado de Varsóvia”¹¹⁷.

O congresso de Haia de 1948, presidido por Churchill, acaba por criar uma grande mobilização que leva ao surgimento oficial do Movimento Europeu, com o objetivo de formar um Conselho da Europa de 1949.

O Conselho da Europa, nascido numa época muito conturbada de receios de uma invasão soviética, é o elo de agregação de todos os membros europeus que possibilita a reflexão e o debate sobre os problemas internacionais e sobre a construção da unidade europeia. Este debate teve sempre como objetivo fundamental a salvaguarda dos Direitos Humanos, muito desprezados na Segunda Guerra Mundial. A materialização deste debate acontece, com grande felicidade, na Convenção Europeia dos Direitos do Homem, assinada em Roma em 1950, com entrada em vigor em 1953.

A ideia de uma Europa aberta, plural, tolerante e do diálogo, está bem patente no movimento dos intelectuais que solicitam a criação de um Centro Europeu de Cultura, um Colégio Europeu e um Instituto para a Investigação Científica. A mística europeia tem por únicos santos pregadores os caminheiros do parlamentarismo (Robert Schumann, Alcide de Gasperi) e um tecnocrata iluminado (Jean Monnet), a ideia de federação europeia só floresce nos arredores de Genebra, com a profecia de Dennis de Rougemont.

Estes “santos pregadores”, como lhes chama Morin, têm uma visão precisa dos perigos de fragmentação que esta Europa enfrenta. Afirma mesmo que durante a primeira grande guerra a necessidade nos tinha ensinado a virtude da solidariedade. Todas as privações e deceções levariam os europeus a tomar consciência e

¹¹⁷ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 174.

compreenderem que a única hipótese de escolha seria entre a união ou um longo declínio.

Neste contexto Monnet e Clémentel (1918) dirigem uma carta a Clemenceau e Wilson “fixando as condições económicas das negociações de paz” e declaram: “Uma associação de nações deve ser estabelecida num quadro de um pacto com vista a fornecer garantias mútuas de independência política e de integridade territorial de forma equitativa para grandes e as pequenas nações”¹¹⁸.

A Sociedade das Nações nasce assim sob a pressão do “espírito do tempo”, da razão e da concertação de boas vontades, tentando impor-se pela sua força moral. Fosdick no seu testemunho alerta-nos que o perigo verdadeiramente temível é de que as nações sucumbam às crises antes de terem aprendido a viver unidas. A dificuldade em colocar esta grande locomotiva em marcha faz-se sentir e torna apreensivos os espíritos europeus.

A Sociedade das Nações mostrava-se impotente para resolver os problemas, por mais simples que fossem. “A arbitragem tinha fracassado perante a violência. (...) O medo reinava por todo o lado”¹¹⁹.

Sob a proteção de Schumann em 1951, são agrupados os países do Benelux, com a Alemanha, a França e a Itália, criando o conceito de europeísmo com um destino comum e realmente comunitário - está criada a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA).

A importância do carvão e do aço como matérias-primas, numa Europa destruída, é fundamental. A cooperação entre os países europeus passa agora à implementação de uma política industrial comum, vocacionada para a criação de uma entidade supranacional, com capacidade de integrar quer os domínios económicos quer os político-sociais.

O Estado-Nação como modelo, fora agora superado pela vontade idealista de inúmeros pensadores que se aventuraram a cogitar uma unidade europeia, pondo de lado, gradualmente, a vontade beligerante dos estados como Nações e instituindo uma

¹¹⁸ MONNET, J., *Op. Cit.*: p. 78.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 116.

realidade supranacional, capaz de abdições sucessivas de poderes, tendo em vista a construção de uma comunidade europeia.

A cooperação económica e a vontade inquebrantável de paz levam à união dos povos. Schumann dirá sobre a CECA: “a cooperação das nações da Europa exige a eliminação da tradicional oposição entre a França e a Alemanha. A primeira preocupação em qualquer iniciativa deve ser estes dois países (...) o governo francês propõe colocar a produção franco-alemã do carvão e do aço sob uma comum alta autoridade dentro da jurisdição de uma organização aberta à participação de outros países da Europa”¹²⁰.

Entre o imperialismo americano e a ideia comunista do mundo, vão surgir associações que tentam maximizar o sucesso evidente da CECA. Aparece a CED (Comunidade Europeia da Defesa), a CPE (Comunidade Política Europeia) e a UEO (União da Europa Ocidental).

A União Soviética de Brejnev, em 1973 reconhece, finalmente, este agrupamento económico de estados capitalistas.

A economia era a base mais sólida e menos sensível que a militar para avançar com a integração europeia. Em Messina, em 1955, aparece o mercado comum que fomentava uma maior cooperação, embora alienando o poder soberano dos Estados.

As longas contendas nas negociações deste Tratado, resultam da conceção dualista de “mercado comum” mais aberto ou mais protegido que informavam o pensamento de Monnet e Spaak.

Os raios de sol do dia 25 de Março de 1957 iluminam, em Roma, as assinaturas dos acordos que instituíram o Mercado Comum (a Comunidade Económica Europeia) e a Comunidade Económica de Energia Atómica (ERATOM).

Barros Moura, no seu prefácio a Maurice Duverger, em a “Europa dos Cidadãos” afirma que é tempo desta Europa dar lugar à união das pessoas e dos povos e nela consigam defender os seus direitos e interesses. A construção económica tem de dar lugar à construção de uma “Europa dos Cidadãos” como espaço de democracia, dos

¹²⁰ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 549.

direitos do Homem, da segurança, do pluralismo, de multiculturalidade, fundamentado no desenvolvimento económico e no bem-estar social.

A Europa, em transformação constante, está agora a tomar consciência de quanto são importantes os Cidadãos. Como diz Eduardo Lourenço “...a história nunca foi para nós outra coisa que a metamorfose lenta/lenda mas bem sucedida do mesmo tempo particular de gregos, romanos e cristãos num tempo virtualmente universal”¹²¹.

As “metamorfozes” de Edgar Morin, na sociedade europeia são necessárias, para criarmos uma cultura de pertença, de cidadania e de multiculturalidade. A Europa não pode continuar a “revisitar periodicamente o inferno da condição humana para melhor contemplar o sol e as estrelas”¹²². A Europa económica e política, fundadoras da comunidade europeia têm agora de entrar pelas escolas e pelas universidades, onde se formam consciências esclarecidas (cidadãos de pleno direito) sobe o espírito profético dos seus mentores. A Europa é um “ponto de vista” (Ortega y Gasset), é um projeto em construção, onde a sua unidade se alimenta do pluralismo e da diversidade. Este pequeno continente “em crise”¹²³ que tem a capacidade do eterno renascer das cinzas, como Fénix, tem agora oportunidade de “contribuir para a realização dos valores dos povos europeus, numa perspetiva de bem-estar, (...) de felicidade global, de felicidade pessoal, felicidade comunitária, felicidade coletiva, afirmação no mundo e promoção dos valores próprios da liberdade, pluralismo, justiça, racionalidade, humanismo e personalismo”¹²⁴.

Esta Europa, como “*nave che va*”¹²⁵ um pouco felliniana, é fruto dos grandes pensadores europeus que vão apresentando ideias e soluções para esta construção da unidade europeia. Este sonho, muitas vezes desfeito e refeito, é farol desse navio

¹²¹ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p. 34.

¹²² *Ibidem* p. 35.

¹²³ Em 20 de Março de 1888, num artigo publicado n’O repórter, dizia Eça de Queiroz: “A “crise” é a condição quase regular da Europa” (...) “No nosso canto, com a azulada doçura do nosso céu carinhoso a contente simplicidade da nossa natureza meio árabe (duas máximas condições para a felicidade na ordem social), nós temos, ao que parece, todas as enfermidades da Europa, em proporções várias, – desde o défice desconforme até esse novo partido anarquista que cabe todo num banco da Avenida” (...) “Todos sofrem de uma crise industrial, de uma crise agrícola, de uma crise política, de uma crise social, de uma crise moral” (...) A situação da Europa é medonha. Sob as crises que a sacodem, já a máquina se desconjunta. Nada pode deter o incomparável desastre”, que “todavia, no fundo a situação é simplesmente normal”.

¹²⁴ SOUSA FRANCO, A. L. de – “A Escola e a Construção da Europa”, *Revista ICALP*, Vol, 15, Março de 1989, pp. 27- 42.

¹²⁵ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p. 36.

frequentemente enalhado no lodo das disputas europeias. Estes arautos, que estão para além do seu próprio tempo, sentiram na própria pele, as perseguições e as incompreensões, sem nunca esmorecer a determinação que os movia.

Gérard Soulier afirma que “a unidade da Europa é uma ideia e não uma realidade. A Europa nunca foi unida em nenhuma época do passado. A realidade da Europa é, pelo contrário, feita de múltiplas divisões de diversas naturezas. A ideia de Europa tem, precisamente, por objeto vencer estas divisões; é, antes de tudo, um projeto político”¹²⁶.

As motivações que impelem todos estes ideólogos são muito variadas. “Houve-as de ordem religiosa (a grande nação cristã), ideológica (com a paz erigida em ideia), política (por vezes o simples interesse ligado aos jogos de poder), filosófica (a Europa identificada com a humanidade) e até geográfica (a Europa-Região) – têm em comum, além do pioneirismo europeísta, o facto simples de nunca lhes terem dado ouvidos”¹²⁷.

Como afirma Manuel Braga da Cruz, “o processo de unificação europeia tem sido muito ainda um processo conduzido e realizado por elites, sem que se tenha conseguido ainda um envolvimento das opiniões públicas vasto e consistente”¹²⁸.

Segundo Dominique Wolton, os tecnocratas europeus sofrem uma forte oposição e rejeição, por parte das populações mais instruídas e com maior poderio económico. Estes desenvolveram um espírito crítico mais acutilante que fermentou movimentos populistas, que se traduziram em formas de identidades¹²⁹ culturais ou nacionais, ameaçadoras da integração europeia¹³⁰.

¹²⁶ SOULIER, G., *Op. Cit.*: p. 8.

¹²⁷ ALMEIDA, R. L. A., Portugal e a Europa – Ideias, Factos e Desafios, Edições Sílabo, 1ª Ed. Lisboa 2005, p. 45.

¹²⁸ BRAGA DA CRUZ, M., “Europeísmo, nacionalismo e regionalismo” in *Análise Social*, nº 118,119, 1992, pp. 827, 828.

¹²⁹ Segundo Denys Couche, sobre identidade, “Pretende ver-se cultura em todo o lado e pretende encontrar-se identidades para todos. As crises culturais são denunciadas como crises de identidade.” (...) “Identidade, pelo seu lado, remete para uma norma de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas.” (...) “Os que assimilam a cultura a uma “segunda natureza”, que se recebe como uma herança e à qual não se pode escapar, concebem a identidade como um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével.” In “A noção de cultura nas ciências sociais”, Fim de Século edições. Lda, Lisboa 1999, p.123-125.

¹³⁰ WOLTON, D., *Op. Cit.*: pp. 143-148, 153.

A “Europa das Nações”, formulada por Jacques LeGoff, deveria ser o meio e a garantia de uma unidade na diversidade, como forma de responder aos atuais desafios externos e internos¹³¹.

A extraordinária missão de construção de uma identidade europeia está a ser construída por alguns historiadores, com base na ideia de comunidade civilizacional. A Europa unida, para além de ser um projeto moderno, é um ideal aprovado desde há mil anos por todos os seus melhores espíritos.

Segundo Bo Strath, com a intensificação da integração europeia têm surgido movimentos de pensadores e de investigadores capazes de identificar a “*europeanidade*” nas suas mais diversas manifestações: na história, na religião, na ciência e na cultura. A Europa é assim conceptualizada como identidade cultural distinta, congregada pela partilha de valores universais¹³².

2. Cidadania Europeia

«Aquilo que devemos agora construir é uma União de corações e de espíritos que assenta no sentimento partilhado de uma comunidade de destino, na consciência de uma cidadania europeia.»

Romano Prodi. Presidente da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, em 14 de Setembro de 1999.

2.1 O vínculo dos valores partilhados

Como vimos anteriormente “A ideia de cidadania nasceu em época recente com a criação do estado moderno de base nacionalista. Só em finais do século XVIII, princípios do século XIX, começou a estruturar-se o conceito moderno de povo nação. Com a criação deste novo conceito jurídico passou a existir um vínculo, entre os indivíduos e um estado, chamado cidadão. A cidadania está, pois, ligada ao conceito de

¹³¹ LEGOFF, J., Op. Cit.: p. 60.

¹³² STRATH, B., “A european identity. To the historical limits of a concept.” in European Journal of Social Theory, vol. 5, nº 4, 2002, p. 388.

estado do tipo pessoal e traduz-se num conjunto de direitos e obrigações entre o indivíduo e o seu respetivo estado”¹³³.

Podemos definir cidadania como um *status* jurídico e político mediante o qual o cidadão adquire os direitos como indivíduo (civis, políticos, sociais) e os “deveres de cidadania” (dever de participar na defesa da Pátria, o dever de votar, dever de pagar impostos, tradicionalmente o serviço militar, fidelidade...) relativos a uma coletividade política, além da faculdade de participar na vida coletiva do Estado.

Apresentamos alguns exemplos do que deve ser cidadania: para K. Faulks¹³⁴, a cidadania deve assentar em eixos fundamentais: uma ética da participação na garantia dos direitos sociais, na cidadania íntima e numa cidadania múltipla. R. Veldhuis¹³⁵ apresenta quatro dimensões: a política e jurídica, a social, a económica e a cultural. F. Audigier¹³⁶ apresenta que a educação para a cidadania deve desenvolver três tipos de competências: cognitivas, sobre princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática; éticas e da escolha de valores; e de ação ou sociais, sobre o debate público.

A prática pedagógica deve levar a uma conjugação de conhecimentos capazes de proporcionar uma ação refletida e empenhada do saber, do valorizar e do agir.

Nestas competências identificamos os três aspetos fundamentais duma prática pedagógica participativa: saber, valorizar e agir. Na realidade, toda a ação cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e ações, para uma participação refletida e empenhada.

Utilizando o quadro de Audigier¹³⁷ procuraremos pensar as questões da Educação para a Cidadania, tal como estão enunciadas nos princípios e valores orientadores presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”; “A valorização da diversidade

¹³³ Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Editorial Verbo 1967, volume nº5, p. 431.

¹³⁴ FAULKS, K. *Citizenship*. London, Routledge, 2000, p. 13.

¹³⁵ In. Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas - Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Setembro 2007, p.17.

¹³⁶ AUDIGIER F., “Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship”. *Council of Europe*, 2000.

¹³⁷ AUDIGIER F., “L’éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens”. *Le cartable de Clio*, 6, 2006, pp. 255-274.

dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; “A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”; “A participação na vida cívica, responsável, solidária e crítica”.

A condição de cidadania está limitada às pessoas que têm essa condição. As pessoas que residem num território do qual não fazem parte como cidadãos estão excluídos dos direitos e deveres como cidadãos. Cada estado tem normas próprias que determinam quem pode adquirir a nacionalidade desse estado, o que quer dizer a condição de cidadão.

O conceito de cidadania está profundamente ligado aos conceitos de liberdade, de igualdade e de fraternidade; os indivíduos passaram de súbditos a cidadãos embora, só muito tarde todos os indivíduos de um estado tenham sido considerados cidadãos de pleno direito, independentemente do sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social¹³⁸.

Esta ideia de cidadania vem já das grandes revoluções liberais do século XVIII, onde a primazia do Estado-Nação era muito forte. Esta cidadania equivale à nacionalidade.

No nosso tempo, o conceito de cidadania transbordou para além dos estados, para além do nacional: encontramos-a consagrada nos respetivos tratados, a “cidadania europeia” e na linguagem corrente a “cidadania mundial ou universal”. Na frase “eu considero-me cidadão do mundo”¹³⁹ podemos encontrar o conceito global de cidadania. Este conceito está cada vez mais envolvido pela dimensão psicológica e social com uma vertente de intervenção cívica. A cidadania tem agora um sentido muito forte de

¹³⁸ Constituição da República Portuguesa (CRP – revisão de 1997), Artigo 13º - define esses princípios de igualdade: 1. “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

¹³⁹ SANTOS, R. dos, “Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/4 – 10 de Fevereiro de 2007, p.9. “É importante notar, como bem lembra Adelino Braz, que o termo “cidadão do mundo”, no alemão *Weltbürger*, não é uma “inovação de Kant”. E prossegue, “De facto já encontramos este conceito no pensamento grego e nomeadamente em Zenão para quem cidadão do mundo se refere a um ideal inseparável dum Estado mundial, na medida em que o cidadão pertence a uma cidade do mundo, ontológica. No século XVIII, o conceito adota um significado empírico, já que se trata duma certa prática do mundo. O indivíduo não pertence exclusivamente a uma pátria mas à terra na sua totalidade, estando assim em casa seja onde for: “*cosmopolitar*” segundo a expressão de Louis-Sébastien Mercier, é percorrer o universo.”

identidade e de pertença, quer a nível local, regional, nacional e supranacional, ou mesmo à Comunidade Internacional. A dimensão internacional é onde se insere a nossa participação na União Europeia.

Falar-se hoje de cidadania é falar-se de cidadanias. A cidadania, global, responsável e ativa tem os seus pilares nos valores democráticos e nos seus direitos e deveres¹⁴⁰. Estes direitos são hoje muito mais alargados: os direitos à habitação, ao crédito, à participação ativa na vida da comunidade, a uma vida saudável, à liberdade, à felicidade, à ecologia, ao consumo, ao lazer, etc., são direitos que se foram construindo ao longo do tempo.

A cidadania ativa é fundamental para o desenvolvimento dos valores democráticos. Esta “...implica a formação de cidadãos política e socialmente conscientes, informados e intervenientes, capazes de exercer os seus direitos. Mas a cidadania implica educação cívica e democrática, a rejeição da violência, da demagogia e do autoritarismo, como forma de ação política”¹⁴¹.

Segundo Selwyn¹⁴² o conceito de cidadania tem sido modificado ao longo do tempo, hoje compreende-se que o cidadão é aquele que tem competências cidadãs. Reconhece um indivíduo civicamente competente que é capaz de conhecer, de fazer e ter uma atitude, num contexto determinado de atuação, nos campos políticos, sociais e económicos. A cidadania deverá versar sobre o conhecimento e compreensão da realidade social do mundo em que se vive e exercer a cidadania democrática, através da incorporação de formas de comportamentos individuais que capacitem as pessoas a viver numa sociedade cada vez mais plural, relacionando-se com os demais, cooperando, comprometendo-se e enfrentando os conflitos. Deverá criar habilidades para uma plena participação do cidadão contemporâneo nos aspetos fundamentais da vida cívica, como uma participação política, social e económica. Terá como compromisso a valorização da

¹⁴⁰ AMARAL, D. F. do, “Cidadania e cidadanias”. In: *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 33,34. O autor propõe 10 graus de cidadania, ativa e passiva, a saber: 1º grau: o dos cidadãos puramente passivos; 2º grau: o dos cidadãos abstencionistas; 3º grau: o dos cidadãos votantes; 4º grau: o dos cidadãos participativos; 5º grau: o dos cidadãos militantes sociais; 6º grau: o dos cidadãos militantes políticos; 7º grau: o dos cidadãos livres de opinião; 8º grau: o dos cidadãos dirigentes e magistrados públicos; 9º grau: o dos cidadãos dirigentes políticos; 10º grau: o dos cidadãos governantes.

¹⁴¹ SOARES, M., “Cidadania uma Visão para Portugal, breves comentários”. *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, p. 26.

¹⁴² SELWYN, N., *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*, Bristol, Futurelab, 2004.

pluralidade, diversidade e participação do “outro” como elemento chave para a convivência democrática na vida moderna.

Em Portugal foi evoluindo este conceito de cidadania vertido na nossa constituição. A nossa República é “baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”¹⁴³.

É também certo que estamos num “Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa”¹⁴⁴.

A adesão de Portugal à CEE, hoje, União Europeia, possibilitou aos portugueses um elevado índice de desenvolvimento e permitiu que hoje nos sintamos “...cidadãos portugueses, ibéricos, europeus e cidadãos do mundo, exprimindo-nos, em plena liberdade, em todos esses âmbitos, progressivamente alargados”¹⁴⁵.

Segundo o “Eurobarómetro66 Opinião Pública na União Europeia, Outubro de 2006”, os valores mais importantes para os cidadãos portugueses são: a paz, o respeito pela vida humana e os direitos humanos. Quando se pergunta quais são os valores que melhor representam a União europeia, os portugueses apontam a democracia e a paz.

A União Europeia lançou vários projetos de envolvimento ativo dos cidadãos que promoviam esses valores mais importantes. Cedo se tomou consciência de que a Educação tem um papel preponderante na formação de mentalidades. Os jovens, através do seu espírito de abertura e de aventura podem ser os construtores de uma nova Europa. A escola é o lugar privilegiado para “construir” consciências.

A população europeia valoriza muito os valores relativos à segurança do ser humano. A “paz” é o valor mais importante para os cidadãos da UE (52 por cento)¹⁴⁶.

¹⁴³ Constituição da República Portuguesa (CRP – revisão de 1997), *Op. Cit.*: Artigo 1º.

¹⁴⁴ *Ibidem*, Artigo 2º.

¹⁴⁵ SOARES, M., *Op. Cit.*: p. 27.

¹⁴⁶ Eurobarómetro66 Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Outubro de 2006.

O conceito de cidadania torna-se muito mais consistente, cada cidadão toma parte na sociedade, desde o seu local de trabalho, as diversas formas de associativismo social, político, profissional, cultural e toma parte na vida da escola.

A educação e Cidadania, em Portugal, também aparecem na constituição. No Capítulo dos “Direitos e Deveres Culturais”, cabe ao estado promover a democratização da educação, para que possa existir a igualdade de oportunidades; a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais; desenvolver a personalidade o espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade; o progresso social; a participação democrática na vida coletiva.

A Constituição da República Portuguesa garante assim, não só um conjunto de direitos dos cidadãos, mas também, descreve os deveres essenciais do Estado no âmbito da educação.

Ao longo dos tempos, este conceito de cidadania foi evoluindo até aos nossos dias. Neste nosso século, este conceito terá uma evolução notável, com tendência para um alargamento dos horizontes e da perceção global do ser cidadão num estado.

As grandes transformações globais despertadas pelas novas tecnologias, pelas trocas comerciais, pelas alterações políticas e sociais do final de século conduzem à evolução do conceito de cidadania.

Como atesta Vaz Freixo, “...as novas tecnologias da informação estão intimamente associadas às mudanças acentuadas verificadas na sociedade atual. O seu impacto ocorre não só na produção de bens e serviços mas também no conjunto das relações sociais. A acumulação de informação, a sua velocidade de processamento, a superação dos limites espaciais, a utilização do multimédia (texto, som e imagem) são, entre outros, “os elementos que explicam o enorme potencial de mudança que estas novas tecnologias apresentam”¹⁴⁷.

Em sociedade estas novas tecnologias estão a alterar o relacionamento entre as pessoas; hoje é muito fácil fazer circular a informação. Os grupos, mais ou menos, organizados no *Facebook* estabelecem contactos rápidos. Em França está a nascer uma “moda” de “organizar” mega encontros para beber. Estes encontros podem colocar em

¹⁴⁷ VAZ FREIXO, M. J., *A Televisão e a Instituição Escolar*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002, p.170.

causa, quer a ordem pública, quer a saúde destes jovens, que no calor da euforia acabam por ingerir álcool em demasia¹⁴⁸.

Estas vastíssimas fontes de informação “descontextualizadas” e as novas tecnologias tornam necessária uma educação para os Média.

A Internet funciona como elemento chave desta “globalização” levando à mundialização da economia e das relações entre as pessoas. Os Estados-Nação são agora incapazes de fazer frente a todas estas investidas. O surgimento de sociedades cada vez mais multiculturais e multiétnicas derivadas da crescente migração conduzem a uma fragmentação da teórica homogeneidade dos Estado-Nação.

O conceito de cidadania é trazido agora para o debate político de forma a discutir o papel do cidadão neste mundo globalizado. A necessidade de reconhecimento de direitos e deveres aos indivíduos que aportam aos estados, outrora homogêneos, levanta uma discussão quanto à capacidade da sua organização e quanto às suas necessidades de integração.

No âmbito da União Europeia, o conceito de cidadania não está muito bem definido quando foi introduzido o Tratado constitutivo da CEE, firmado em Roma em 1957. A livre circulação parecia não estar ligada a nenhum conceito de cidadania, no entanto o direito de residência veio demonstrar que tal conceito já tinha evoluído. É no entanto com a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo celebrada em Paris em 1974 que se sente a necessidade de reconhecer “direitos especiais” aos cidadãos dos estados membros da então Comunidade Económica Europeia. A primeira ocasião em que se pensa criar uma comunidade de cidadãos é em 1976, com o denominado Parecer de Tindemans. Num dos capítulos, intitulado “A Europa dos Cidadãos”, Tindemans propunha diversas medidas tendo em vista o aparecimento de uma “consciência

¹⁴⁸ Jornal de Notícias, “França quer travar multidões embriagadas”, 21.05.2010. “O primeiro encontro ocorreu em Nantes no final do ano passado, com dezenas de pessoas.

Mas as festas de rua regadas com enormes quantidades de álcool começaram a tornar-se cada vez mais concorridas e atraem milhares de pessoas e começou a ver-se uma certa concorrência: cada cidade quer ter um aperitivo maior do que a anterior. “Estamos aqui para bater o recorde do maior aperitivo”, dizia um grupo de adolescentes em Nantes ao jornal Le Parisien.

Tudo começa com um aviso que é colocado anonimamente no Facebook - um dos organizadores de um destes encontros gigantes fê-lo sob pseudónimo de “Alain Cognito” - para uma festa numa dada cidade. E não é preciso mais nada: a dinâmica cresce e as pessoas aparecem.

No YouTube há vídeos impressionantes da multidão em Rennes (quatro mil pessoas) - mas a festa de Brest foi ainda mais concorrida, com sete mil pessoas, e Montpellier ainda superou a anterior, com 10 mil”.

européia”: da unificação de identificação ao desaparecimento das fronteiras, da utilização indistinta dos benefícios e sistemas de Segurança Social à validação de títulos e curso académicos de que hoje tanto se fala (Processo de Bolonha).

Um dos passos mais importantes foi a convocatória, mediante ata de 20 de Setembro de 1976, das primeiras eleições para o Parlamento Europeu por sufrágio universal. Está a cumprir-se um dos elementos essenciais da cidadania, a participação democrática.

Em 1984, no Conselho Europeu celebrado em Fontainebleau (França), foi criado um Comité “Europa dos Cidadãos”, presidido pelo eurodeputado italiano Adonnino que aprovou uma série de propostas tímidas, em relação à constituição de uma cidadania europeia.

O mais arrojado Projeto de Tratado da União Europeia foi apresentado pelo eurodeputado Altiero Spinelli (Projeto Spinelli). O seu artigo 3º referia o seguinte: “Os cidadãos dos Estados membros são por direito cidadãos da União. (...) Os cidadãos da União participam na vida política da mesma, de acordo com as formas previstas no presente Tratado, gozam dos direitos que lhes são reconhecidos pelo ordenamento jurídico da União e seguem as suas normas”.

Esta visão de Spinelli teria sido pensada e apresentada muitos anos antes (1940), em forma de embrião, pelo pensador e obreiro desta grande aventura europeia. Em plena guerra Monnet redige uma “declaração de união indissolúvel” que apresenta a Churchill afirmando: “todos os franceses e todos os ingleses gozariam, em cada um dos dois países, de todos os direitos de cidadania. Seria criada uma união aduaneira, assim como uma moeda única”¹⁴⁹.

O pensamento de união dos “espíritos dos povos europeus” de Monnet atravessa toda a sua vida. Para ele era natural e necessário colocar homens separados por obstáculos artificiais a trabalhar em conjunto. O seu longo caminho, declara, tem início com o acordo de 1916 “Wheat Executive” (*Comissão Executiva para o trigo*) que marca definitivamente toda a sua ação, chegando mesmo a ser considerado como “a primeira

¹⁴⁹ MONNET, J. *Op. Cit.*: p. 20.

etapa do longo caminho no qual progressivamente fui descobrindo as imensas possibilidades da ação comum”¹⁵⁰.

Muito mais tarde, no Conselho Europeu de Roma, em Outubro de 1990, foi introduzida a noção de uma Cidadania Europeia como um elemento essencial da reforma dos Tratados. Apesar das diversas discussões com o apoio claro e explícito do Parlamento Europeu que aprovou duas resoluções a seu favor, em 1991, finalmente o Tratado da União Europeia veio a institucionalizar a Cidadania Europeia¹⁵¹.

A grande transformação operada pelo Tratado é a instituição de uma cidadania paralela à cidadania nacional. A cidadania da União é complementar da cidadania nacional e não a substitui: formulado no Tratado de Amesterdão,¹⁵² este princípio ocupa igualmente uma posição de relevo no projeto de Constituição Europeia idealizado pela Convenção. Essa cidadania foi sendo construída pelos sucessivos Tratados.

Com o título "A cidadania da União" que é apresentado no texto, o Tratado de Maastricht¹⁵³ consegue ir mais além e reconhece o direito de eleger e de ser eleito nas

¹⁵⁰ MONNET, J. *Op. Cit.*: p. 57.

¹⁵¹ A cidadania da União está sujeita à nacionalidade de um dos Estados membros. Assim, considera-se que todo aquele que tem a nacionalidade de um Estado membro é cidadão da União. Além dos direitos e deveres previstos no Tratado de constituição da Comunidade, a cidadania da União reconhece quatro direitos específicos: A liberdade de circulação e de residência em todo o território da União; O direito de sufrágio ativo e passivo nas eleições municipais e do Parlamento Europeu no Estado de residência; A proteção diplomática e consular por parte das autoridades de todo o Estado membro quando o Estado de cuja nacionalidade tem a pessoa que necessita de tal proteção não está representado num terceiro Estado; O direito de petição e de recurso ao Provedor Europeu.

É importante ter em conta que a instauração do conceito de cidadania da União não substitui, somente completa as cidadanias nacionais. Esta complementaridade é portadora de potencialidades já que aprofunda o sentimento de pertença do cidadão da União e o torna mais palpável.

¹⁵² Além de desenvolver o conceito de cidadania europeia, o Tratado reúne diversas medidas que tratam de por o cidadão comum no centro das preocupações da União. Introduzem-se medidas que fomentam a intervenção comunitária na luta contra o desemprego, o respeito do meio ambiente e a proteção dos consumidores. Garante-se o direito de todos os cidadãos a aceder aos documentos das instituições da UE e a comunicar com ela em qualquer das doze línguas oficiais da União (espanhol, português, francês, italiano, inglês, irlandês ou gaélico, holandês, alemão, dinamarquês, sueco, finlandês e grego).

¹⁵³ O Tratado sobre a União Europeia (TUE), assinado em Maastricht em 7 de Fevereiro de 1992, entrou em vigor em 1 de Novembro de 1993 e resultou de fatores externos e internos. No plano externo, o colapso do comunismo na Europa de Leste e a perspectiva da reunificação alemã conduziram a um compromisso no sentido de reforçar a posição internacional da Comunidade. No plano interno, os Estados-Membros desejavam aprofundar, através de outras reformas, os progressos alcançados com o Ato Único Europeu.

Estes factos conduziram à convocação de duas conferências intergovernamentais, uma relativa à UEM e outra respeitante à união política. O Conselho Europeu de Hanôver, de 27 e 28 de Junho de 1988, confiou a um grupo de peritos presidido por Jacques Delors a tarefa de elaborar um relatório que propusesse as etapas concretas que conduziriam à união económica. O Conselho Europeu de Dublin, de 28 de Abril de 1990, com base num memorando belga sobre o relançamento do processo institucional e numa iniciativa franco-alemã que convidava os Estados-Membros a considerar a possibilidade de acelerar a construção política da Europa, decidiu ponderar a necessidade de alterar o Tratado CE de forma a fazer progredir o

eleições para o Parlamento Europeu e nas eleições municipais, bem como receber proteção diplomática e consular em países terceiros.

Qualquer cidadão que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro é também cidadão da União. Esta cidadania confere novos direitos aos europeus, nomeadamente: o direito de circular e residirem livremente na Comunidade; o direito de votarem e de serem eleitos nas eleições europeias e municipais do Estado em que residem; o direito à proteção diplomática e consular de um Estado-Membro diferente do Estado-Membro de origem no território de um país terceiro em que este último Estado não esteja representado; o direito de petição ao Parlamento Europeu e de apresentação de queixa junto do Provedor de Justiça Europeu.

O Tratado de Maastricht estabelece uma viragem importante como refere no seu 1º artigo: “o presente Tratado assinala uma nova etapa no processo de criação de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa, em que as decisões serão tomadas de uma forma tão aberta quanto possível e ao nível mais próximo possível dos cidadãos”¹⁵⁴.

A União é “inspirada na vontade dos cidadãos e dos Estados da Europa de construírem o seu futuro comum”. Para esta União avançar, são propostos os seguintes objetivos: a promoção do progresso económico e social que incluirá, a prazo, a adoção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado; a afirmação da sua identidade na cena internacional, nomeadamente através da execução de uma política externa e de segurança comum; a instituição de uma cidadania da União; a manutenção e o desenvolvimento da União enquanto espaço de liberdade, de segurança e de justiça; a garantia da eficácia dos mecanismos e das Instituições da Comunidade¹⁵⁵.

Começa a desenhar-se uma Europa mais atenta aos seus cidadãos e assente nos valores comuns. O preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais¹⁵⁶ adotada no

processo de integração europeia.

Foi o Conselho Europeu de Roma, de 14 e 15 de Dezembro de 1990, que finalmente lançou as duas conferências intergovernamentais, cujos trabalhos conduziram, um ano depois, à Cimeira de Maastricht de 9 e 10 de Dezembro de 1991.

¹⁵⁴ Tratado da União Europeia, Artigo 1º.

¹⁵⁵ Ibidem, Artigo 2º.

¹⁵⁶ A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (UE) representa a síntese dos valores comuns dos Estados-Membros da UE e, pela primeira vez, reúne num único texto os direitos civis e políticos clássicos, bem como os direitos económicos e sociais. Os objetivos são explicados no preâmbulo: "é necessário, conferindo-lhes maior visibilidade por meio de uma Carta, reforçar a proteção dos direitos

Conselho Europeu de Nice¹⁵⁷, em Dezembro de 2000, vem lembrar que a União é hoje um espaço comum de liberdade, de segurança e de justiça. Refere que “os povos da Europa, estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, decidiram partilhar um futuro de paz assente em valores comuns”.

A declaração proferida por Nicole Fontaine, Presidente do Parlamento Europeu (1999-2001), na Cimeira de Nice, sublinhava a solenidade do acontecimento afirmando “que todos os cidadãos da União saibam que, a partir deste momento (...) a Carta será a lei da Assembleia (...). A Carta será doravante a nossa referência para todos os atos do Parlamento Europeu que tenham uma ligação direta ou indireta com os cidadãos de toda a União”.

A Carta de Dezembro de 2000 apresenta uma compilação dos valores e dos direitos suscetíveis de serem reivindicados pelos cidadãos europeus. Poderemos referir: (i) “A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida”; à liberdade e ao respeito pela vida privada juntam-se a proteção dos dados pessoais, o pluralismo dos meios de comunicação social, o direito de trabalhar e os direitos sociais; (ii) igualdade: “Todas as pessoas são iguais perante a lei”. Este capítulo refere, nomeadamente, a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios. Dedicava também largo espaço aos direitos das crianças, das pessoas idosas e das pessoas com deficiência; (iii) solidariedade, reconhece o direito à informação e à consulta dos trabalhadores na empresa, o direito de negociação e de ação coletiva (incluindo a greve), o direito de acesso aos serviços de emprego, a proteção em caso de despedimento sem justa causa, o direito a condições de trabalho justas e equitativas, o direito de acesso às prestações de segurança social e a serviços de interesse económico geral, à proteção do

fundamentais, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica”.

¹⁵⁷ Adotado em Dezembro de 2000, no termo do Conselho Europeu de Nice, e assinado em 26 de Fevereiro de 2001, o Tratado de Nice é o culminar da Conferência Intergovernamental (CIG) aberta em Fevereiro de 2000 e cujo objeto era a adaptação do funcionamento das Instituições Europeias com a chegada de novos Estados-Membros.

Este tratado abre assim a via para a reforma institucional necessária ao próximo alargamento da União Europeia aos países candidatos do Leste e do Sul da Europa.

As principais alterações que ele introduz têm que ver com a limitação da dimensão e a composição da Comissão, a extensão da votação por maioria qualificada, uma nova ponderação dos votos no Conselho e a flexibilização do dispositivo da cooperação reforçada. À margem das discussões sobre as quatro questões chave, foram também abordadas outras matérias de natureza institucional: a simplificação dos tratados, a articulação das competências, a integração da Carta dos Direitos Fundamentais e o papel dos parlamentos nacionais. Na “Declaração sobre o futuro da União Europeia” anexada ao Tratado, foram fixadas as próximas etapas a seguir para aprofundar as reformas institucionais e fazer com que o Tratado de Nice seja apenas uma etapa desse processo.

ambiente e à defesa dos consumidores; (iv) cidadania, direito proveniente já do Tratado de Maastricht, como o direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais e europeias, ou o direito à proteção diplomática e consular. A estes acrescem, nomeadamente, (v) o direito a uma “boa administração” e o direito de acesso aos documentos; (vi) direito à justiça, nomeadamente, o direito à ação e a um tribunal imparcial e a presunção de inocência.

Estes direitos e valores podem agora ser partilhados por cerca de 500 milhões de cidadãos Europeus que podem movimentar-se livremente desde os arquipélagos portugueses até às paisagens geladas de Inari.

2.2 Cidadania Europeia na Carta dos Valores Fundamentais

Na Antiguidade não se falava de Direitos Fundamentais. Havia sem dúvida a ideia de “direitos naturais”, “direitos inatos”, “direitos originários”, “direitos inalienáveis”, estes seriam transcendentais e imutáveis, imanentes ao Homem, fazendo parte da sua própria natureza, apenas pelo facto de serem homens.

Num segundo momento aparece a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão¹⁵⁸, que informa toda a legislação europeia em matéria de direitos fundamentais. Com o aparecimento das teorias socialistas são valorizados os valores sociais, abandonando-se a anterior visão individualista.

¹⁵⁸ A Revolução Francesa marca o ponto de viragem histórica para a constitucionalização dos direitos fundamentais (herdeiros do liberalismo), as declarações anglo-saxónicas são os primeiros passos onde se pode vislumbrar uma ideia de catalogação de direitos (que não o eram verdadeiramente, pois tratava-se de pactos e de privilégios atribuídos a certas classes sociais – “direitos de desigualdade”). Enumerando a sua evolução: A Declaração Inglesa de Direitos. Esta Declaração de direitos foi apresentada pelas duas Câmaras do Parlamento britânico, os Lordes e os Comuns, a Guilherme III e a Maria II, em 13 de Fevereiro de 1689, tendo entrado em vigor a 16 de Dezembro do mesmo ano; A Declaração de Direitos da Virgínia, Adoptada a 12 de Junho de 1776 e elaborada por George Mason; A Declaração dos Direitos e Garantias da Constituição Federal Norte-Americana. Aprovada a 17 de Setembro de 1787 mas só foi proclamada a 15 de Dezembro de 1791; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de Agosto de 1789; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Constituição Francesa de 24 de Junho de 1793; Declaração dos Direitos e dos Deveres do Homem e do Cidadão da Constituição Francesa de 22 de Agosto de 1795.

A ideia de direitos fundamentais foi sendo construída ao longo dos tempos. Poderemos situar a sua génese na ideia de direitos do homem, no período da civilização romana¹⁵⁹.

Com o advir do cristianismo é desenvolvida a ideia de universalidade do Homem tendo como elemento basilar o “amor ao próximo” e a caridade, apelando à ideia fundamental de igualdade e dignidade do ser humano.

O cristianismo trata de fundar solidamente os valores sobre os quais construir a casa europeia. “Se se quer que estes valores estejam na base do futuro comum dos povos europeus e formem a plataforma das suas recíprocas relações, parecerá natural que a União Europeia, identificando-se com eles, reconheça aquelas raízes cristãs que de há muito tempo vêm sendo germinadas”¹⁶⁰. O cristianismo tem por vocação fundadora promover os valores do humanismo e propor um desenvolvimento mais maduro às consciências integralmente laicas. Como afirma Jacques Maritain, no seu humanismo integral, “a tarefa do cristão, é fazer deste mundo o lugar de uma vida terrena verdadeiramente humana, ou seja com as suas fraquezas e imperfeições, mas também cheia de amor e cujas estruturas sociais tenham como critério a justiça, a dignidade da pessoa e o amor fraterno”¹⁶¹. O cristianismo pode ajudar a Europa a encontrar a riqueza de um humanismo que não se dirija contra o Homem. A fé cristã revela em Cristo o homem ao homem. A fé cura, purifica, eleva a razão expurgando toda a violência. No contexto da cultura dominante, talvez o serviço mais importante que o cristianismo pode dar à Europa é constituído pelo esforço de cura da razão. Porque a fé “não substitui a razão, mas pode contribuir para a evidência dos valores essenciais. Através do concreto da vida, a fé confere a esses valores uma credibilidade que depois ilumina e cura também a razão. Aqui emerge, com clareza, aquilo que a fé pode fazer por uma boa política”¹⁶².

O advento das ideias liberais trazem consigo uma teoria dos direitos fundamentais e dos direitos civis e políticos.

¹⁵⁹ Se quisermos poderemos ir à cultura bíblica referindo o *Decálogo* do Antigo Testamento, ou Cícero em Roma.

¹⁶⁰ RATZINGER, J., Libertà e religione, in *"Il Regno-Documenti"* 5/2003, p. 185.

¹⁶¹ ABBAGNANO, N., *Op. Cit.*: p.130, 131.

¹⁶² RATZINGER, J., *Op. Cit.*: p.185.

A Revolução Francesa consagra a expressão “*direitos do homem*” em detrimento de “*direito natural*” abrangidos pela Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. Paine falava da revolução francesa como: “um povo que participa num processo europeu e universal de libertação cujos fundamentos são os inalienáveis direitos naturais do homem”¹⁶³.

Os Direitos na Declaração consagram a dignidade da pessoa humana, mas vão para além disso. São direitos dos cidadãos comunitários reconhecidos como valores e tradições culturais e ideológicas comuns. No seu Preâmbulo a Declaração coloca o ser humano no cerne da ação afirmando: que “consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua ação”¹⁶⁴.

Segundo o ministro italiano dos negócios estrangeiros Lamberto Dini, a Declaração assinala um decisivo contributo ao “processo de constitucionalização” da União, porque “fornece uma rede de direitos em redor dos quais construir gradualmente um patriotismo constitucional europeu”¹⁶⁵.

Os direitos enunciados são avalizados e garantidos pela consciência coletiva dos cidadãos comunitários. Estes são “direitos de desenvolvimento e bem-estar” que são autenticados, através de prestações que compete à Comunidade executar, em prol dos cidadãos. Esta ideia de direitos fundamentais não é estática, antes vem sofrendo ao longo dos tempos uma flexibilidade do conceito, falando-se agora em “direito a um ambiente sustentável”, “direitos de informação”, “direito ao progresso e à melhoria contínua das condições de vida”, “direito ao património genético”, ou ainda “direito à privacidade”.

Esta explosão de direitos traz uma visão diferente da organização das comunidades. No seio da “*aldeia global*” as fronteiras físicas são irrelevantes,

¹⁶³ SOROMENHO - MARQUES, V., *Op. Cit.*: p. 27.

¹⁶⁴ Preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

¹⁶⁵ MATTEI, R. de, *De Europa, Tra radici cristiane e sogni postmoderni*, Edição Le Lettere, Firenze, Julho de 2006, p. 20.

permitindo que a informação viaje tão rápido como os acontecimentos. A Declaração ao adotar a expressão “direitos fundamentais” reforça o vínculo de cidadania europeia e dá execução ao corolário lógico resultante do facto de a União ser uma ordem jurídica própria, autónoma e específica. A Declaração atribui mesmo direitos aos cidadãos, conferindo-lhes a possibilidade de recorrer contra as legislações nacionais.

A palavra de ordem era a de “reconstrução da Europa” dado que: “Quando a guerra chega ao seu termo (...), a Europa não é mais do que um vasto campo de ruínas: exausta espiritualmente, dividida por ódios indivisíveis, profundamente endividada e economicamente destroçada, defronta-se com a necessidade imediata de um ingente esforço de recuperação da sua capacidade de produção”¹⁶⁶.

A “história da Europa” tem sido feita de avanços e recuos, de contradições e dogmas aparentes e que, paradoxalmente, a Federação (Europeia) de Estados de que hoje tanto se fala é uma ideia que remonta à famosa Declaração Schumann, apresentada em 9 de Maio de 1950¹⁶⁷.

Depois do dinamismo da CECA foi proposto o plano militar através do Plano Pléven¹⁶⁸, Comunidade Europeia de Defesa, que viria no entanto a fracassar, pela recusa de ratificar o Tratado pela Assembleia Nacional Francesa, em Agosto de 1954. Esta tentativa de instituir uma Comunidade Política Europeia, cujo projeto de tratado que

¹⁶⁶ MOTA DE CAMPOS, *Direito Comunitário, Vol. I, 8.ª ed.*, Lisboa, 1997, pp. 21 ss.

¹⁶⁷ Considerada a génese da história da integração europeia, tal como a entendemos hoje. Ao lado de Schuman, surge, como teórico, a figura incontornável de Jean Monnet. Há quem profetize o fracasso do projeto europeu e a sua falta de rumo, devido à saída de cena de políticos de grande craveira como, Miterrrand, Delors e Khol, não se vislumbrarem no horizonte grandes arquitetos ou líderes carismáticos capazes de efetivar este sonho sonhado.

¹⁶⁸ Foi o então presidente da França, René Pleven, quem apresentou o plano para uma Comunidade Europeia de Defesa (CED), no final de Outubro de 1950. Pleven propôs a criação de um exército europeu ocidental com participação de Itália, França, Bélgica, Holanda, Luxemburgo e Alemanha Ocidental. Mas a sua proposta tinha uma mácula, reconhecida imediatamente por Adenauer: os alemães ocidentais não participariam em condições de igualdade dessa aliança e tanto o comando, quanto o contingente das suas tropas, seriam controlados pelos demais países. Adenauer, no entanto, acreditava que somente uma aliança forte da Europa Ocidental forçaria a União Soviética a negociar. No dia 27 de Maio de 1952, ele assinou o tratado da Comunidade Europeia de Defesa. O então presidente da Alemanha Oriental, Wilhelm Pieck, criticou a aliança: "Enquanto lutamos pela construção da paz em todo o país, uma clique criminosa no Ocidente da nossa pátria, a mando dos armamentistas norte-americanos, conduz o povo alemão à terceira guerra".

Os parlamentos europeus ocidentais – à exceção do francês – ratificaram o tratado. A 30 de Agosto de 1954, a assembleia nacional francesa rejeitou definitivamente o acordo, o que representou o fracasso da CED. "O colapso do projeto enfraqueceu também a ideia da unificação europeia, já que a defesa comum deveria ser um elemento constitutivo da União Europeia", afirma Lemke.

Apesar disso, a Alemanha reorganizou as suas forças armadas e, a 5 de Maio de 1955, foi admitida na OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte). O bloco comunista reagiu com a criação do Pacto de Varsóvia. Era o começo da Guerra Fria, que durou até a queda do Muro de Berlim, em 1989.

criaria o respetivo Estatuto (da CPE) deveria ser elaborado pela Assembleia Comum da CECA, que havia entrado em funcionamento em Setembro de 1952.

Este projeto, extremamente ambicioso, para além de absorver os poderes da CECA e da CED (caso esta tivesse vingado), seria dotado de largas competências no âmbito da política externa e economia geral. A Comunidade teria dado um passo decisivo no sentido federalista. Em vez disso o projeto sofreu um grande contratempo, sendo abandonado definitivamente, e fracassando as aspirações dos que almejavam por uma unidade política na Europa.

No que se refere aos direitos do Homem e do cidadão não poderemos afirmar que a CEE ignorou esta vertente, dado que esta foi criada sobre o património comum de valores e princípios. Embora o Tratado da CEE não encerre uma referência direta aos direitos fundamentais, podemos considerar como embrião desses direitos fundamentais, a proibição de discriminação em razão da nacionalidade, da livre circulação dos trabalhadores, da igualdade de remuneração entre trabalhadores femininos e masculinos, entre outros. Temos consciência que os direitos individuais começaram a ser afetados pela ação das instituições comunitárias, dado que os indivíduos fazem parte dos estados. O respeito pelos direitos fundamentais é um princípio geral de direito comunitário, tal como decorre da Carta Europeia dos Direitos do Homem (CEDH) e das tradições constitucionais comuns aos Estados membros.

No que se concerne à cidadania europeia, esta desdobra-se em cinco direitos: direito de livre circulação e permanência; direito de eleger e ser eleito nas eleições municipais e para o parlamento europeu, nas exatas condições que os nacionais do Estado de residência; direito geral de petição, repartido pelos direitos de petição ao parlamento europeu e direito de queixa ao Provedor de Justiça Europeu, e finalmente, direito de proteção diplomática ou consular, a que alguns Autores chamam “dimensão externa da União”.

Segundo refere Maria Luísa Duarte, “A União Europeia não é uma entidade política soberana e, como tal, não poderia definir critérios próprios de determinação do vínculo da cidadania. (...) A União ainda não se perfila (...) como uma entidade política soberana que se possa substituir aos Estados membros através de critérios comuns de

determinação da cidadania, como acontece nos Estados federais. Assim, a cidadania da União é um estatuto de sobreposição e não um estatuto de substituição”¹⁶⁹.

Maastricht marca definitivamente o início de uma nova era: é abandonada a visão economicista e adota-se uma conceção centrada no Homem. Embora a cidadania da União seja ainda um objetivo longínquo, dado que não se é cidadão “à força”, esta começa a fazer parte da vida dos cidadãos, na medida em que estes se sentem artífices de um espaço comum.

A decisão de elaborar a Carta foi lançada oficialmente no Conselho Europeu de Colónia, em Dezembro de 1999, apenas um mês depois de o Tratado de Amesterdão ter entrado em vigor. Era necessário despertar o interesse dos cidadãos e a Carta poderia ser a fórmula necessária.

O Tratado de Nice proclama, em 7 de Dezembro de 2000, a Carta; esta não integrou o Tratado o que representou uma grande “oportunidade perdida”. No entanto sofreu algumas alterações motivadas pelos acontecimentos ligados à mudança de governo na Áustria, depois das eleições gerais de Fevereiro de 2000, com a subida ao poder de uma coligação que integrava um partido de extrema-direita (Haider).

O Parlamento Europeu (PE) tentou impulsionar, ao longo do tempo, a proteção dos direitos, acompanhado pela Comissão. As propostas, em geral, andaram sempre ligadas com a aprovação de um catálogo de direitos fundamentais e com a adesão à Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades.

Podemos indicar as seguintes iniciativas: a aprovação pelo PE, em 4 de Abril de 1973, de uma Resolução relativa à salvaguarda dos direitos fundamentais dos cidadãos dos Estados membros; a declaração Comum dos Presidentes das Instituições, em 1977, a salientar a importância do respeito pelos direitos fundamentais; em 1979, a Comissão expressa um Memorando a promover a questão da adesão da Comunidade à CEDH; o projeto de “Tratado sobre a União Europeia”, fundamentado no Relatório Spinelli, e contendo um catálogo de direitos fundamentais, é aprovado pelo PE, em 1984; a Declaração dos Direitos e Liberdades Fundamentais, de 1989, aprovada por Resolução do PE; em 1989, é proclamada a Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais

¹⁶⁹ DUARTE, M. L., A cidadania da União e a responsabilidade dos Estados por violação do direito comunitário, Lisboa, 1994, p. 32, 33.

dos Trabalhadores, que passa a constituir, ao lado da Carta Social Europeia, o modelo normativo no que toca aos direitos sociais; a Comissão Europeia, propõe em 1990, que a cidadania europeia tenha como essência uma declaração de direitos e deveres que inclua os direitos fundamentais da CEDH; em 1992 foi criada uma Comissão das Liberdades Públicas e dos Assuntos Internos, que tem por missão elaborar um relatório anual sobre Direitos do Homem na Comunidade; é apresentado um projeto de uma Constituição Europeia, aprovado pelo PE, em 1994; em 1996, é nomeado um “Comité de Sábios”, presidido por Maria de Loures Pintasilgo, com o objetivo de elaborar um relatório sobre a questão dos direitos cívicos e sociais; a “Agenda dos Direitos do Homem para o ano 2000 na União Europeia,” apresentada em 1998 em nome do Instituto Universitário Europeu (IUE), de Florença, a pedido da Comissão; um novo relatório sobre direitos fundamentais (coordenado pelo Professor Spiros Simitis) incumbido pela Comissão e entregue em 1999 – “Afirmar os Direitos Fundamentais na União Europeia: tempo de Agir”.

Todos estavam de acordo em afirmar que se impunha uma sistematização, uma catalogação de direitos que, inclusive, deveria ser integrada nos Tratados.

Em Amesterdão fica definitiva e inequivocamente consagrado que a União é uma comunidade de Direito, assente em valores humanistas. É aprofundado o conceito de cidadania e verifica-se um reforço da proteção dos direitos sociais, motivado pela grave crise do desemprego e problemas sociais.

Nunca é de mais referir que a Carta foi lançada oficialmente no Conselho Europeu de Colónia, em Dezembro de 1999, apenas um mês depois de o Tratado de Amesterdão ter entrado em vigor. Ficou claro que os progressos alcançados em Amesterdão, no que toca a direitos fundamentais, foram claramente insuficientes.

Na Cimeira de Nice, a Carta foi proclamada, em 7 de Dezembro de 2000, pelas três Instituições - Conselho, Comissão e Parlamento Europeu. O facto de não se ter integrado a Carta no Tratado de Nice representou uma grande “oportunidade perdida”.

A ideia de se falar de uma Carta e não de uma Declaração, tem a ver com a ideia de dinamismo que se quer transmitir. Uma carta quer passar uma mensagem, aguardando uma resposta por parte dos cidadãos. Esta poderá ser um instrumento fundamental para aproximar Bruxelas dos indivíduos reais, dos seus cidadãos. Os

européus desejam viver num espaço de liberdade, segurança e justiça, sem no entanto verem diluídas as suas identidades nacionais, identificadas com uma cultura de multiculturalidade. Com a introdução do artigo 22, dá-se uma abertura para “a diversidade cultural, religiosa e linguística”, que abre a estrada ao “multiculturalismo” que por sua vez leva à desintegração daquela identidade, seja religiosa ou cultural, que se queria tutelar¹⁷⁰.

Segundo a posição do ex-comissário António Vitorino, a Carta deve constituir o fundamento do espaço de liberdade, segurança e justiça. Esta deve ser um instrumento em que se baseia a legitimidade política da União. Este espaço encontra-se hoje seriamente ameaçado, nomeadamente, pelos fenómenos do terrorismo internacional, da imigração clandestina e do crime organizado¹⁷¹.

Em Colónia, o Conselho Europeu atribuiu o mandato respetivo para a elaboração da Carta a um “grupo de trabalho”. Este grupo chegou às seguintes conclusões: “na presente fase de evolução da União, impõe-se elaborar uma carta dos direitos fundamentais, na qual fique consignada, com toda a evidência, a importância primordial (*overriding importance*) de tais direitos e o seu alcance para os cidadãos da União”. Esta Carta visava uma aproximação aos cidadãos, no entanto não alterava em nada as competências comunitárias em matéria de direitos humanos. As Conclusões de Colónia vêm estabelecer que a Carta deveria conter três grandes categorias de direitos: os direitos e liberdades pessoais; os direitos próprios dos cidadãos comunitários; finalmente, a Carta deveria enunciar os direitos económicos e sociais. Através da Carta, pretendeu-se atribuir maior legitimidade democrática à União e às suas instituições. Esta deverá ter em conta a evolução da sociedade e o progresso tecnológico, científico e social e, nessa medida, será possível inovar pela via da atualização. Este documento teria a pretensão de despertar os cidadãos da sua letargia face à União. Christopher McCrudden afirmaria que este documento deveria ser encarado como “*work in progress*”. Na verdade Joseph de Maistre afirma que “nenhuma constituição é fruto de

¹⁷⁰ MATTEI, R. de, *Op. Cit.*: p.28.

¹⁷¹ VITORINO, A., *A Carta dos Direitos Fundamentais, fundamento do Espaço de Liberdade, de Segurança e de Justiça*, intervenção oral realizada no Centro Jacques Delors, em Lisboa, em 9 de Junho de 2000, pp. 3 - 8.

uma deliberação: os direitos dos povos nunca estão escritos, são só como simples declarações de direitos anteriores não escritos”¹⁷².

A Carta divide os direitos em cinco categorias, agrupadas por capítulos: Dignidade; Liberdades; Igualdade; Solidariedade; Cidadania; Justiça. Estes direitos são considerados fundamentais, não querendo contudo insinuar existirem direitos “menos fundamentais”. Qualquer comunidade jurídica alicerçada na democracia e na liberdade encerra em si a dignidade humana. Esta Carta consagra um nível de proteção tão elevado que poderia ser referência das exigências a implementar aos Estados candidatos. O grande problema que daí resultaria seria, sem dúvida, a aplicação dos direitos económicos e sociais, dado que estes podem ser considerados direitos fraturantes.

Os “Estados Unidos da Europa” não são mera utopia do visionário Monnet; podemos estar a caminho de um verdadeiro sistema federal ou constitucional. A União, dando cada vez mais poder aos seus cidadãos, está a estabelecer uma verdadeira união de povos, incentivando-os à partilha de um futuro de paz, assente em valores comuns.

Esta Europa é hoje mais um desejo que uma realidade. Pelo que parece, a Constituição Europeia é uma meta a que os construtores da Nova Europa evidenciam não querer atingir.

Apoiado na ideia de uma Europa dos cidadãos, Sidjanski declara: “impõe-se um esforço de clarificação que exija uma melhor informação acompanhada de mais transparência. Um apoio mais forte e uma maior confiança da parte do público europeu só podem resultar das provas concretas da representatividade, da democracia e da eficácia das instituições europeias. Para isso, a União Europeia deve adotar uma Carta Fundamental ou uma Constituição que defina os seus objetivos e os seus princípios fundamentais, que estabeleça a partilha dos poderes e das responsabilidades, nomeadamente entre as autoridades nacionais e as instituições europeias, assim como a repartição das competências entre estas últimas. Esta Carta deverá também determinar o alcance das normas e das decisões comuns. O essencial - e só o essencial - seria incluído neste documento fundamental, sucinto e claro”¹⁷³. Estamos certos do caminho que deveremos percorrer para uma federalização, sem no entanto perder a identidade

¹⁷² MATTEI, R. de, *Op. Cit.*: p.31.

¹⁷³ SIDJANSKI, D., *Para um Federalismo Europeu - Uma Perspetiva inédita sobre a União Europeia*, Cascais, Principia, 2001, p. 95.

política dos estados. Seguiremos em frente no trilho certo da “unidade na diversidade”. Uma carta de direitos, ou melhor ainda de deveres e de valores da União, poderia sem dúvida ser um válido instrumento para definir a identidade europeia¹⁷⁴.

Visitando o Tratado de Lisboa na sua Declaração sobre a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, poderemos certificar: “a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que é juridicamente vinculativa, confirma os direitos fundamentais garantidos pela Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais e resultantes das tradições constitucionais comuns aos Estados-Membros.

A Carta não alarga o âmbito de aplicação do direito da União a domínios que não sejam da competência da União, não cria quaisquer novas competências ou atribuições para a União, nem modifica as competências e atribuições definidas nos Tratados.

A Conferência acorda em que a adesão da União à Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais se deverá realizar segundo modalidades que permitam preservar as especificidades do ordenamento jurídico da União. Neste contexto, a Conferência constata a existência de um diálogo regular entre o Tribunal de Justiça da União Europeia e o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, diálogo esse que poderá ser reforçado quando a União aderir àquela Convenção”¹⁷⁵.

Não bastará proclamar os direitos para assegurar o respeito pela pessoa humana e para garantir o bem comum da sociedade, sobretudo quando este acontece nos termos ambíguos de uma Carta como aquela promulgada em Nice e sucessivamente incorporada, em 2003, no Projeto de Tratado Constitucional da União Europeia.

2.3 A Dimensão da Educação e a Cidadania: utopia ou realidade

“A qualidade da vida cidadã está para o corpo social como a pureza do ar que respiramos condiciona o bem-estar do corpo humano”

Roberto Carneiro

¹⁷⁴ MATTEI, R. de, *Op. Cit.*: p.32.

¹⁷⁵ Tratado de Lisboa Consolidado, Declarações relativas a disposições dos Tratados, pdf, p.367.

A função da escola, ao longo dos tempos, tem sido alargada à construção ativa dos vários Estados-Nação, homogeneizando as populações do ponto de vista metafórico e cultural, e induzindo-lhes uma utopia nacional. A escola nunca abandonou a sua função de formar elites, mas tem agora o papel de socializar indivíduos numa cultura comum. A escola deve acompanhar os crescentes níveis de exigência da sociedade, em particular ao nível da participação dos cidadãos na vida política ativa. O surgimento do ensino da cidadania na agenda política sobre o papel da escola é um indicador inequívoco do avanço no plano das expectativas sociais e políticas. A cidadania, que estabelece o vínculo fundamental de junção do indivíduo ao coletivo político, assenta num quadro de direitos e deveres. Ela é singularmente central numa sociedade como a portuguesa, onde os direitos, liberdades e garantias foram coartados durante tantos anos. Formar cidadãos nos dias de hoje, inseridos num espaço alargado como é o europeu, é formar cidadãos europeus. A construção de uma cidadania europeia ativa e partilhada pelos indivíduos que nela residem, estudam e trabalham é um dos grandes desafios do presente e sobretudo do futuro.

A educação¹⁷⁶ é um processo recheado de imperfeições, dado que só o imperfeito é educável. “Cabe à educação aperfeiçoar o possível no horizonte de um desejável relativo”, reafirma Cabral Pinto, adindo que “é preciso educar partindo do real para o possível e tendo por horizonte o desejável”¹⁷⁷.

Todo o educador age de acordo com os seus valores, que foi interiorizando em função do futuro que imaginou. A sua ação é utópica mas intencional, dado que toda a “educação pressupõe uma intencionalidade e uma crítica pedagógica, apanágio, por excelência das utopias que, sendo pedagógicas, são filosóficas, isto sem prejuízo de a sua transposição contínua para o terreno das pedagogias científicas”¹⁷⁸.

¹⁷⁶ SANTOS, R. dos, *Op. Cit.*: p.5. “A educação é, no entender de Kant, o processo fundamental pelo qual o homem se constitui como tal. Ele não é nada além do que ela faz dele. A educação está profundamente envolvida, portanto, com o processo de autorrealização do ser humano. É, neste sentido, um saber ligado à experiência que deverá ser orientado e planeado em conexão com a ética. Kant enfatiza que é de suma importância que este saber, que é parte da Antropologia prática, seja estudado com vistas ao seu constante aperfeiçoamento e não importa que este processo não se conclua. Por isso mesmo é que se torna necessária a relação da pedagogia com o conhecimento e vice-versa. A pedagogia precisa estar em permanente diálogo com as diversas esferas do saber, valendo-se dos progressos realizados nas diferentes áreas, bem como ser ela mesma um saber que reflete sobre seus fundamentos. Por meio da pedagogia o homem deverá ser disciplinado, cultivado, civilizado e moralizado. São estas, pois, as quatro etapas fundamentais da educação moral do ser humano.”

¹⁷⁷ PINTO, F. C., *A formação humana no projeto da modernidade*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996.

¹⁷⁸ CARVALHO, A. D., *Utopia e educação*, Porto Editora, 1994, p. 35.

O professor é investido de um papel fundamental, tornando-se “não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida”¹⁷⁹.

Para Cabanas, “a educação é uma realidade problemática no sentido de que oferece uma natureza antinómica” e apresenta algumas antinomias que os professores e a escola em geral devem trabalhar: liberdade/autoridade, direitos/deveres, ética/moral, autonomia/responsabilidade¹⁸⁰. Como refere o mesmo Cabanas, é desejável que todo o educador, “sobretudo nas áreas da educação política, moral, religiosa e estética, procure não marcar os seus alunos com a sua própria opinião pessoal, mas apenas capacitá-los para que possam aceder por si mesmo ao mundo das ideias e dos valores”¹⁸¹.

O verdadeiro mandato do professor é, sem dúvida, fazer com que o aluno encontre dentro de si as capacidades que terá de desenvolver¹⁸². “A questão educativa não está em dar algo ao educando, mas sim em conseguir que ele o adquira; porém, podemos perguntar-nos se será capaz de o conseguir se não lhe dermos primeiro as motivações e os meios”¹⁸³.

O currículo português considera que a educação para a cidadania deve ser uma área transversal aos currículos, deve ser trabalhada por todos os professores de acordo com os programas de cada disciplina e em conformidade com o Projeto Educativo de

¹⁷⁹ Do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação - um tesouro a descobrir”, p. 133. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado sob a forma do livro – Educação: Um Tesouro a Descobrir, coordenada por Jacques Delors, aponta quatro pilares da Educação. A educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

¹⁸⁰ CABANAS, J. M. Q., “Teoría de la Educación: concepción antinómica de la educación”, Madrid. Dykinson, 1988, p. 215.

¹⁸¹ Ibidem, p. 233.

¹⁸² SANTOS, R. dos, *Op. Cit.*: p.7. “A educação moral possibilita a saída do indivíduo de seu estado heterónimo, em que se encontra sob o comando dos impulsos sensíveis ou sob o comando de outros (enquanto ainda for necessária a disciplina vinda de fora) e a construção progressiva de sua autonomia. Ora, a educação, descrita aqui nas suas etapas, brevemente, deverá ainda ser complementada pelos seguintes aspetos: a orientação de uma pedagogia deve se regular pela ideia de humanidade e o seu trabalho deve contribuir para a consolidação de uma civilização cosmopolita. Com isso, chego ao quarto ponto desta reflexão.”

“Kant afirma claramente que “Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar crianças segundo o presente da espécie humana, mas segundo um estado melhor possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância”.

¹⁸³ Ibidem, p. 230.

Escola e o respetivo Projeto Curricular de Turma. Segundo o Ministério da Educação “ A educação para a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos. O seu objetivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”¹⁸⁴. Com este objetivo são criadas as Áreas Curriculares não Disciplinares¹⁸⁵. Estas áreas são vocacionadas para tratar temas de cidadania ativa. As possibilidades são agora muitas e variadas. A cidadania pode passar pela abordagem de temas tão variados como: desenvolver a personalidade o espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, dos Direitos Humanos, do respeito, da sexualidade, do progresso social, da participação democrática na vida coletiva, do direito à habitação, ao crédito, à participação ativa na vida da comunidade, a uma vida saudável, à liberdade, à felicidade, à responsabilidade ambiental, à Cidadania Europeia e às relações entre vários povos.

A Formação Cívica permite, assim, “um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”¹⁸⁶.

Tendo em atenção cada contexto escolar, as turmas trabalham sem programa preestabelecido as problemáticas da cidadania, indo ao encontro de cada turma e dos alunos concretos.

Com o contributo de todas as disciplinas, na Área de Projeto, os alunos têm oportunidade de desenvolver atividades e projetos com “o objetivo central de envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção”¹⁸⁷.

Como já referimos anteriormente, a importância da Educação para a Cidadania é hoje realçada pela pertinência dos temas a tratar. A aquisição de competências nos vários domínios possibilita que os alunos se tornem cidadãos mais atentos, mais

¹⁸⁴ DEB Educação Integração Cidadania, Departamento da Educação Básica, 2001, p.10.

¹⁸⁵ Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro Formação Cívica; a Área de Projeto e Estudo Acompanhado.

¹⁸⁶ DEB Educação Integração Cidadania, *Op. Cit.*: p.11.

¹⁸⁷ Idem.

empenhados, responsáveis e solidários. Dos valores orientadores do currículo nacional sobressaem a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pretensões e opções; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros; a valorização das diversas culturas europeias em ordem à construção de um projeto de vida comum.

Assiste-se, hoje, a uma substancial alteração do quadro de valores. “Na anterior sociedade, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projeto, os princípios transmitiam-se imutáveis, os modelos exemplares conservavam-se como arquétipos. Era o primado da estrutura sobre a génesis. Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projeto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa. É o primado da génesis sobre a estrutura (...)”¹⁸⁸.

Hoje na Europa e no mundo assiste-se a profundas mudanças, de toda a ordem. A globalização económica, os constantes movimentos migratórios e todas as alterações sociais, trazem um novo desafio à escola e às sociedades de hoje, colocando a Educação para a cidadania ativa no campo do necessário e urgente.

A mobilidade está hoje generalizada, mas não são só os homens que se movem, mas também a informação, os bens e os serviços. Isto explica a ideia de globalização, oposta à segurança tradicional; explica também o conceito de cidadania fluida, relacionada com a residência e não com o nascimento. O migrante voltará a descobrir em cada meio um passado, uma memória coletiva¹⁸⁹.

O processo de desenvolvimento de competências e a discussão de valores e atitudes possibilitam que a Educação para a Cidadania trabalhe a área da Educação Cívica, tratando os princípios éticos públicos e, a Educação Moral, tratando os princípios éticos do foro do privado e de decisão pessoal.

A fragmentação dos valores na nossa sociedade tem a ver com a “implosão da família, da escola, das igrejas, do estado, das comunidades de pares e de pertença, como

¹⁸⁸ CARNEIRO R., Prefácio. *Instituto Humanismo e Desenvolvimento*, Gradiva, Lisboa, Março 2004, p.11.

¹⁸⁹ BAILLY, A., “La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico” en *Perspectivas*, Vol. 28, n2, Junho de 1998, pp. 228.

transmissores de valores, atitudes e comportamentos, sem que, em contrapartida, a sociedade organizada proponha uma alternativa credível”¹⁹⁰.

Estas transformações na sociedade familiar conferem à escola um novo mandato de socialização e integração dos jovens, e reforça o seu papel na transmissão de regras e impulsiona o viver em conjunto, a Educação para a Cidadania.

Este princípio de cidadania, como afirma Pagés¹⁹¹, é fundamental para a organização da democracia. Hoje tentamos desenvolver e aplicar um conceito mais amplo de cidadania, onde seja visível a pluralidade de identidades, a diversidade e a alteridade como características básicas da atual democracia.

A família e a escola são as duas instâncias sociais que mais podem contribuir na educação para a cidadania e para o reforço da democracia. A família através da afetividade e a escola através da aprendizagem e dos conhecimentos, contribuem para uma “educação integral da pessoa”.

O desafio da construção Europeia e o multiculturalismo que vai surgindo na nossa sociedade deve resultar em fonte de enriquecimento para todos.

A grande questão que se coloca à nossa sociedade Europeia é: como formar cidadãos empenhados e participativos, apesar de toda a heterogeneidade e diversidade cultural que cada vez mais nos rodeia? À escola, é atribuída a função de instruir, qualificar, formar os seus cidadãos como capital económico que pode ser rentabilizado.

Reclamam-se, cada vez mais, políticas comuns de Educação com enorme ênfase no campo da formação profissional que permitam uma estandardização de modelos de formação, de acreditação europeia de diplomas para garantir a mobilidade da mão-de-obra qualificada. As escolas promovem a construção de uma sociedade pós-nacional no espaço europeu¹⁹².

¹⁹⁰ CARNEIRO R., Prefácio. *Op. Cit.*: p.11.

¹⁹¹ PAGÉS, J., “La Educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”, *Revista Iber* n° 64, Abril 2010, p. 8.

¹⁹² Numa perspectiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a Declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de

Este modelo de coesão social e política reclama um papel estrategicamente necessário à construção da identidade “europeia”, à formação “cultural”, à formação para a Cidadania Europeia.

Nestes pressupostos, emergiu um conceito novo de “dimensão europeia na educação” por volta dos anos oitenta. A resolução¹⁹³ de Maio de 1988 estabeleceu linhas prioritárias na dimensão europeia da educação: reforçar a dimensão europeia na educação, através da criação de uma série de medidas concertadas para o período de 1988/1992; reforçar nos jovens um sentimento de identidade europeia e esclarecê-los quanto ao valor da civilização europeia e dos alicerces em que os povos europeus consideram atualmente dever basear o seu desenvolvimento, isto é, a defesa dos princípios da democracia, da justiça social e do respeito pelos Direitos do Homem; preparar os jovens para a participação no desenvolvimento social e económico da Comunidade e na realização de progressos palpáveis no sentido da União Europeia, tal como se encontra previsto no Ato Único Europeu; consciencializá-los das vantagens que esta representa e também dos desafios que implica, ao abrir-lhes um espaço económico e social mais alargado; melhorar os seus conhecimentos sobre a Comunidade e respetivos Estados-Membros, do ponto de vista histórico, cultural, económico e social, e mostrar-lhes claramente o significado da cooperação entre os Estados-Membros da Comunidade Europeia e outros países da Europa e do Mundo.

O projeto europeu germina de um anseio de paz e segurança, convencionado num conjunto de valores de excelência moral: a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade e a solidariedade. A democracia, os direitos do homem e o estado de direito, são o fundamento e o princípio de eleição. Estes valores e princípios fundadores são

qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida.

Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores numa Europa de, atualmente, 45 países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

A harmonização das estruturas do ensino superior conduzirá, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental.

¹⁹³ Resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à dimensão europeia na educação de 24 de Maio de 1988 (88/C 177/02).

comuns à diversidade de países que compõem a UE e, por consequência, são os valores do cidadão europeu.

O Livro Branco “Cumprir a Europa pela Educação e pela Formação”, publicado em 1997, procura responder à questão dos valores do cidadão europeu, organizando toda a ação educativa tendo em conta quatro vetores fundamentais: a cidadania, a coesão social, a competitividade e a criação de emprego e a sociedade da informação.

Nesta senda, a União Europeia tem vindo a alertar sucessivamente para a importância da dimensão Europeia da educação¹⁹⁴. A cidadania é o tema fundamental a ter em conta. A unidade na diversidade é testemunhada pelas múltiplas línguas, realizações diversas da capacidade de linguagem. No domínio cultural podemos falar de culturas, compreendida a cultura como o conjunto de saberes e saber fazer, tradições, normas, tabus, crenças, valores, formas de arte, gastronomia, mitos transmitidos de geração em geração, adjetivados por cada indivíduo e compartilhados pela coletividade.

Na Europa coexistem uma pluralidade de culturas, de línguas e de etnias. Ser europeu é hoje estar aberto à diversidade, sem perder as referências das raízes originais. Ser europeu é ser mais português, alemão ou francês, é querer conhecer-se e conhecer os outros, é querer participar numa comunidade de destino, na enunciação de Edgar Morin. Para que uma cidadania inclusiva seja interiorizada pelos jovens, as práticas educativas escolares devem enaltecer a diversidade cultural, a partir dos saberes curriculares, com especial destaque para os contributos da história e da geografia, das ciências, das línguas e das literaturas, do conhecimento dos movimentos artísticos e da leitura e reflexão sobre os comportamentos sociais e os acontecimentos que vão ocorrendo no mundo que nos rodeia. Os projetos europeus são um espaço privilegiado de abordagem de todos estes temas. Estes ajudam-nos a olhar e aceitar o outro, o diferente, promovendo linhas educativas que integram o domínio dos conteúdos e o domínio das competências e dos comportamentos.

¹⁹⁴ Resolução do Parlamento Europeu sobre a “Dimensão Europeia na Escola”, 1987; Comunidade Europeia, 24 de Maio, 1988, Cria uma série de medidas que reforçam a inserção da Dimensão Europeia nos sistemas pedagógicos, e estimulam o contacto entre alunos e professores de diferentes países; Recomendação 1111, Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, 1989, recomenda ao Comité de Ministros que continue a valorizar a Dimensão Europeia na Educação; Resolução da Conferência permanente de Ministros Europeus da Educação, Viena, 1991, estabelece algumas medidas que dizem respeito à prática do ensino e aos conteúdos dos programas relativamente à Dimensão Europeia na Educação.

A partir de 1991 iniciaram-se as primeiras ações piloto de intercâmbios de alunos do ensino obrigatório dos diferentes países, e a produção de diferentes materiais didáticos centrados nos mesmos temas.

Com a entrada em vigor do Tratado da União Europeia, Tratado de Maastricht (1993), reconheceu-se com grande vigor que a educação é uma das bases fundamentais para a construção do novo tipo pretendido de sociedade europeia¹⁹⁵.

Através dos projetos europeus temos oportunidade de desenvolver uma escola multicultural, pluralista e democrática, acolhedora e amiga, diversificada nos recursos e nas formas de aprendizagem, certamente educando para a cidadania nacional e europeia e, necessariamente para a cidadania mundial. O espírito destes projetos de educação leva-nos a ter em conta os pilares da educação do relatório Delors: o saber, o aprender a ser e o saber fazer.

Neste sentido e tendo em vista a formação para a cidadania, Pagés¹⁹⁶ propõe três operações cognitivas básicas: descobrir, explicar e avaliar. Descobrir – os alunos deveriam poder descrever alternativas do futuro e distinguir entre futuros possíveis, prováveis e preferíveis; explicar – os alunos deveriam poder explicar o papel dos valores culturais e económicos na conceção de visões alternativas de futuro; avaliar – os alunos devem poder dizer sobre que futuro pretendem e sobre a forma de consegui-lo.

A escola, através da sua ação educativa, deverá proporcionar aos seus alunos, experiências de qualidade de exigência que lhes permitirão integrar-se na sociedade Europeia. Deverá, ainda, ter bem presente a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que vai fazer parte integrante da Constituição Europeia (dignidade, liberdade, igualdade, cidadania e justiça).

Por outro lado, estes projetos tentam destacar a importância das línguas, das culturas como fator de identidade, de coesão e de competitividade: as línguas criam pontes e derrubam barreiras, as culturas aproximam-nos.

O Conselho Europeu de Lisboa de Maio de 2000 elegeu como prioridade a sociedade da informação e do conhecimento. A chamada “Estratégia de Lisboa” vem

¹⁹⁵ VALLS MONTÉS, R., LÓPEZ SERRANO, A., (editores), “Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales”. 2002, pp. 20,21.

¹⁹⁶ PAGÉS, J., 2010, *Op. Cit.* : p. 13.

alterar o paradigma da transmissão do saber, mobiliza o potencial extraordinário das novas tecnologias da informação e da comunicação, tornando-as ferramentas normais de trabalho. Este paradigma vem alterar os métodos escolares e a organização da relação pedagógica e vem introduzir um conceito de educação ao longo de toda a vida.

A “Estratégia de Lisboa” é assim o embrião do novo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, proposto e lançado pelo Parlamento Europeu e do Conselho, através da Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006¹⁹⁷, e vem reforçar a necessidade de desenvolver projetos capazes de motivar, integrar e criar nos cidadãos europeus um “espírito fraterno” de cidadania comum.

A criação deste espírito fraterno só poderá ter sucesso através do investimento na educação dos jovens, na promoção de uma cultura europeia, na dinamização de intercâmbios e parcerias, com o intuito de nos conhecermos melhor.

A escola pode ser uma alavanca primordial na formação e na dinamização de uma cultura de unidade e de solidariedade que vise a verdadeira cidadania europeia. Os jovens estão mais disponíveis e abertos para ultrapassar barreiras e dificuldades que muitas vezes a história nos vai colocando.

¹⁹⁷ O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no seu 1º artigo, refere no seu objetivo geral a necessidade de “contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a proteção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade”. O referido Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem ainda enunciado os seguintes objetivos específicos: Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação à dimensão europeia; Criar um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; Melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais atrativas e acessíveis; Reforçar o contributo das aprendizagens em função da coesão social, da cidadania ativa, do diálogo intercultural, da igualdade entre homens e mulheres e da realização pessoal; Promover a criatividade e a competitividade e desenvolver o espírito empresarial; Aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades e condição; Valorizar a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística; Fomentar a produção de conteúdos inovadores baseados nas TIC; Promover a criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas; Impulsionar a cooperação em matéria de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa; Assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.

Numa breve leitura do Eurobarómetro64¹⁹⁸, os portugueses são, de todos os cidadãos da União Europeia, dos mais pessimistas com o seu estilo de vida em geral. Este pessimismo é mais acentuado nas classes etárias mais elevadas. Porém, os jovens revelam um otimismo mais acentuado.

Um dos temas a que os portugueses menos importância atribuem é o tema da emigração. No entanto, este fator tem contribuído para uma reflexão séria quanto à verdadeira integração nas nossas escolas de alunos provenientes de outros países. Neste contexto o Ministério da Educação tem vindo a fazer uma reflexão séria com as várias instituições, com o objetivo de desenvolver políticas de verdadeira integração. Esta realidade nas escolas portuguesas tem sido fator impulsionador de práticas concertadas de educação para a cidadania ativa, na sociedade portuguesa e na integração europeia.

O grande envolvimento das escolas portuguesas em questões europeias e nos vários projetos europeus faz com que os portugueses tenham a ideia de que a integração europeia é benéfica para o país.

Durante os últimos anos (depois da década de 90), segundo o barómetro europeu, os portugueses têm demonstrado gradualmente atitudes afetivas mais favoráveis à UE do que a média europeia. Existe uma convicção na sociedade portuguesa de que o país beneficia, em muito, da integração europeia. Em geral os portugueses sentem-se orgulhosos por serem europeus e portugueses simultaneamente.

Para o futuro, os temas que os portugueses consideram prioritários para o país são de cariz económico e social (pobreza, exclusão social e desemprego). Os portugueses consideram que a UE deveria intervir nesses domínios. Finalmente a percentagem de portugueses que gostaria de ver resolvido um leque vasto de políticas públicas através da partilha de soberania está acima da média europeia para a maioria dessas políticas.

A liberdade de viajar, estudar e trabalhar em qualquer parte da União é a sua principal característica política, seguida pela diversidade cultural, pela paz e pela democracia. Os portugueses desejam que a UE tenha um papel mais importante nas suas vidas.

¹⁹⁸ Eurobarómetro64, Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Outubro de 2005.

Para os portugueses, o futuro da UE passa pelo incremento do seu papel na vida quotidiana dos cidadãos, ainda que uma percentagem considerável de cidadãos nacionais que deseja esta evolução não acredite que ela irá, de facto, acontecer. Segundo o Eurobarómetro⁶⁵¹⁹⁹ as ações futuras da UE deverão centrar-se na luta contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social.

As transformações que se têm vindo a operar nas sociedades são intensíssimas e muito profundas. Os tempos de mudança chegam também à Europa de forma avassaladora. Como afirma Boaventura de Sousa Santos “há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”²⁰⁰.

A Europa arrisca-se a uma “*desfamiliarização*” do conhecido através da imigração massiva de culturas, que torna difícil a nossa interpretação e compreensão dos fenómenos que vêm acontecendo e limitam a intervenção ativa e lúcida dos cidadãos. A multiculturalidade da Europa deve ser compreendida e integrada para que esta se torne um benefício e não um malefício.

O Maio de 68 assinala o início destas mudanças profundas, a crise do modelo de civilização baseado em valores materiais do consumo, a recusa da autoridade e a proclamação da autonomia e da autenticidade.

As sociedades Europeias e mundiais estão hoje “coagidas” pelo medo do terrorismo. Os exemplos mais flagrantes são as ameaças constantes e os ataques terroristas²⁰¹.

¹⁹⁹ Eurobarómetro⁶⁵, Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Primavera de 2006.

²⁰⁰ FERREIRA, F. I., *O local em educação, animação, gestão e parceria*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005, p.35.

²⁰¹ As preocupações dos europeus perante os atentados são expressas nas seguintes afirmações: "A ameaça de atentados terroristas, diz respeito a toda a Europa"; "...não reduzam as medidas de segurança e, pelo contrário, aumentem a vigilância sobre todos os suspeitos", reafirma Franco Frattini responsável europeu pela Segurança; O comissário alemão afirmava que a Alemanha reforçou as medidas internas de controlo, pois deve ser "uma preocupação partilhada por todos os países europeus"; Wolfgang Schäuble, ministro do Interior, ao jornal Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, refere: "Há consenso entre todos os responsáveis de que o terrorismo internacional, como a rede Al Qaeda, está muito ativo. E nesse contexto a Alemanha também entra na mira";

Durão Barroso, em 03.07.2007, defendeu a urgência de uma concertação de esforços a 27 para "uma resposta global a problemas que são globais";

Diário de Notícias de 20 Julho 2005, escreve que a rede terrorista Al-Qaeda fez ontem um ultimato, "Esta é a última mensagem que enviamos aos Estados europeus. Têm um mês para retirar os vossos soldados da terra da Mesopotâmia [Iraque]" pode ler-se no texto com data de 16 de Julho. "Será uma guerra

É, cada vez mais frequente o uso de expressões como “nova ordem mundial”, “nova era”, “nova economia”, “nova democracia”, para reafirmar este espírito de mudança.

Estas mudanças geram também muita perplexidade nos pensadores contemporâneos, que se exprimem de forma categórica com títulos de obras muito sugestivos²⁰².

O fatalismo e a resignação vêm tomando conta da sociedade limitando a participação ativa dos cidadãos. Eduardo Terrén é da opinião que, “a pós-modernidade não deve significar, necessariamente, o fim da utopia educativa moderna, mas antes a sua atualização, isto é, a renovação do ideal de emancipação que constitui a sua essência. Mais sucintamente, o que é preciso não é abandonar a utopia, mas fundamentá-la”²⁰³.

A dimensão da educação, na União Europeia, sempre assumiu um estatuto secundário, pois que a conceção do projeto europeu versava fundamentalmente um espaço económico. Assim a educação surge num contexto político comunitário desprovida de um estatuto autónomo. A União Europeia não tem ido para além de recomendações, pareceres, diretivas e resoluções, como forma de cooperar com os diversos Estados-Membros. A necessidade de interiorizar este conceito de cidadania europeia faz com que seja imperioso um investimento na educação e na formação dos cidadãos europeus.

A Dimensão Europeia da Educação e a Europa dos Cidadãos são expressões relativamente recentes no nosso léxico europeu; ambas se tornaram realidade na década de setenta, na cimeira de Paris. Os conceitos de “identidade europeia” e “cidadania

sangrenta”, garante o comunicado, que ameaça diretamente a Dinamarca, a Holanda, o Reino Unido e a Itália.

Os atentados e ameaças levados a cabo pela Al-Qaeda, os distúrbios constantes em cidades europeias, criam um estado de insegurança na Europa, alguns exemplos:

Duplo atentado de Istambul, em Novembro de 2003; A 11 de Março de 2004, na capital espanhola, atentados provocaram a morte a cerca de 200 pessoas; A 7 de Julho de 2005 atentado terrorista em Londres vitimou quatro suicidas e mais 52 pessoas; A 21 Julho de 2005, atentados falhados Londres; Abril de 2007 Vandalismo em Copenhaga, Dinamarca; Sábado 30/06/07 veículo em chamas invadiu o aeroporto de Glasgow, na Escócia, assustando novamente a população do Reino Unido; Setembro de 2007 Vandalismo em Copenhaga, (continuação dos distúrbios iniciados em Abril) Dinamarca.

²⁰² A era do vazio (Lipovetsky,1988); A grande rutura (Fukuyama, 2000); A crise das identidades (Dubar, 2000); A crise do Estado-providência (Rosanvallon,1992); O fim dos militantes? (Ion, 1997); O fim da escola (Éliard, 2000); O fim dos territórios (Badie, 1996); O fim da história (Fukuyama, 1992); O fim do trabalho (Rifkin, 1995); O fim das certezas (Beillerot, 1998).

²⁰³ FERREIRA, F. I., *Op. Cit.*: 2005, p.43.

européia” plasmados no domínio da educação europeia ganham forma nos anos oitenta, como comprovam os inúmeros programas de ação comunitária que, pela primeira vez, reconhecem a educação como um domínio autónomo do direito comunitário²⁰⁴.

Esta dimensão europeia é referida a uma escala de preferência intraeuropeia, embora nela se possam diferenciar escalas de diferentes tipos, com dimensões mais locais, regionais, nacionais ou internacionais. Todas estas escalas tomam parte de uma dimensão intercultural²⁰⁵.

A Europa política tem tomado consciência da importância da Formação do Futuro Cidadão Europeu e nos inúmeros documentos e diretrizes vem fortificando essa ideia. Formar o Cidadão Europeu não é formar o trabalhador europeu. Formar o Futuro Cidadão Europeu implica um projeto educativo singular de cultura universal. Requer um projeto educativo, demarcado por dimensões filosóficas e culturais que assuma um verdadeiro apelo à compreensão e inteligibilidade decorrentes dos inúmeros problemas e questões que a civilização contemporânea põe à Europa. Tal projeto só pode ser exequível se este for orientado através de uma filosofia de civilização, que atualize o paradigma humanístico presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos Direitos Sociais.

Esta ampla compreensão, como afirma Valls Montés²⁰⁶, da educação e da cultura como capital humano, dentro das quais se localizam com especial relevância as bases sobre as quais assenta a consciência e a cidadania europeias, são as que servem de marco à dimensão europeia da educação e à reivindicação de uma educação dirigida à compreensão de um mundo cada vez mais inter-relacionado, mutante e plural, que necessita de uma educação que possa dar uma resposta eficaz à progressiva complexidade do seu funcionamento.

²⁰⁴ COMETT (programa de cooperação entre a universidade e a empresa em matéria de formação no domínio das tecnologias); ERASMUS (programa de ação comunitária em matéria de mobilidade de estudantes); PETRA (programa de ação para a formação profissional e preparação dos jovens para a vida adulta e profissional); JUVENTUDE PARA A EUROPA (programa de ação de promoção dos intercâmbios de jovens na Comunidade); LÍNGUA (programa de ação de promoção do conhecimento de línguas estrangeiras na Comunidade Europeia).

²⁰⁵ VALLS MONTÉS, R., LÓPEZ SERRANO, A., (editores), 2002, *Op. Cit.*: p. 28.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 22.

Teresa Ambrósio²⁰⁷ afirma que um projeto humanista mais ambicioso para a Formação do Cidadão não pode resumir-se aos atuais modelos educativos dominantes de transmissão de saberes, socialização comunicacional telemática, competências profissionais e competitivas, aquisição de regras vulgarizadas de civilidade, tolerância e civismo comum. A cidadania empenhada, responsável, pressupõe uma formação em profundidade e uma construção de personalidades, integradoras dessa informação e saberes, onde se cria e recria uma cultura política partilhada e um projeto educativo para a Democracia e para o Desenvolvimento Humano Sustentado.

Portugal, com o seu dinamismo de membro recente desta nova Europa, promoveu um projeto educativo em 1987 (Clubes Europeus) capaz de criar uma rede europeia de Clubes, desenvolvendo novas mentalidades e atitudes apropriadas para promover uma verdadeira “consciência europeia”.

O Programa Dimensão Europeia na Educação²⁰⁸ tenta trabalhar cinco grandes domínios: sensibilização de professores e outros elementos das comunidades educativas e locais; criação de clubes europeus e organização de atividades que envolvem professores e alunos; formação de professores responsáveis por clubes europeus;

²⁰⁷ AMBRÓSIO T., *A Cidadania Contemporânea: uma Conquista de afirmação humana*, Instituto Humanismo e Desenvolvimento, Lisboa, Março 2007, p. 265.

²⁰⁸ Mais de 500.000 jovens tiveram a possibilidade de estudar, durante um período do seu curso superior, numa outra universidade europeia; 10.000 escolas estabeleceram parcerias e milhares de projetos foram desenvolvidos para a promoção das línguas europeias.

Resumidamente, o Programa de ação SÓCRATES destina-se à cooperação no domínio da Educação tendo sido adotado em 14 de Março de 1995. No final de 1999 terminou a sua primeira fase, entrando em vigor a segunda (de acordo com a Decisão n.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000).

O Programa SÓCRATES II dá especial atenção à aprendizagem ao longo da vida e dá primado ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento na agenda política da União Europeia. Encontra-se vigor até 31 de Dezembro de 2006.

Ação 1 - Comenius - Ensino escolar - Desenvolvimento de parcerias escolares, a formação inicial e contínua do pessoal educativo, redes. Ação 2 - Erasmus - Ensino Superior - Cooperação a nível do Ensino Superior. Ação 3 - Grundtvig - Educação de adultos e outros percursos educativos - Promoção de mais oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Ação 4 - Língua - Ensino e aprendizagem de línguas - Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento de instrumentos, materiais didáticos. Ação 5 - Minerva - Educação aberta e a distância - Utilização de tecnologias da informação e da comunicação na educação. Ação 6 - Observação e inovação de políticas e sistemas educativos - Cooperação entre decisores políticos, intercâmbio de informação e disseminação das boas práticas e das inovações. Ação 7 - Ações conjuntas - Complementaridade entre os programas Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventude e outras iniciativas comunitárias. Ação 8 - Medidas de acompanhamento - Iniciativas destinadas a promover os objetivos globais do Programa.

elaboração de material didático adequado; articulação com programas, atividades e projetos internacionais e participação nos mesmos²⁰⁹.

A grande preocupação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a dimensão formativa das questões de Cidadania. No seu artigo 2º refere: a educação deve contribuir “...para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Refere ainda a importância do “...desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”²¹⁰.

Nos seus princípios organizativos, a mesma lei expõe no seu artigo 3º as várias conceções da educação e a sua visão no que diz respeito à “...tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo”. Esta conceção universalista deve assentar na educação dos jovens “...através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”, e deve “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”.

A visão de cidadania passa pelo “assegurar o direito à diferença...” e a “...valorização dos diferentes saberes e culturas”; da importância da “...formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”²¹¹.

A grande dificuldade criada para efetivar a prática pedagógica tem sido a não criação de uma disciplina formal nesta área. A abordagem destes temas tem sido feita de forma pontual nas diversas áreas disciplinares. Esta abordagem só conseguia ser feita na medida em que cada disciplina estava a tratar determinado assunto ligado à cidadania.

²⁰⁹ BELARD M., *A outra face da escola*, Ministério da Educação, coordenação de José Carlos Abrantes, 1994, pp. 393, 394.

²¹⁰ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, aprovada na Assembleia da República em 24 de Junho de 1986, publicada no D. R. de 14 de Outubro do mesmo ano, Artigo 2º.

²¹¹ LBSE *Op. Cit.*: 1986, Artigo 3º.

Esta abordagem só era efetiva nas disciplinas de Português, História, Línguas, Educação Moral e Religiosa ou nos projetos e atividades extracurriculares ligadas a clubes ou a atividades de escola.

A tentativa de criação de uma área de Formação Pessoal e Social fracassou com a não implementação do projeto da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social o que permitiria criar um espaço de atividades bem definidas e estruturadas, procurando a “aquisição de espírito crítico” e a “interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”.

A reforma do ensino básico em Portugal (1998) vem trazer orientações curriculares muito importantes que embora não tenham sido plenamente efetivadas, criaram um clima propício para que os valores da cidadania se afirmassem no discurso educativo. A filosofia subjacente à LBSE inspira-se nos princípios democráticos, preconizando a formação de cidadãos livres, autónomos e intervenientes, a consolidação de uma identidade nacional respeitadora da diversidade e assente num humanismo universalista, a igualdade de oportunidades, a laicidade, a liberdade de aprender e, finalmente, a formação cívica dos educandos²¹².

Nas orientações curriculares podemos encontrar temas muito vastos de cidadania, tais como: democracia, liberdade e direitos fundamentais, racismo, sexismo, discriminação, comunidades locais, participação política, identidade nacional e sentido de pertença à União Europeia.

A sociedade tem evoluído tão rapidamente que coloca novos desafios à comunidade escolar. A aprendizagem de valores como: tolerância, multiculturalismo, respeito, justiça, solidariedade, preservação do meio ambiente e regras de utilização das novas tecnologias, são cada vez mais urgentes. A escola cedo percebeu que não estava a atingir de forma satisfatória a educação para os valores.

A educação para os valores é hoje considerada urgente e essencial na educação dos jovens, não de uma forma pontual com projetos ou atividades, mas introduzida no currículo de forma mais estruturada e sistemática.

²¹² CARDONA, V. Educar para a Cidadania Europeia, realidade, desafio ou utopia? Principia, Estoril, 2007.

A grande questão pedagógica que se levanta e na qual os professores se devem empenhar, passa pela reflexão sobre: o que se deve fazer e como transformar os adolescentes “...cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes”²¹³ na vida social e cívica.

O reflexo nas sociedades de todas as transformações que se vão operando neste mundo, cada vez mais complexo e conflituoso e os desafios tecnológicos, científico, social e moral, conduzem a novas formas de atuação. A complexidade das relações multiculturais, numa Europa em constante mutação, dificulta uma verdadeira integração das diferentes identidades e pertenças socioculturais. A escola, neste contexto, deve educar para uma diversidade e uma alteridade. Deve ser capaz de transmitir aos alunos que “reconhecer as diferenças não resolve nenhum problema e agrava muitos deles, ao passo que reconhecer a diversidade permite ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular. É descobrir nos outros um esforço de subjetivação, que associa competências técnicas, uma imagem de liberdade, portanto direitos humanos fundamentais e uma pertença social”²¹⁴.

Não podemos hoje falar apenas de uma identidade nacional, somos cada vez mais regulados por organismos e instituições a nível europeu e mundial, que nos transformam em “...cidadãos portugueses, ibéricos, europeus e cidadãos do mundo”²¹⁵.

O Conselho da Europa é das organizações internacionais que mais se tem dedicado ao desenvolvimento do conceito de “cidadania responsável”, centrada nos direitos e nos deveres dos cidadãos.

A Organização das Nações Unidas promove os direitos humanos – civis, políticos, económicos, sociais e culturais e preocupa-se com os “direitos” coletivos e de solidariedade.

A União Europeia preocupa-se com as cidadanias e como formar cidadãos para a cidadania europeia. Através da promoção das várias línguas europeias, os intercâmbios de estudantes e professores, o apoio de projetos com as escolas dos países membros, esta procura introduzir a “dimensão europeia” na formação para a cidadania.

²¹³ Decreto-Lei nº 6/2001, Cap. II, Artigo 5, 3 c.

²¹⁴ STOER, S. / ARAÚJO, H. C., *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*, Edição Escher, Lisboa, 1992, p. 68.

²¹⁵ SOARES, M., *Op. Cit.*: 2007, p. 27.

Esta preocupação tem agora nova força através do programa “Educação e Formação 2010”, que promove a formação ao longo da vida²¹⁶. Os cinco objetivos comuns deste programa são bastantes ambiciosos, a saber: “redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20%; redução do abandono escolar precoce para não mais de 10%; aumento da taxa de jovens de 22 anos de idade com ensino secundário completo para 85%; aumento de 15% dos diplomados em matemática, ciências e tecnologia e redução das desigualdades de género; participação de pelo menos 12,5% de adultos em ações de aprendizagem ao longo da vida”²¹⁷.

Este programa foi objeto de avaliação no Conselho Europeu de 12 de Maio de 2009, que definiu um quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação até 2020, nos diferentes países da União Europeia.

A escola torna-se o centro nevrálgico da educação para a cidadania, devendo os alunos adquirir competências cognitivas, éticas e sociais. Estes devem participar na vida da escola, da cidade, da região, através das assembleias de alunos e desenvolver uma capacidade crítica, consciente e responsável.

Este treino dos valores cívicos favorece a participação ativa dos alunos na vida da escola criando oportunidades de reflexão sobre o quotidiano escolar. Os adolescentes

²¹⁶ Para o período de 2007-2013, a UE afetou cerca de 7 mil milhões de euros à aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no âmbito dos seguintes programas: Leonardo da Vinci: programa de apoio a ações de formação profissional, sobretudo estágios para jovens trabalhadores e formadores em empresas fora do respetivo país de origem e projetos de cooperação entre estabelecimentos de formação profissional e empresas; Erasmus: programa de mobilidade e de cooperação entre universidades. Desde que foi criado em 1987, o programa Erasmus contou com a participação de um milhão e meio de estudantes. Um programa mais recente, denominado Erasmus Mundus, permite a jovens licenciados e universitários de todo o mundo obter um mestrado em cursos que envolvem consórcios de, pelo menos, três universidades europeias; Grundtvig: programa de apoio a programas de educação para adultos, especialmente parcerias, redes e ações de mobilidade transnacionais; Comenius: programa de cooperação entre estabelecimentos de ensino e professores.

Existem também verbas destinadas a promover a cooperação política, a aprendizagem das línguas e a aprendizagem em linha, bem como a divulgação e o intercâmbio de boas práticas.

²¹⁷ Conf., Revista Noesis Nº 80 Janeiro/Março de 2010, “*Cooperação Europeia em Educação e Formação: o quadro estratégico para 2020*”, p.14-17. Face aos resultados alcançados “o novo quadro reforça a importância da cooperação europeia nos domínios da educação, formação e investigação como fator essencial para que a União Europeia possa tornar-se a economia do conhecimento mais avançada do Mundo.” “Os objetivos estratégicos definidos para o período de 2010/2020 são os seguintes: Tomar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.”

também têm uma palavra sobre o insucesso escolar, sobre a integração de outros alunos, indisciplina e violência, subculturas e diversidade cultural.

Na educação para a cidadania os adolescentes devem adquirir competências cognitivas, éticas, e sociais. É importante para os alunos: conhecer os temas fundamentais da cidadania, a nível político-jurídico, ético, social, cultural e económico. Estar informado e ter capacidade de pronunciar-se sobre as questões e problemas do mundo atual, considerando todas as perspetivas, não apenas em relação aos outros mas também em relação à escola. Por exemplo, quando os jovens participam nas decisões da escola (através da assembleia de alunos, dos delegados de turma e de outras formas de participação) devem conhecer a questão a fundo, perceber qual é o interesse geral, qual a decisão que melhor serve a comunidade educativa.

Os adolescentes devem conhecer os valores e princípios éticos. Devem ter capacidade de refletir sobre a sua ação e a dos outros, de forma consciente, justa e responsável, agindo por princípios ou convicções fortes, no reconhecimento recíproco de direitos e deveres, sabendo sempre que a cidadania ao mesmo tempo que nos garante as liberdades individuais e cívicas, nos obriga a respeitar as regras do viver em comum. O adolescente deve ser capaz de apontar razões que justifiquem a sua decisão ou o seu comportamento, responsabilizando-se.

O conhecimento de formas de ação, cooperação, interajuda e participação nas mais diferentes situações e contextos sociais ajudam à tomada de decisões. Ter capacidade de escuta, reflexão, sentido crítico, curiosidade, imaginação, questionamento, debate e decisão, na discussão e resolução de problemas, são competências necessárias para uma participação efetiva na comunidade educativa, conduzindo os adolescentes a sentirem-se não parte do problema, mas parte da solução.

As nossas escolas promovem esta abordagem através de várias metodologias, designadamente: o trabalho de projeto, onde os alunos participam na sua idealização e concretização, partindo de uma necessidade concreta do contexto escolar; treino da arte da negociação e do contrato através da Formação Cívica e da Área de Projeto, criando

espaços de escolha e de decisão, promovendo a autonomia e a responsabilidade; desenvolvimento de atividades interdisciplinares através de vários projetos da turma²¹⁸.

O Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação tem vindo a demonstrar grande preocupação no desenvolvimento e apoio a projetos pedagógicos práticos, relacionados com os valores da educação para a cidadania.

Poderemos referir alguns destes projetos: “os Direitos Humanos na Educação para a Cidadania”²¹⁹ através de página Web e a Biblioteca Itinerante dos Direitos Humanos. Criação de uma rede de escolas que estejam a desenvolver projetos sobre os direitos humanos, para partilhar materiais e experiências; “a educação cívica nas escolas”²²⁰ espaço de reflexão e ação sobre valores de cidadania; “educação para a cidadania democrática”, um programa do Conselho da Europa, que procura trabalhar valores e competências cívicas, partindo e intervindo na realidade; “os projetos Comenius”, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, reforçar a dimensão europeia e promover o conhecimento de línguas. Trabalhar conteúdos pertinentes da comunidade educativa e fomentar a tolerância, o multiculturalismo, o sentimento de pertença, cidadania Europeia e o intercâmbio cultural.

Brederode Santos afirma que “a participação dos jovens é importante em si, pelos resultados que traz, pelos saberes que revela, e como formação para a participação que é o elemento verdadeiramente distintivo da Educação para a Cidadania”²²¹. Apresenta mesmo algumas sugestões curriculares, nos diferentes níveis de ensino, no âmbito da Educação para a Cidadania²²².

Segundo Selwyn, podem ser estabelecidas orientações precisas em relação à educação para a cidadania:

“La educación sobre la ciudadanía. Pretende que los estudiantes tengan el conocimiento suficiente y comprensivo de historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Esta mirada se acerca a los modos clásicos de educación cívica, donde

²¹⁸ FONSECA, A. M., Formação Cívica, guia de Orientação para o Ensino Básico, Porto Editora, 2002, p. 31.

²¹⁹ Esta ação surge na sequência do projeto: “Educação para os Direitos Humanos” – representação do Ministério da Educação na Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos – que decorreu no Instituto de Inovação Educacional desde 1998.

²²⁰ Este projeto decorre do estudo feito pelo Instituto de Inovação Educacional de 1996 a 2002.

²²¹ BREDERODE SANTOS, M. E., Cidadania, Cidadanias, *Noésis*, nº 69 Abril/Junho, 2007, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p. 28.

²²² *Ibidem*, p. 29.

los alumnos se involucran de manera vaga y tímida con sus compromisos ciudadanos; La educación a través de la ciudadanía. Sugiere que los estudiantes aprendan en forma activa, experimenten en la comunidad escolar, local y global y, particularmente, participen de una comunidad democrática; La educación para la ciudadanía. Incluye los enfoques precedentes al proponer que en los estudiantes se desarrolle un conjunto de herramientas (conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que garantice su participación activa y sensible en roles y responsabilidades que asuman a futuro”²²³.

Estas três propostas pressupõem diferentes abordagens pedagógicas. Acontece que a formação para o exercício pleno da cidadania constituiu tarefa essencial da escola como a preparação para o mercado de trabalho, desenvolvendo competências nas novas tecnologias de informação e comunicação. Nas últimas décadas a cidadania para ser exercida na sua plenitude requer conhecimentos e competências até então desconhecidas.

A escola tem reivindicado o uso de recursos que visam a preparação para a cidadania no respeito pela cultura e pelos valores interculturais. Um dos pontos de maior atenção por parte dos sistemas educativos e as atuais sociedades desenvolvidas é potenciar nos alunos as atitudes que lhes permitam valorizar e afrontar adequadamente o novo e diferente respeito pelo tradicional, sem por ele desvirtuar a própria identidade e a própria cultura²²⁴.

A escola pode ser a chave da transformação e sem dúvida o seu ponto fulcral, na ideia de Jean Monnet quando terá afirmado: “se tivesse de recomeçar, recomeçaria pela educação e pela cultura”.

2.4 Abordagem Pedagógica da Educação para a Cidadania

“Rejeito uma Europa que seja apenas um mercado, uma zona de livre troca sem alma, sem consciência, sem vontade política, sem dimensão social. Se é essa a direção para onde vamos, lanço um grito de alarme”.

Jacques Delors

Jacques Delors lança o grito de alarme cada vez mais necessário, nos nossos tempos. A Europa desorientada, a braços com os graves problemas sociais, encontra-se hoje à procura da sua própria alma. A tentativa crescente de envolver os cidadãos

²²³ GROS, B. e CONTRERAS, D. “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas”, in *Revista Iberoamericana de Educación N.º 42*, 2006, p. 106.

²²⁴ VALLS MONTÉS, R., LÓPEZ SERRANO, A., (editores), 2002, *Op. Cit.*: p. 29.

através da educação nos destinos da Europa é o caminho mais seguro para criar nos europeus um sentido de pertença mais enraizado.

A educação visa a aprendizagem e não o ensino ao afirmar que “o sistema educativo deveria visar a formação de cidadãos e não de agentes económicos. Os jovens exercitados a aprender por eles próprios e a alargar espontaneamente as suas competências, são certamente capazes de tomar as rédeas do seu próprio desenvolvimento”. Neste sentido “...na educação de base, convém encontrar um justo equilíbrio entre a aquisição de saberes e as competências metodológicas que permitem aprender por si mesmo”²²⁵.

A educação obrigatória, segundo Pagés²²⁶, deverá formar pessoas que saibam suficientemente das várias disciplinas e que, sobretudo, sejam capazes de se situar no seu mundo e tomar decisões próprias com conhecimentos e em plena liberdade. Participar no exercício de cidadania é também viver e sentir a democracia na escola, intervindo nos problemas sociais e no meio ambiente, trabalhando conteúdos concretos transversalmente a todas as disciplinas.

A educação para a cidadania, segundo Gómez Rodriguez²²⁷, está a transformar-se numa nova visão da educação que representa uma profunda mudança na cultura política. Esta pretende contribuir para formar as pessoas, para pensarem e atuarem como cidadãos. Implica uma importante dimensão relacionada com o conhecimento e com a compreensão de aptidões, atitudes e valores.

Segundo António M. Fonseca, o trabalho fundamental do educador é educar para a cidadania responsável, pois “somente a escola, detentora da chave do futuro e funcionando num registo de universalismo, estará habilitada a fornecer as bases essenciais de uma educação para a cidadania que promova a abertura ao outro social”²²⁸.

Os professores das ciências sociais podem ensinar aos estudantes os conteúdos, as habilidades intelectuais e os valores cívicos necessários para alcançar o

²²⁵ VEIGA SIMÃO A. M., *Aprendizagem Estratégicas, uma aposta na autorregulação*, Ministério da Educação, Lisboa, 2002, p.14.

²²⁶ PAGÉS, J., 2010, *Op. Cit.*: p.10.

²²⁷ GÓMEZ RODRIGUEZ, A. E., “Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI”. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Nº 44, Abril-Junio, 2005, pp. 9,10.

²²⁸ FONSECA, A. M., *Educar para a Cidadania, motivações, princípios e metodologias*, Porto Editora, Porto, 2001, 2ª edição, p. 8.

desenvolvimento da cidadania e da participação democrática. Para se posicionar e atuar perante os desafios do presente e do futuro²²⁹. Não podemos educar para a cidadania com os olhos colocados no passado. O modelo de cidadania que nos trazia o ensino tradicional da História construía-se à volta da primazia de elementos como: socialização passiva, aprendizagem para manter a herança cultural, fomento da identidade nacional, pensamento conservador e manutenção da ordem estabelecida²³⁰.

Hoje é através de uma abordagem democrática da cidadania²³¹ nas escolas que os alunos estarão aptos a aprender um comportamento cívico ativo. Uma maneira de realizar este objetivo é proporcionando-lhes uma oportunidade de criarem ou de se envolverem nos órgãos consultivos e diretivos da sua escola.

Muitos países europeus entendem o termo “cidadania responsável” como estando associado a determinados valores cívicos tais como democracia, igualdade,

²²⁹ PAGÉS, J., “Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”, *Revista Iber* nº 44, Abril-Junio 2005, p. 52.

²³⁰ LÓPEZ ATXURRA, R., “La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas”, <http://www.ub.edu/histodidactica/CCSS/>, pdf, p.143, consulta efectuada em 08-11-2011.

²³¹ Eurydice “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, pdf. Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa. Este documento encontra-se disponível na Internet <http://www.eurydice.org>. Texto redigido em Maio 2005. P.19.

Na maioria dos países, a educação para a cidadania é apresentada como um princípio orientador dos currículos específicos do ensino obrigatório e do secundário superior. Faz parte integrante do currículo em todos os países e nos três níveis do ensino geral. No entanto, o modo como aquela é incluída pode variar consideravelmente de um país para outro.

No nível primário, a educação para a cidadania é uma disciplina autónoma somente na Bélgica (na Comunidade Germanófona) e na Roménia. Na Estónia, Grécia, Portugal e Suécia encontra-se igualmente integrada noutras disciplinas ou presente como uma temática transversal ao currículo. Nos restantes países, ela surge ou como uma temática transversal ou integrada noutras disciplinas.

No ensino secundário, a educação para a cidadania é frequentemente oferecida como uma disciplina autónoma. É o caso da Estónia, Grécia, Chipre, Luxemburgo, Polónia, Eslovénia, Suécia e Reino Unido (Inglaterra) tanto no nível secundário inferior como no secundário superior. Na República Checa, Irlanda, Letónia, Lituânia, Portugal, Eslováquia e Roménia, é uma disciplina autónoma somente no secundário inferior. Em França, Áustria, Noruega e Bulgária, é uma disciplina autónoma no nível secundário superior. No entanto, na maior parte dos países, a educação para a cidadania como disciplina autónoma coexiste com a sua oferta integrada em outras disciplinas ou enquanto uma temática transversal ao currículo.

Nos restantes países, a abordagem integrada é a que se encontra mais amplamente adotada no ensino secundário.

Nos casos em que se encontra integrada noutras disciplinas, a educação para a cidadania é comumente incluída nas disciplinas de História, Ciências Sociais, Geografia, Educação Moral, Ética, Filosofia, línguas estrangeiras e língua de ensino.

Em alguns países, a educação para a cidadania está igualmente integrada em disciplinas como: Introdução ao Mundo da Ciência (Comunidade Francófona da Bélgica), Ambiente (República Checa, Grécia, Chipre, Países Baixos, Hungria e Eslovénia), Geografia regional e Ensino técnico e científico de base (Alemanha e Chipre), Literatura antiga (Grécia e Chipre), Psicologia (Grécia e Bulgária), Latim (Espanha), Economia (Espanha, Letónia, Lituânia, Hungria e Bulgária), Educação para a Saúde (Países Baixos e Letónia), História nacional (Eslováquia) e Competências de vida (Islândia).

participação, solidariedade, tolerância perante a diversidade e justiça social, bem como o conhecimento e o exercício dos direitos e responsabilidades.

A educação para a cidadania deve ser concebida como algo que abrange todos os membros de uma dada sociedade, independentemente da sua nacionalidade, sexo, origem étnica, social ou nível de educação. De facto, pode afirmar-se que um dos principais objetivos da educação escolar consiste em transmitir os conhecimentos, valores e competências para que os alunos possam participar na sociedade e contribuam para o bem-estar próprio e o bem-estar da sociedade²³².

É evidente que a educação para a cidadania não se limita a transmitir conhecimentos teóricos aos alunos, de modo a melhorar a sua literacia política sobre questões como a democracia, os direitos humanos ou o funcionamento das instituições políticas.

O relatório intercalar conjunto²³³ do Conselho e da Comissão sobre a situação relativa aos objetivos dos sistemas de ensino e formação estipulados para 2010 reafirmou a importância da dimensão europeia da educação: o papel da escola é fundamental para permitir que cada um esteja informado e compreenda o sentido da construção europeia. Todos os sistemas de ensino deverão assegurar que os seus alunos disponham, no fim do ensino secundário, das competências e dos conhecimentos que lhes permitam estar preparados para o seu futuro papel de cidadãos europeus. Isto exige sobretudo um reforço (...) da dimensão europeia na formação dos docentes e nos programas do ensino primário e secundário²³⁴.

O impacto da educação para a cidadania nas nossas escolas depende muito da abordagem pedagógica que é feita. A forma como professores e alunos trabalham os temas escolhidos e a própria escolha dos temas, condicionam, ou não, todo o trabalho a levar a cabo. As metodologias e estratégias utilizadas são fundamentais para atingir os

²³² Eurydice “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, pdf. Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa. Este documento encontra-se disponível na Internet <http://www.eurydice.org>. Texto redigido em Maio 2005. P.59.

²³³ ‘Educação & Formação 2010’ – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Projeto de relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objetivos dos sistemas de ensino e formação na Europa, EDUC 43 6905/04. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2004. P.42.

²³⁴ Eurydice “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, pdf. Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa. Este documento encontra-se disponível na Internet <http://www.eurydice.org>. Texto redigido em Maio 2005. P.51.

objetivos propostos. É necessário ter em consideração que as situações informais de vivência cívica que ocorrem no contexto escolar são muitas vezes decisórias de comportamentos assertivos. O trabalho que é feito deve pautar-se por metodologias ativas de reflexão e participação que permitam a abordagem dos valores em situações concretas dos alunos.

A escola deve ter uma preocupação fundamental na sua ação, esta deve ser focalizada numa educação para a vida em comum com uma função típica da socialização primária²³⁵. O declínio e mesmo o “eclipse progressivo da família neste final do século XX abriram um vazio nesta matéria que a escola se esforça por preencher”²³⁶.

As famílias têm vindo a desistir da sua tarefa de assumir as suas responsabilidades individuais relativamente aos mais novos, no que toca à educação. Com tal atitude, “ocorre um inevitável empobrecimento da educação quando os adultos renunciam à transmissão do muito ou pouco que sabem em favor de um ensino supostamente científico dado pela escola mas que, frequentemente, não passa de uma simplificação da realidade. Como consequência, dá-se um progressivo afastamento de gerações, fazendo com que adultos e jovens deixem de se encontrar na esfera da partilha de responsabilidades e de tarefas sociais e cívicas”²³⁷.

As recomendações do Conselho da Europa (2002)²³⁸ sobre Educação para a Cidadania Democrática indicam claramente que todos os níveis de ensino do sistema educativo devem contribuir para a implementação deste conceito nos programas, seja por meio de uma disciplina específica, seja enquanto uma temática transversal ao

²³⁵ SANTOS, R. dos, *Op. Cit.*: p. 4, 5. “Kant conclui que “o homem é a único animal que precisa ser educado” e que, como tal, “não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação”. Caberá, portanto, à educação, uma das mais importantes tarefas e, ao mesmo tempo, uma das mais difíceis. Por meio dela é que serão desenvolvidas no ser humano as disposições naturais que são o conjunto de possibilidades do que ele pode realizar em si e que, em última instância, permitem efetivar a passagem do plano da sensibilidade ao entendimento, da submissão pura e simples às leis da natureza para o plano do exercício da liberdade, entendida, em seu sentido último, como exercício da autonomia moral. No entender de Kant, “O homem está destinado, através de sua razão, a estar numa sociedade com homens e nela, por meio das artes e das ciências, a cultivar-se, civilizar-se e moralizar-se, por maior que possa ser sua propensão animal, a se entregar passivamente aos estímulos e à comodidade da boa vida, que ele chama felicidade, senão muito mais a tornar-se, ativamente, em luta com os obstáculos que o prendem ao estado rude de sua natureza, digno da humanidade”.”

²³⁶ *Ibidem*, p. 13.

²³⁷ *Ibidem*, p.18.

²³⁸ Conselho da Europa, Comité de Ministros, Recomendação Rec (2002)12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática (adotada pelo Comité de Ministros em 16 de Outubro de 2002 na 812ª reunião dos Delegados dos Ministros).

currículo. Estas mesmas recomendações apelam à adoção de abordagens multidisciplinares de modo a facilitar a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências necessárias aos indivíduos para viverem harmoniosamente em conjunto, numa sociedade democrática e multicultural²³⁹.

As abordagens e propostas pedagógicas feitas pelos professores têm, por norma, em consideração as vivências concretas dos alunos. Estas, visam “proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e de comportamento cívico e incentivá-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações, ou seja, configuram e exprimem a personalidade do indivíduo”²⁴⁰.

Na Área de Projeto, os alunos partem de um tema concreto e pertinente da comunidade educativa e constroem um projeto à medida de cada turma, rentabilizando, quer competências, quer recursos e materiais. As atividades são mais motivadoras e implicam o empenho da turma, percorrendo esta todas as etapas da concretização do projeto. Os alunos sentem-se parte do projeto, dado que são eles que elegem o tema, procedem à sua planificação, realizam o projeto e executam a sua avaliação.

As Áreas de Formação Cívica e de Projeto possibilitam criar espaços de partilha, de negociação e de autonomia, capazes de criar nos alunos relações de confiança e o sentido da responsabilidade.

Estes espaços de negociação e de contrato permitem, ao grupo turma, estabelecer relações de reciprocidade conducentes a um ambiente de partilha de saberes, de desenvolvimento do espírito crítico e aprofundar o sentimento de pertença.

A educação para a cidadania deve estar ligada à vivência do quotidiano e perspetivar um modelo de sociedade que desejamos para o futuro. Por este motivo “o verdadeiro objetivo de uma educação para a cidadania adequada aos nossos dias passará, necessariamente, por ligar as crianças e os jovens às realidades de natureza cívica com as quais se vejam confrontados, a nível local, nacional ou global”²⁴¹.

²³⁹ Eurydice “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, pdf. Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa. Este documento encontra-se disponível na Internet <http://www.eurydice.org>. Texto redigido em Maio 2005, p. 19.

²⁴⁰ SANTOS, R. dos, *Op. Cit.*: p. 23.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 22.

A participação dos diferentes grupos disciplinares nos projetos da turma, transportam os conhecimentos necessários ao tratamento dos temas a abordar e respondem de forma efetiva à complexidade e transversalidade dos seus conteúdos, permitindo que estes compreendam um conjunto mais alargado de possibilidades.

As estratégias utilizadas com maior eficácia são: debates, trabalho de grupo, resolução de problemas, implementação de campanhas e ações concretas na comunidade. Os jogos cooperativos são utilizados de forma consistente, permitindo gerir conflitos e trabalhar a dimensão relacional dos alunos.

Como já foi referido, por parte do Ministério da Educação tem havido uma preocupação crescente no desenvolvimento e apoio a projetos pedagógicos práticos, relacionados com os valores da educação para a cidadania. Apresentamos os mais importantes: “Os Direitos Humanos para a Cidadania”; “A educação cívica nas escolas”; “Educação para a cidadania democrática”. As ações implementadas, para os professores, nas áreas da formação cívica, dos jogos cooperativos e das competências sociais, são disso um exemplo²⁴².

A escola sempre teve por missão: instruir, educar, socializar. “Através do ensino difunde e recria o saber acumulado pela humanidade permitindo a cada sujeito integrar valores e normas culturais que visam o bem e a justiça social e permite, pelo processo educativo, a construção da pessoa através da descoberta do sentido de si e da sua identidade”²⁴³.

Os conteúdos de cidadania abrangem duas componentes basilares: uma ligada aos valores da democracia participativa; outra ligada ao conjunto de instrumentos que permitem concretizar as regras democráticas.

A componente ligada aos valores é tratada por Braga da Cruz, de forma mais abrangente; este menciona a necessidade de transformar a própria educação, numa educação mais cívica e democrática. No seu pensamento atesta: “Civilizar a educação tal é pois um desafio que se confunde com as exigências da sua democratização social e política. Mas a Educação Cívica é sobretudo uma educação para os valores da cidadania

²⁴² AMBRÓSIO, T., *Op. Cit.*: Lisboa, Março 2007, p. 265. Ações que fazem parte do plano de formação contínua do Departamento de Educação Básica.

²⁴³ *Ibidem*, p. 266.

e da democracia, a saber, a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o respeito pela vida e pela natureza, por um lado, e a competitividade e a inclusividade, por outro lado”²⁴⁴.

2.5 A centralidade da escola na formação para cidadania europeia

É no governo republicano que se tem necessidade de toda a potência da educação. A virtude política é uma renúncia a si mesmo, que é sempre uma coisa penosa.

Montesquieu, in “De l’esprit des lois”

As primeiras metas da construção europeia eram efetivamente as de restaurar a paz e a democracia num continente dilacerado e mortificado e de reencontrar o sentido da vida. Os cidadãos tinham sido arrastados cegamente para os campos de batalha. Depois de despertar do pesadelo da guerra surge o sonho, suscitado pelas dinâmicas e esperança dos seus pais fundadores.

“Os pais da Europa, porque esta sempre foi órfã de mãe, o que pode explicar alguns dos traumas que ainda se vivem, protagonizaram um dos maiores projetos de paz, de desenvolvimento e de prosperidade que alguma vez se conheceu, sobretudo se pensarmos que foi alavancado apenas na poderosa força de vontades soberanas”²⁴⁵.

Este sonho construído passo a passo terá necessariamente de passar pela escola, pela educação e formação situadas no centro das prioridades da nossa sociedade. É, de facto, como afirma Édith Cresson, “crucial que cada Europeu se encontre doravante munido de um alicerce de conhecimentos que lhe permita aprender a aprender, mas igualmente que tudo seja feito para que se possa chegar à formação de modo permanente”²⁴⁶.

Desenvolver uma consciência cívica europeia é hoje cada vez mais urgente. Mais ainda do que o adquirido, é o futuro da construção europeia que se encontra ameaçado pela incapacidade de que dão prova os Estados e as instituições europeias de

²⁴⁴ BRAGA DA CRUZ, M., “Democracia e cidadania: O papel dos valores”. *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 3, 1998, pp. 37- 48.

²⁴⁵ MEIRELLES, I., *Senhora Europa*, Booknomics Lda. 1ª edição, Fevereiro de 2008, p.17.

²⁴⁶ PARISOT, F., (Coord.) *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*, Didáctica Editora, 1998, p.11.

desenvolverem um forte sentimento de pertença, de identidade e de destino comum nos seus cidadãos. Estes têm mais interesse em saber o que a Europa lhes dá, aquilo que ela lhes custa, o que ela faz e o que ela poderia fazer. É pois em função das expectativas dos cidadãos que convém apresentar-lhes a união e as suas políticas²⁴⁷.

A União Europeia sofre de constantes transformações fruto das mudanças vertiginosas da nossa sociedade. Os jovens são o material humano com maior potencialidade capaz de transformar toda a sociedade. Segundo Robert Toulemon²⁴⁸, por este motivo a educação cívica europeia deve “propor-se um objetivo mais ambicioso, o de fazer compreender aos futuros cidadãos e cidadãs os valores que constituíram a base do projeto europeu: acabar com os conflitos fratricidas dos povos europeus, construir um futuro comum tendo por base os interesses comuns, estabelecer procedimentos e criar instituições para gerir esses interesses e regular as inevitáveis oposições individuais ou divergências de opinião”²⁴⁹.

Tendo em consideração todas as transformações que se têm vindo a operar nas sociedades europeias, sentimos necessidade de uma investigação capaz de nos revelar o caminho percorrido pelos jovens europeus. Conhecer as atitudes e, mais ainda, investigar os saberes, as perceções e os sentimentos, leva-nos a compreender os elementos que conduzem à ação e à aceitação dos fenómenos políticos e sociais. A complexa construção de atitudes concernentes à Europa relaciona-se, de forma determinante, com a eficácia do sistema educativo, o acerto das estratégias de comunicação e com processos de intercâmbio e relação envolvendo os demais cidadãos da Europa²⁵⁰.

A nossa investigação tem como objetivo fundamental revelar as carências e os desafios do sistema educativo no que diz respeito aos conhecimentos e aos objetivos europeístas. Permite também valorizar os elementos relacionados com a identidade, os estereótipos e as expectativas vitais. Aporta os elementos básicos para uma elaboração e construção de políticas educativas e de juventude que contribuam de forma mais eficaz

²⁴⁷ PARISOT, F., (Coord.) *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*, Didáctica Editora, 1998, p. 18.

²⁴⁸ TOULEMON R., antigo Director-Geral da Comissão Europeia e presidente da AFEUR: Association française d'étude por l'Union européenne (Associação Francesa de Estudos para a União Europeia).

²⁴⁹ PARISOT, F., (Coord.), *Op. Cit.*: p.19.

²⁵⁰ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.) *Op. Cit.*: p. 9, 10.

na consubstanciação dos objetivos que as sociedades europeias, através das instituições nacionais ou plurinacionais têm desenhado²⁵¹.

Em Espanha ainda é pertinente a pergunta feita por Miguel de Unamuno: “¿Quién sabe hoy en España lo que es Europa?”. Durante muitos anos os intelectuais espanhóis tentaram “europeizar” Espanha. Mercedes Boneu, citando José M^a Beneyto, afirma que España viu na “europeización un ideal de civilización y de defensa de las libertades (...); un camino hacia la democracia y el pluralismo político (...). La europeización ha sido el proyecto nacional de estos últimos cien años (...), acaso también el único gran proyecto común de los españoles en el siglo XX”²⁵².

O debate que vem sempre ao de cima é se queremos ou não “*mais Europa*”. Esta reflexão pode, de alguma forma, impedir uma adequada resposta aos desafios do próximo século.

Olhando de forma mais pormenorizada, muitos são os que creem que, depois da queda do muro de Berlim, deveríamos ter “*menos Europa*”, dado que as ameaças de Leste serão inofensivas. Mercedes Boneu faz uma análise afirmando que, “desde España y aunque no exista unanimidad, predomina la idea de que con “más Europa” seguiremos creciendo, estaremos más protegidos, se potenciará nuestro prestigio internacional. El enorme costo de nuestra adhesión a la Comunidad todavía hace escasos años, no permite ni aconseja apostar por “menos Europa” que, al fin y al cabo, aparece como un reaseguro para nuestro futuro”²⁵³.

Um estudo apresentado no contexto espanhol reafirma que, a compreensão da Europa e do “*espírito europeu*” tem necessariamente que passar pelo conhecimento e pela atividade educativa. Se quisermos atuar nos processos de educação que contribuam para a educação de conceitos que explicam a realidade europeia, é necessário contar com modelos fiéis e ajustados das atuações didáticas e das expectativas dos jovens. É necessário obter informação, o mais detalhada possível, sobre o grau de sentimento, mentalidade, crenças e expectativas que os jovens possuem, no que se refere à União Europeia. Identificar, descrever e explicar, na medida do possível, a perceção dos jovens

²⁵¹ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.) *Op. Cit.*: p. 11.

²⁵² BONEU, M. S., “Pensar desde España, la nueva Europa”, pp.81-92 in, *Ribeiro, M. M. T.*, (Coord.) *Olhares sobre a Europa*, Quarteto Editora, Coimbra, Fevereiro de 2002.p. 83.

²⁵³ *Ibidem*, p.84.

no que diz respeito aos países que compõem a Europa. Trata-se de realizar um estudo sobre os estereótipos existentes na mentalidade dos adolescentes na atualidade a fim de descobrir finalidades, rejeições e grau e força de atitudes etnocêntricas, racistas ou xenófobas²⁵⁴.

Foi sentida a necessidade de aportar dados que facilitem as decisões sobre as possíveis linhas de ação conducente a uma melhoria dos resultados, à superação das insuficiências, à reorientação de práticas e ao aprofundamento dos aspetos básicos da formação atual dos jovens, em relação à temática europeia. Para isso pretende-se formular propostas fundamentadas que afetem essencialmente o âmbito educativo.

Mercedes Boneu citando uma conferência tida em Paris assevera que “vivimos todavía una cultura de fuerza, de imposición, de violencia, de predominio del más poderoso sobre el más débil falta descubrir el poder del diálogo, de la tolerancia, de la solución pacífica de la diferencias”. (...) Espanha tem diante de si “un reto que consiste en conciliar un mundo que debe disponer de códigos y reglas comunes, pero que al mismo tiempo, tiene que ser receptivo de valores e ideas procedentes de todos los rincones del planeta, las cuales deben formar parte del patrimonio moral y cultural de la humanidad”²⁵⁵.

2.6 Multiculturalidade *versus* Cidadania europeia

Penso que entre os povos que estão geograficamente agrupados como os povos da Europa, deve existir uma saída de vínculo federal; estes povos devem em qualquer momento ter a possibilidade de dialogar, de discutir os seus interesses, de adotar resoluções comuns, de estabelecer entre eles um laço de solidariedade, que lhes permita, nos momentos que se considerem oportunos, fazer frente às circunstâncias graves, se elas surgirem. (...) Evidentemente, a associação terá efeito sobre todo o domínio económico: é a questão mais importante. Creio que pode ter êxito. Porém, estou seguro que um ponto de vista político, um ponto de vista social, a ligação federal, sem afetar a soberania das nações...”

Discurso de Aristides Briand na Assembleia da Sociedade das Nações, 5 de Setembro de 1929

O discurso de Aristides Briand na Assembleia da Sociedade das Nações é a visão do futuro para a Europa. Os grandes pensadores afirmam uma ideia de Europa do

²⁵⁴ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.), *Op.Cit.*: p. 18.

²⁵⁵ BONEU, M. S., *Op. Cit.*: p.86.

ponto de vista económico, político e social. Não será possível construir uma unidade de todos os povos, de todas as raças, de todas as etnias da Europa, se não se investir na participação dos seus cidadãos.

A escola deve estar na linha da frente, pois educar é libertar, construir homens livres e responsáveis. A educação é relação, diálogo entre pessoas que crescem simultaneamente. Este será um desafio que a multiculturalidade apresenta para o projeto educativo. Vivemos, cada vez mais, numa sociedade multicultural. As migrações dão um “colorido” diferente à cultura europeia. Desde as suas origens a Europa manifesta-se “pluricultural” na sua plenitude: Gregos, Romanos, Celtas, Germânicos, Eslavos, Judeus e Árabes...fazem parte deste “caldo cultural”²⁵⁶.

O Mediterrâneo informou toda a nossa cultura. Este mar como espaço partilhado, como afirma Fernand Braudel, uma grande via de comunicação capaz de fazer encontrar as culturas mais diversificadas, de movimentar os povos, as mercadorias, as ideias: “viajar no Mediterrâneo significa encontrar o mundo romano na Líbia, a pré-história na Sardenha, as cidades gregas na Sicília, a presença árabe em Espanha e em Itália. (...) Tudo isto porque o Mediterrâneo é uma encruzilhada antiquíssima. Há milénios que tudo aqui conflui complicando e enriquecendo a história: animais de carga, carroças, navios, mercadorias, ideias, religiões e modos de viver”²⁵⁷.

A vizinhança do Islão, a partir do século VIII, não deixará de marcar a cristandade nem de abri-la a “influências vindas de si mesmo ou de um Oriente mais longínquo”²⁵⁸. Os Árabes não são apenas tradutores e transmissores, também trouxeram ao Ocidente todos os seus conhecimentos nesses domínios, especialmente no das ciências. Mas a sua influência, a nível popular, só se manifestou realmente em Espanha e no sul da França. La Fontaine inspirou-se nos contos persas. “Pela sua situação geográfica central, o mundo muçulmano desempenhou um papel de intérprete entre o

²⁵⁶ PARISOT, F., (Coord.) *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*, Didáctica Editora, 1998, p. 273. Os significados dados à palavra cultura variam segundo as épocas e os países. Em 1871, E. B. Tylor propõe a seguinte definição: “A cultura é um conjunto complexo incluindo os saberes, as crenças religiosas, a arte, a moral, os costumes, bem como qualquer disposição adquirida pelo homem vivendo em sociedade”. A palavra “cultura” remete assim para a ideia de civilização. Acrescentar-lhe-emos uma noção complementar e inseparável: “uma cultura é uma dinâmica de conjunto que conjuga o passado, o presente e o futuro.

²⁵⁷ BRAUDEL, F., *Il Mediterraneo: lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano 2002, p.12.

²⁵⁸ PARISOT, F., *Op. Cit.*: p. 278.

Oriente e Ocidente. A língua siríaca tornara-se a língua da cultura e da comunicação do Oriente cristão...”²⁵⁹.

A Europa é hoje um espaço privilegiado de fluxos migratórios, sendo vista como “terra prometida” e “paraíso” para muitas populações.

Depois da segunda guerra mundial, a posição dos emigrantes estrangeiros na Europa ocidental depende não só das relações económicas mas também das relações políticas e ideológicas. Aportam à Europa milhares de trabalhadores das ex-colónias europeias, que não são considerados estrangeiros dado que possuem cidadania dos países colonizadores. Esta imigração teve uma maior oportunidade de integração, em relação a uma imigração mais recente. Os países Europeus desenharam políticas de imigração tendo em conta uma presença temporária destes imigrantes, o que muitas vezes não é de todo verdade. Como exemplo destas políticas temos a Alemanha que aos seus imigrantes lhes chama “trabalhadores convidados”, acentuando a temporalidade desta ligação²⁶⁰.

Estes movimentos migratórios, dos nossos dias, convergem às portas da Europa, pelo Sul e pelo Leste, num esforço “titânico” pagando, muitas vezes com a própria vida, esse sonho desesperado de encontrar uma vida mais digna.

Os medos perante a perda de identidade, a perda de benefícios sociais e a insegurança, conduzem a uma onda crescente de racismo, xenofobia, nacionalismos e etnocentrismo. Estes são sinais de uma Europa em transformação, que reclama por medidas urgentes de integração.

²⁵⁹ PARISOT, F., *Op. Cit.*: p. 279.

²⁶⁰ BABIANO J., “Ciudadanía y Exclusión”, in, PÉREZ LEDESMA, M., ed.: *Ciudadanía y Democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2000, pp. 263-291.

OTTO F., In: *Ipotesi di organizzazione della scuola per il periodo di primo inserimento degli alunni stranieri, accoglienza, integrazione, “métissage” in Europa*. Otto Filtzinger Pdf. Conv. Messina: Inserim. scol. 25.26. Nov. 2005. Consulta efetuada a 19-04-10. Nos anos 50 a Alemanha aplica uma medida de separação dos alunos nas suas escolas. Os alunos imigrantes não ingressam nas escolas alemãs. Existe uma separação entre alunos nacionais e estrangeiros. Só na década de 80 é que estes podem integrar a escola alemã e deverão ter aulas de língua e cultura alemã. Filtzinger refere ainda que a educação na Europa deve ter em conta os valores comuns: direitos humanos, direitos da criança e o diálogo inter-religioso; A educação deve passar de monocultural nacional a uma educação intercultural europeia; De uma educação de elite com conhecimento de línguas estrangeiras, a um a formação de cidadãos políglotas europeus.

A Declaração de Copenhaga²⁶¹ faz assentar a identidade europeia nos seguintes elementos: variedade de culturas no quadro de uma mesma civilização; apego aos valores e princípios comuns; proximidade de conceção de vida e consciência de partilhar interesses específicos; determinação de participar na construção europeia²⁶².

Conforme refere o Manual de Integração, “uma Europa forte deve assentar no bem-estar duradouro de todos os residentes das diversas sociedades que a compõem. Diversos grupos de imigrantes continuarão a chegar e a instalar-se nas sociedades europeias que, também elas se encontram em transformação, influenciadas pelas mudanças a nível socioeconómico e demográfico”²⁶³. Todas estas políticas de integração deverão contribuir para o benefício de todos os membros da sociedade. Para atingir os objetivos de uma verdadeira integração será necessária a participação ativa de todos os cidadãos e residentes. Os ministros europeus responsáveis pela integração assumiram compromissos políticos em matéria de cooperação europeia, participando em conferências, onde foram definidas as prioridades. São de destacar: Groningen (2004), Potsdam (2007) e Vichy (2008), estando a próxima agendada para ter lugar sob a Presidência espanhola em 2010.

As sociedades europeias estão a tornar-se cada vez mais diversificadas, do ponto de vista cultural e linguístico, fruto do fluxo migratório constante. A União Europeia sentiu necessidade de lançar a campanha de informação “Pela Diversidade - Contra a Discriminação”, que foi implementada em toda a UE ao longo de cinco anos (até 2007), com o objetivo de informar a população sobre a legislação existente para combater a discriminação e promover a diversidade²⁶⁴.

²⁶¹ A "Declaração de Copenhaga", assinada pelos ministros da Educação de mais de 30 países da União Europeia, do Espaço Económico Europeu e dos países candidatos à União Europeia, estabelece um programa para o reforço da cooperação no ensino e formação na Europa. O objetivo é promover a confiança, a transparência e o reconhecimento das competências e qualificações no domínio da educação e formação profissional. Por sua vez, visa apoiar a mobilidade dos trabalhadores e da aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração é um seguimento ao processo de Bruges e da União Europeia - Resolução do Conselho de 12 de Novembro de 2002 -, relativo à cooperação em matéria de educação e formação profissional. Juntos, a resolução e a declaração dar forte e continuado apoio político para promover a cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional e estabelecer um calendário para a ação. Esta apoia os objetivos de desenvolver uma economia baseada no conhecimento na Europa e na promoção da aprendizagem ao longo da vida.

²⁶² SANDE, P. A., *A União Europeia Revisitada*, Tipografia Guerra, Viseu, 2003, p.16.

²⁶³ Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais, Terceira edição, Abril de 2010.

²⁶⁴ www.stop-discrimination.info

Os programas educativos levados a cabo na área da integração tentam combinar as vertentes de educação e ação. Poderemos referir alguns exemplos de programas, nomeadamente o do Instituto Britânico²⁶⁵.

No Tratado da UE, o seu preâmbulo é perentório a afirmar a “unidade na diversidade”, sempre com o desejo de “aprofundar a solidariedade entre os seus povos, respeitando a sua história, cultura e tradições”. No Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural²⁶⁶, o Conselho da Europa mostra como estes programas são importantes para a integração, pois “a ausência de diálogo só pode resultar de uma ignorância dos ensinamentos que podemos retirar do património cultural e político da Europa. Os períodos pacíficos e produtivos da história da Europa foram sempre caracterizados por uma forte vontade de comunicar com os nossos vizinhos e de cooperar para lá das nossas fronteiras. (...) Apenas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade”²⁶⁷.

Este “diálogo intercultural é uma necessidade dos nossos dias. Num mundo crescentemente diverso e inseguro, necessitamos de dialogar ultrapassando as fraturas étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, a fim de assegurar a coesão social e prevenir conflitos”²⁶⁸. Para construir uma identidade europeia deverão ter-se em conta os valores fundamentais partilhados, respeito pelo património, pela diversidade cultural e pela dignidade de cada indivíduo²⁶⁹.

O diálogo intercultural é pautado por uma troca de ideias aberta, respeitosa e assente na perceção mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguísticos diferentes. “O diálogo intercultural é exercido a todos

²⁶⁵ O projeto “Inclusão e diversidade na educação”, promovido pelo Instituto Britânico, tem por principal objetivo envolver os estudantes de escolas caracterizadas pela diversidade étnica e cultural na liderança dos processos de tomada de decisão e das negociações e na criação de uma carta de direitos da juventude sobre escolas inclusivas. Alguns grupos de estudantes assumem a liderança de projetos de implementação destinados a reforçar as capacidades de grupos mais alargados de estudantes, dos pais e da comunidade em geral. <http://www.britishcouncil.org/pt/portugal-projectos-europa-competitiva-indie.htm>

²⁶⁶ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver juntos em igual dignidade”, Lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros Conselho da Europa por ocasião da sua 118.^a reunião ministerial, (Estrasburgo, 7 de Maio de 2008).

²⁶⁷ Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais, Terceira edição, Abril de 2010.

²⁶⁸ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, p. 5.

²⁶⁹ SBAI, S., *L’Inganno – Vittime del multiculturalismo*, Edizioni Cantagalli, Febbraio 2010, p. 40. Não é menos importante como afirma Gianfranco Fini: “É justo que uma criança muçulmana não veja anulada a própria identidade, mas é um dever que aprenda o italiano, as nossas regras e as nossas leis. A ideia de uma escola fora do nosso circuito valorativo é perigosa e pode ser a antecâmara do isolamento”. Nos vários países europeus temos exemplos que nos mostram que as terceiras gerações ainda não se integraram, porque estas são os filhos do isolamento do gueto gerada por um modelo obsoleto de multiculturalismo.

os níveis – no seio das sociedades, entre sociedades europeias e entre a Europa e o resto do mundo; multiculturalismo²⁷⁰ (tal como o “assimilacionismo”) designa uma abordagem política específica, ao passo que os termos diversidade cultural e multiculturalidade traduzem a existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem”²⁷¹.

A Europa arrisca-se hoje a perder a sua matriz de defesa dos Direitos Humanos quando, a coberto da diversidade cultural, está a promover uma verdadeira cultura da diferença. Afirma Souad Sbai²⁷² que o confronto de civilização pode determinar a absorção do Velho Continente num processo de islamização forçado. Muitos europeus desprezam a sua cultura, enfermos da vergonha do passado colonial, nazi, racista, renegando mesmo os valores que fundaram a civilização europeia. O Cristianismo tem sofrido uma agressão sistemática do laicismo. Este não é aquele elemento de neutralidade que abre espaços de liberdade para todos; começa a transformar-se numa ideologia que se impõe através da política e não concede espaço público a uma visão católica e cristã, que se arrisca a tornar-se numa visão meramente privada e, no fundo,

²⁷⁰ PANSINI, F., NENEVÉ, M., “Educação Multicultural e formação docente”, *Revista online, Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, Universidade Federal de Rondônia, Brasil Jan/Jun, 2008, pp. 31- 48, Pdf. Consulta efetuada em 04-06-2010.

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p.50); O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, são fundamentalmente ambíguos. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e apresentadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante.

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85); Assim, conforme aponta Michele Wallace (1994, Apud Hall, 2006, p. 52): todos sabem (...) que o multiculturalismo não é a terra prometida... [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural.

²⁷¹ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, *Op. Cit.*: p. 13.

²⁷² SBAI, S., *Op. Cit.*: p. 24. A autora possui a licenciatura em letras e filosofia da Universidade La Sapienza di Roma, é jornalista, chefe de redação do jornal mensal em língua árabe Al Maghrebia desde 1998, porta-voz dell’Associazione Acmid Donna Onlus, Associazione della Comunità Marocchina delle Donne in Itália, e Doutorada em investigação em Direito Comparado pela Seconda Università di Napoli. Docente em vários cursos sobre o tema da imigração e da infibulação, cronista no quotidiano *Avvenire*, para o quotidiano online *L’Occidentale* e *FF WebMagazie*, é atualmente parlamentar eleita para a Câmara dos Deputados pelo partido *Popolo della Libertá*. Cidadã italiana desde 1981, há dez anos que combate o extremismo a favor dos direitos humanos e para libertar das segregações das mulheres muçulmanas em Itália.

mutilada. Nós devemos defender a liberdade religiosa contra a imposição duma ideologia que se apresenta como se fosse a única voz da racionalidade²⁷³.

Neste contexto a Europa não tem referências. Tem perdido a sua identidade. Vive num vazio psico-cultural. Este vazio é confrontado com a identidade clara e forte das convicções por parte dos imigrantes islâmicos.

Os europeus parecem fugir das suas tradições, banalizando-as e renegando-as, também por ignorância do seu extraordinário itinerário histórico. A remoção de qualquer referência ao Cristianismo da Constituição Europeia move-se numa lógica de “cristofobia”²⁷⁴.

Hoje a Europa parece negar, delapidar, recusar e desprezar o seu património cristão. Este continente cristão, ponto de partida da racionalidade científica que nos ofereceu tantas possibilidades. Este cristianismo de certo não partiu da Europa, nem pode ser classificado de religião europeia; na Europa recebeu a sua marca cultural e intelectual, historicamente mais eficaz ficando impregnado de modo especial à Europa²⁷⁵. Embora seja “simplesmente ridículo”, afirma Weiler, não reconhecer a centralidade do Cristianismo no que diz respeito à civilização europeia, de facto a Europa parece negá-lo no seu viver e nas suas leis²⁷⁶. João Paulo II no *Angellus* de 20 de Junho de 2004, dois dias depois da aprovação em Bruxelas do Tratado Constitucional, afirma: “não se cortam as raízes das quais se cresceu”. Na *Ecclesia in Europa* João Paulo II alerta para os sinais preocupantes no início do terceiro milénio: a perda da memória e da hereditariedade cristã, acompanhada de uma invasão de agnosticismo prático e de um indiferentismo religioso, pelo qual muitos europeus dão a impressão de viver sem uma base espiritual e como hereges que dilapidaram o património a eles entregue pela história²⁷⁷.

O património cristão da Europa pode ser negado, de forma clamorosa e silenciosa. Com a afirmação “lenta e progressiva do secularismo” os prestigiosos

²⁷³ MATTEI, de R., *Op. Cit.*: p.73.

²⁷⁴ WEILER, J. H., *Un 'Europa cristiana, Un saggio esplorativo*, Biblioteca Universale Rizzoli Saggi, Milano 2003, p. 97.

²⁷⁵ RATZINGER, J., *L'Europa di Benedetto, nella crisi delle culture*, Edizioni Cantagalli, Bologna, Maggio 2005, p.35.

²⁷⁶ WEILER, J. H. *Op. Cit.*: p. 32.

²⁷⁷ *Ecclesia in Europa*, João Paulo II, p.7.

símbolos da presença cristã no Continente europeu “arriscam tornar-se puro vestígio do passado”²⁷⁸.

João Paulo II, perante o Corpo Diplomático na Santa Sé, recordou no dia 13 de Janeiro de 2003 que, uma Europa que renegasse o próprio passado, que negasse o facto religioso resultaria fortemente diminuída defronte ao projeto ambicioso que mobiliza as suas energias: construir a Europa de todos²⁷⁹.

Na *Ecclesia in Europa* o Papa afirma: no processo de transformação que está a viver, a Europa é chamada, antes de mais, a encontrar a sua identidade. Essa, de facto, tem de construir um novo modelo de unidade na diversidade, comunidade de nações reconciliadas abertas aos outros continentes e envolvida no atual processo de globalização²⁸⁰.

Ratzinger vem afirmando esta transformação do homem ocidental desde Galileu, pois o homem europeu e ocidental produziu e viveu uma incisão, uma separação, entre, por um lado, o que é, logo pode ser aceite cientificamente (com as sensatas experiências e as necessárias demonstrações), e, por outro lado aquilo que deve ser e que se baseia sobre fontes não científicas ou não racionais (a tradição, a crença, a fé)²⁸¹. A Europa desenvolveu uma cultura que, de modo totalmente desconhecido até então à humanidade, exclui Deus da consciência pública²⁸².

A cultura europeia dá a impressão de uma “apostasia silenciosa” por parte do Homem saciado que vive como se Deus não existisse²⁸³. De facto, o reconhecimento

²⁷⁸ *Ecclesia in Europa*, João Paulo II, p.7.

²⁷⁹ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, 13-1-2003, n. 5. Durante vários dias João Paulo II, nos *Angelus* fez várias intervenções sobre esta problemática. Refere-se a uma “apostasia silenciosa”(13 de Julho); “O Cristianismo como elemento central e qualificante da complexa história da Europa”. (20 Julho); “Igreja na Europa, entra no novo milénio com o Livro do Evangelho”. (27 de Julho); “A igreja está empenhada em construir na Europa e no mundo uma cidade digna do Homem”. (10 de Agosto); “Europa, recupera a tua força de união que advém do Evangelho e da fé cristã que deu forma ao continente europeu”. (17 de Agosto); “Reconhecer no Tratado as raízes cristãs da Europa torna-se para o continente a principal garantia de um futuro”. (24 de Agosto). In. MATTEI, R., *Op. Cit.*: p.67.

²⁸⁰ *Ecclesia in Europa*, João Paulo II, *Op. Cit.*: p.109.

²⁸¹ RATZINGER, J., *Op. Cit.*: p.12.

²⁸² *Ibidem*, p.16. Conferir também, MATTEI, R., nas suas notas de rodapé (12), p.69. “Os americanos, diferente dos europeus, longe de expulsar Deus da esfera social, continuam a mantê-Lo como fonte inspiradora da sua ação pública. A falta de referência ao Cristianismo pela União europeia assumiu o significado simbólico de uma *Translatio Imperii*, ou seja a transferência de uma missão política e cultural à única potência que está hoje disposta a carregar a hereditariedade histórica do Ocidente.

²⁸³ *Ecclesia in Europa*, João Paulo II, *Op. Cit.*: p.9.

das raízes cristãs europeias coincide como reconhecimento da mesma identidade europeia²⁸⁴.

O constitucionalista americano Joseph Weiler²⁸⁵, de religião hebraica, escrevia que rejeitar o discurso do Cristianismo significa também rejeitar enfrentar o passado da Europa. A ideia e o ideal da Europa é o de ser qualquer coisa a mais que um interesse de livre mercado e uma coleção de interesses neste mercado. A Europa aspira a ser uma comunidade ética. Também a Europa tem necessidade de uma história, tem necessidade de reconhecer a própria história. Mesmo um muçulmano, como Khaled Fouad Allam²⁸⁶, afirma que o encontro entre as religiões é possível somente se se está consciente das próprias raízes. A Europa está em dívida para com o Cristianismo porque, quer queira ou não, esse lhe deu forma, significado e valores. Negar tudo isto significa, para a Europa, negar-se a si mesma.

O radicalismo islâmico ganha então cada vez mais força pois encontra no Ocidente o niilismo, o relativismo e a insegurança, quando no islão são promovidas certezas graníticas e profundas²⁸⁷.

O direito à identidade cultural²⁸⁸ está a minar os estados ocidentais, onde têm sido adotadas as arcaicas leis dos estados de proveniência dos imigrantes, em detrimento das leis do estado de acolhimento.

O grande desafio é o de compreender que a comunidade não é constituída por culturas isoladas, imutáveis, mas que estas são partes integrantes e interativas da sociedade em que vivemos; e compreender o momento histórico, que não é propriedade de uma ou de outra vontade, mas que representa o terreno onde todos somos convocados a confrontarmo-nos com os mesmos direitos e a mesma dignidade²⁸⁹.

Esta Europa, vazia da sua identidade, quase obrigou os muçulmanos a serem, eles mesmos, a fecharem-se na sua cultura como se fosse um bem absoluto. O

²⁸⁴ Ecclesia in Europa, João Paulo II, *Op. Cit.*: p.9.

²⁸⁵ WEILER, J. H., *Op. Cit.*: p. 74.

²⁸⁶ ALLAM, K. F. *L'Islam globale*, Milão: Rizzoli, 2002, p. 207.

²⁸⁷ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, *Op. Cit.*: p.25.

²⁸⁸ O artigo 5 (letra f) da Declaração da ONU, de 1985, sobre os direitos humanos dos indivíduos que não são cidadãos dos países onde vivem, estabelece os direitos dos imigrantes a conservar a língua, cultura e tradições.

²⁸⁹ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, *Op. Cit.*: p.46, 47.

relativismo cultural, como afirma Pascal Bruckner²⁹⁰, leva à ideia de uma civilização de massas que promove uma ideologia falsa tendo em si o germe do niilismo. “Il tronco d’albero ha un bel restare a lungo nella palude, non diventerà mai un cocodrillo”²⁹¹.

O multiculturalismo é uma possibilidade magnífica que deveria significar coexistência pacífica e troca positiva entre povos e realidades muito diferentes entre si. Okin²⁹² afirma que a temática multicultural não tem no entanto em conta a esfera privada da cultura que quer defender.

Na Grã-Bretanha existem tribunais islâmicos que emitem sentenças com base na *Shari’a*²⁹³. A coberto de uma ideologia de multiculturalismo que, depois de dividir a sociedade em Guetos²⁹⁴ urbanísticos, escolásticos, étnicos e confeccionais em conflito com os autóctones sobre o plano dos valores e da identidade, permitiu que se criasse um duplo binário jurídico com a *Shari’a* que coloca em paridade e destrói a própria lei do estado.

Estes tribunais são uma anomalia para o Ocidente na medida em que não reconhecem os direitos mais elementares: não aceitam o princípio da inviolabilidade dos direitos humanos, nem os valores da liberdade e da igualdade, que estão na base das democracias europeias.

A França consentiu tacitamente que os muçulmanos possam trazer mais que uma mulher. A tolerância francesa sobre esta questão ilustra a ânsia multiculturalista de proteger a diversidade cultural, mesmo a custos muito elevados.

Recentemente as autoridades francesas fazem uma inversão de marcha tentando dar a ideia de que controlam a situação. Depois da grave crise dos subúrbios das grandes cidades francesas com a revolta das comunidades, maioritariamente imigrantes, a

²⁹⁰ BRUCKNER, P., *Il singhiozzo dell’uomo bianco*, Ed. Guanda, Milano, 2008 pp. 294.

²⁹¹ MATTEI, R. de, *Op. Cit.*: p.52 “ O tronco de árvore por ficar longo tempo no pântano, não se tornará nunca num crocodilo”, provérbio africano.

²⁹² OKIN, S. M. *Is multiculturalism bad for women?* Edited by, Joshua Cohen, Matthew Howard, and Martha C. Nussbaum, 1999, p.7. Susan Moller Okin foi escritora e filósofa política liberal feminista. Nasceu em Auckland, Nova Zelândia, em 1946. Doutorou-se na Universidade de Harvard em 1975. Morreu em Massachussets a 3 de Março de 2004.

²⁹³ Os tribunais da *Shari’a* existem na Grã-Bertanha desde 1982, fruto de uma ideologia do multiculturalismo, fazendo com que a sociedade seja dividida em Guetos. Estes tribunais não têm em consideração a inviolabilidade dos direitos humanos, os valores da liberdade e da igualdade que são o fundamento dos tribunais ingleses.

²⁹⁴ O Ocidente a coberto do multiculturalismo enalteceu o “Gueto cultural” fazendo com que as ideologias radicais do islão se multiplicassem.

França das liberdades proíbe o véu islâmico e expulsa os romenos. Esta atitude provoca reações de indignação na Europa e leva George Soros a afirmar que a Europa,

“no puede permitirse otra generación perdida. Se trata de un asunto de derechos humanos y de valores básicos que es vital para la paz y la cohesión en las sociedades de toda Europa”. (...) “La difícil situación de tantos millones de gitanos en el siglo XXI constituye una burla de los valores europeos y es un borrón en la conciencia de Europa”. (...) “Los romaníes o gitanos han sido perseguidos en toda Europa a lo largo de los siglos. Ahora padecen una forma de discriminación que no se había visto en el continente desde la II Guerra Mundial: los desalojos y expulsiones en grupo en varias democracias europeas de hombres, mujeres y niños con el argumento de que representan una amenaza para el orden público”²⁹⁵.

É algo sugestivo o artigo escrito por Corneliu Popa, correspondente de uma rádio Romena, onde refere o problema dos ciganos como um problema pan-Europeu²⁹⁶.

A todas as culturas e religiões é reconhecido o direito à plena liberdade e ao respeito pela própria identidade, mas a cada uma delas é pedido o respeito pelos direitos humanos, a começar pelo princípio da igualdade. No entanto no islão europeu, a mulher está confinada aos muros domésticos com a função de ser exclusivamente mãe, dona de

²⁹⁵ SOROS, G., “La difícil situación de los gitanos”; artigo publicado na secção Tribuna do periódico *El País* em 28/08/2010, Traducido por Carlos Manzano. - George Soros é presidente de Soros Fund Management. Project Syndicate, 2010.

²⁹⁶ Diário de Notícias 28-08-2010. Corneliu Popa, correspondente de uma rádio Romena. “Os repatriamentos, em curso, dos ciganos romenos e búlgaros de França fizeram correr rios de tinta e levantaram questões jurídicas e morais que prometem dominar o debate europeu nos próximos meses. Até final de Agosto, cerca de 950 ciganos romenos terão sido recambiados para o país de origem, mas sem proibição de viajar ou de regressar a França. Sem empregos, sem recursos próprios e sem apoios da segurança social romena, muitos dos ciganos repatriados decidirão que não compensa ficar na Roménia, um dos países mais afetados pela crise económica que abala o mundo. À saída de França receberam 300 euros por adulto e 100 euros por menor, que alguns consideraram como um subsídio de férias para visitar a família enquanto preparam o regresso ao Ocidente.

Durante décadas de ditadura comunista, os ciganos foram marginalizados e quase apagados do mapa demográfico da Roménia. O Estado comunista, opressor, obrigou-os a uma integração social forçada, que lhes serviu de argumento para exigirem, depois da Revolução de 1989, direitos suplementares. A própria França liderou, nos anos 90, as vozes que defendiam com veemência os direitos dos ciganos romenos.

No meio da euforia democrática e no estilo próprio da sua cultura, os ciganos romenos designaram o seu rei, o seu imperador, fundaram um partido político e até acederam ao Parlamento, onde ainda ocupam um lugar cativo, como acontece, aliás, com todas as minorias étnicas da Roménia. Com a abertura das fronteiras e a adesão da Roménia à UE, depressa descobriram, como declarava um dos repatriados da semana passada, que “mais vale ser mendigo no estrangeiro do que trabalhar na Roménia”. Às dificuldades económicas e de integração da comunidade cigana, acrescenta-se o estigma social que associa a palavra “cigano” a “mendigo” e/ou a “ladrão”. Um estudo de 2009 revela que sete em dez romenos não gostariam de ter ciganos na família.

Perante um desafio tão complexo, as autoridades romenas encolhem os ombros, impotentes, e apelam a uma solução mais ampla, europeia. O certo é que a França já está a condicionar a eventual adesão da Roménia ao Espaço Schengen à resolução da questão cigana”.

casa e mulher. O homem pode bater-lhe em todo o corpo menos na face. Por definição a mulher é uma criatura inferior da qual podemos dispor a nosso belo prazer²⁹⁷.

Os tribunais europeus, em nome de um multiculturalismo, justificam muitos dos comportamentos que seriam inaceitáveis a um cidadão europeu. As suas penas são objeto de algumas atenuantes, dado que estes imigrantes têm uma cultura diferente da europeia. Como se um europeu que se desloca a um país islâmico não tenha que observar as suas leis (no que respeita a álcool, a cobrir a cabeça das mulheres, a atitudes afetuosas com a sua mulher em público, etc.). Alguns juízes europeus chegam mesmo a declarar, citando o Corão, que “os homens são responsáveis pelas mulheres”, quanto têm que julgar num processo de acusação apresentado pela mulher contra o marido por este a violentar.

A grande batalha europeia para a integração dos muçulmanos terá que ser feita no plano da escolarização e pela integração cultural. Sbai²⁹⁸ afirma que, só a partir de uma política comum da União Europeia se poderá combater o relativismo político tanto dentro como fora dos atuais confins europeus. A cultura dos direitos humanos e o respeito pela multiculturalidade são os verdadeiros valores a salvaguardar.

A Europa, se se mostra benévola para com os imigrantes, não se empenha numa integração cultural. Tendo escolhido o acolhimento passivo, limita-se na maior parte das vezes a tomar como dado adquirido a introdução dos seus costumes de origem. A comunidade europeia deverá empenhar-se muito mais para conseguir uma educação das pessoas que acolhe. Ao querer remediar uma situação de radicalismo islâmico, vários países europeus tentam agora legislar, para travar o que já afirmámos de ataque aos Direitos Humanos e em concreto aos direitos das mulheres²⁹⁹.

²⁹⁷ MATTEI, R. de, *Op. Cit.*: p.116.

²⁹⁸ Podemos referir uma situação passada na Dinamarca. Kjeld Hansen, representante municipal tinha acabado de casar um jovem casal. Uma bonita rapariga Turca de 18 anos que sempre viveu na Dinamarca falava perfeitamente o dinamarquês e tinha acabado a sua licenciatura. O seu marido tinha vindo de propósito da Turquia para um matrimónio combinado pela família. Era primo da rapariga. Depois da cerimónia, ao assinar o certificado de matrimónio, chegou o grande choque: o rapaz não sabia escrever o seu nome. Parecia-me ver escrever uma criança de dois anos. Caíram-me os braços. Fiquei tristemente frustrado. Que sistema criámos na Dinamarca? In, SBAI, S., *L'Inganno – Vittime del multiculturalismo*, *Op. Cit.*: p.137.

²⁹⁹ Jornal Diário de Notícias 23 Abril 2010. “A Bélgica poderia ontem ter-se tornado no primeiro país europeu a proibir o uso de véu integral em todos os espaços públicos, mas a demissão do primeiro-ministro Yves Leterme levou os líderes parlamentares a adiar a votação de uma lei que proíbe o uso de todo o tipo de vestuário que impossibilite a identificação dos cidadãos. Entre as peças banidas estão a

A grande esperança é que, num futuro próximo, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, conquista dos europeus num longo caminho político, cultural e jurídico, venha a ser uma realidade também para todos os imigrantes, muçulmanos ou não, na Europa.

Uma dimensão importante a ter em conta é a dimensão religiosa do diálogo intercultural. O Conselho da Europa organizou, a título experimental, a 8 de Abril de 2008, um encontro sobre a dimensão religiosa do diálogo intercultural, sob o tema “Ensino de factos religiosos e relativos às convicções. Um instrumento de conhecimento sobre os fatos religiosos e relativos às convicções na educação; uma contribuição para a educação e a cidadania democrática, para os direitos humanos e para o diálogo intercultural”³⁰⁰.

A cidadania, no seu sentido mais vasto, considera o direito e a responsabilidade de cooperar, com os outros, na vida social e económica e nos assuntos públicos da

burca, que cobre integralmente o corpo da mulher, e o *niqab*, que deixa a descoberto apenas os olhos. Sarkozy anunciou, numa reunião com o seu Executivo, que este tipo de vestuário "prejudica a dignidade da mulher e não é aceitável na sociedade francesa", informou Luc Chatel, porta-voz do Governo. "Estamos a legislar pensando no futuro. Usar véu integral é sinal de isolamento de uma comunidade e uma rejeição dos nossos valores", afirmou o porta-voz.

Medidas proibitivas começam a ser também discutidas em países como a Áustria e a Holanda.

29.04.2010 - Jornal PÚBLICO “A proposta de lei foi aprovada pela câmara baixa do Parlamento belga, e deverá entrar em vigor em Junho ou Julho, caso recolha os votos do Senado, como tudo parece indicar, avançou a AFP. Nesse caso, a Bélgica será o primeiro país ocidental a adotar uma lei deste tipo.

A segurança pública, a “dignidade da mulher” e o respeito pelos “princípios democráticos fundamentais” foram as justificações oficiais para a sua aprovação, apoiada pela opinião pública. Mas nem os verdes francófonos nem a extrema-direita xenófoba flamenga estão de acordo com a lei: os primeiros querem consultar o Conselho de Estado para evitar futuros riscos de invalidação pelo Tribunal Constitucional ou pelo Tribunal Europeu dos Direitos do Homem; os segundos exigem um compromisso mais claro quanto à aplicação das sanções. Ainda assim, o deputado da extrema-direita flamenga Filip De Man disse ao diário francês Le Figaro tratar-se de “um primeiro passo na luta contra a islamização”. Na Bélgica, um país com 15 milhões de habitantes, vivem 400 mil muçulmanos”.

20-05-2006 Jornal PÚBLICO. “Após um ano de polémica, o Governo francês adotou ontem um projeto de lei sobre a proibição da burca em locais públicos, apesar das reservas dos juristas e da irritação da comunidade muçulmana sobre esta lei, que deverá ser aprovada no Parlamento em Julho”;

"Neste caso, o Governo segue, em boa consciência, um caminho exigente, mas um caminho justo", disse o Presidente Nicolas Sarkozy, após a aprovação do texto pelo Conselho de Ministros. E acrescentou: "Somos uma velha nação reunida à volta de uma ideia de dignidade, sobretudo da mulher. O véu integral, que esconde totalmente o rosto, viola esses valores, para nós tão fundamentais.";

Conf. Jornal Público, 14-07-10, (Aniversário da tomada da Bastilha) “Aprovada proibição de usar burca na rua” - “Os deputados franceses aprovaram ontem por maioria o projeto de lei que visa proibir o uso do véu integral em espaços públicos, ou seja, as muçulmanas já não podem andar na rua vestidas com o *niqab* ou com a burca. A medida foi proposta pela UMP, partido no poder que já foi liderado por Nicolas Sarkozy, apesar de apenas uma minoria das mulheres usar estes trajes religiosos em França. Este é o país da União Europeia com a maior comunidade islâmica, entre cinco a seis milhões de pessoas no total. A Amnistia Internacional já criticou esta medida e alguns juristas dizem que ela pode valer à França a condenação pelo Tribunal Europeu dos Direitos do Homem”.

³⁰⁰ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, *Op. Cit.*: p. 29.

comunidade. Ela é fundamental para o diálogo intercultural pois convida-nos a encarar os outros, não de forma estereotipada – como “o outro” –, mas como concidadãos e iguais. A cidadania favorece a participação cívica e concorre, deste modo, para a valorização das mais-valias que os recém-chegados propiciam e que, por sua vez, fortalecem a coesão social.

A educação para a cidadania democrática abarca, entre outras, a educação cívica, histórica, política e relativa aos direitos humanos, assim como a educação sobre o contexto mundial das sociedades e sobre o património cultural. Ela estimula abordagens pluridisciplinares e associa a obtenção de conhecimentos, de competências e de comportamentos, nomeadamente a capacidade de reflexão e de autocrítica necessárias à vida das sociedades culturalmente diversificadas³⁰¹.

Este fenómeno da multiculturalidade desde muito cedo entrou na sociedade portuguesa, através da ligação que nós estabelecemos com África, Ásia e as Américas, trazendo um fenómeno de mestiçagem e cruzamento de raças, que contribuiu para uma sociedade multicultural. Foi, no entanto, em meados da década de 70 que esta realidade mais se expandiu, quer por questões de emigração para a Europa, quer pelo processo de descolonização entretanto operado.

Este fluxo migratório não se extinguiu, pelo contrário, foi-se ampliando, não só com a imigração de populações africanas mas também com a nova imigração do Brasil e, mais tarde, das Repúblicas do Leste Europeu.

Portugal passou rapidamente de país de emigrantes, para uma situação de acolhimento de imigrantes vindos de outros países. A comunidade imigrante em Portugal é hoje de mais de 450.000 pessoas³⁰², com um aumento significativo de imigrantes brasileiros e ucranianos.

Esta situação vem colocar questões fundamentais ao poder político e à sociedade em geral. Estas pessoas devem ser respeitadas e integradas na sociedade portuguesa, pois são titulares de direitos de cidadania. É certo que a diversidade de origem, cultural, de religião e de expectativas cria problemas à sociedade que os acolhe. Esta nossa

³⁰¹ Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, *Op. Cit.*: p. 35,36.

³⁰² Dados do Instituto Nacional de Estatística, página consultada em 13-06-2010, http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001236&contexto=pi&selTab=tab0.

sociedade, cada vez mais multicultural, transporta para a escola a problemática da educação para a cidadania. Surge agora o problema da identidade (“Quem sou?” e “Quem é o outro?”) de cidadanias³⁰³.

A Europa depara-se com um grande problema, não só de identidade, mas também demográfico. Está numa longa caminhada para o envelhecimento apesar das populações imigrantes. O Velho Continente será o mais envelhecido, num mundo em que, pela primeira vez na história, haverá mais pessoas acima dos 60 anos do que com menos de 15 anos. Klingholz afirma: “A educação é a chave para compensar os problemas demográficos a longo prazo; temos de conseguir tirar mais de menos cérebros”. Diz: “E se esperamos que as pessoas trabalhem mais que a atual idade da reforma — o que é inevitável —, temos de garantir formação ao longo da vida, para que elas não percam o emprego”³⁰⁴.

A escola deve proporcionar espaços de diálogo e de partilha de valores e de experiências, que conduzam à interação com culturas diferentes e à valorização da diversidade. A Europa necessita destas populações para o seu equilíbrio. Portugal,

³⁰³ SANTOS, R. dos, *Op. Cit.*: p. 109, esclarece que por meio deste movimento, de diferenciação e identificação, o ideal de uma dupla cidadania poderia assim ser entendido: por meio da diferenciação, o cidadão se percebe vinculado aos membros de sua comunidade por meio de uma identidade que o torna diferente dos membros de outra comunidade e, por meio da identificação, na medida em que é pessoa, identifica-se com outras pessoas, ainda que estas sejam de diferentes nacionalidades. A autora menciona também algumas dificuldades que este movimento provoca. Por exemplo, no caso concreto da educação, ao se trabalhar com crianças será sempre mais fácil que se tenha à disposição símbolos nacionais de um determinado povo que desde cedo se fortalecerão no imaginário do aprendiz. É preciso que se trabalhe também na perspectiva da constituição de uma identidade universal, com projetos multiculturais e, sobretudo, que a educação desenvolva uma ética do reconhecimento e do diálogo.

³⁰⁴ Conf. Jornal Público, “*Uma Europa cada vez mais grisalha pode estar a desabituar-se dos bebés,*” Clara Barata, Domingo 7 Março 2010. “Reafirma Wolfgang Lutz. “Quando os filhos são menos, a tendência é para investir mais na sua educação. Quanto mais elevado o nível de educação, mais altos serão os salários e as contribuições dessas pessoas para a economia, o que ajudará a garantir o pagamento das pensões. Tem de se incluir uma dimensão de qualidade, para além da quantidade de pessoas”, afirma o cientista austríaco. Pensões, pensões, pensões. Será este o tema do debate político e económico em 2050, quando o peso dos cidadãos mais velhos for bem maior na sociedade — numa sociedade que, adivinha-se, pode ser menos inovadora e criativa, porque há menos gente jovem e com vontade de arriscar? “Nessa altura, cerca de metade dos europeus podem ter mais de 50 anos. Não posso dizer que esteja desejoso de viver essa experiência”, diz o demógrafo checo Tomas Sobotka, que tem hoje 35 anos.

Adultos que não tiveram irmãos, ou foram criados em famílias pequenas, habituam-se a considerar isso a norma. Deixam de sonhar com as grandes famílias tradicionais — os sete filhos do capitão Von Trapp do filme *Música no Coração* tornam-se mesmo só uma fantasia — e passam a ter como número de filhos ideal uma quantidade bem próxima do que já é a realidade (1,7), ao contrário do que acontece nos países mediterrânicos, onde os casais continuam a sonhar com famílias grandes, apesar de terem muito poucos filhos.”

quanto à integração³⁰⁵, lançou alguns programas que contribuiriam para uma maior inclusão social³⁰⁶.

Porém a diversidade tem um preço. É imprescindível que a escola se prepare para o surgimento de expressões de intolerância, tais como: marginalização, xenofobia, racismo e oriente os alunos para a vivência dos valores da cidadania. A educação para os valores é essencial, para que o aluno tenha respeito incondicional pela pessoa, quem quer que ela seja, e se empenhe na defesa dos direitos Humanos.

A afirmação de Valls Montés³⁰⁷ tem a sua pertinência, dado que este acredita que, tanto o racismo como a xenofobia são fenómenos com uma importante componente de índole psicológica e que estão baseados na ignorância e no desconhecimento e que, por isso, podem ser superados, ou minimizados, mediante uma educação adequada, que esteja centrada na realização e avaliação não discriminatória das diferenças culturais coexistentes. Pelo contrário, a variante antirracista parte da consideração de que uma educação para os valores não é suficiente para fazer frente aos fenómenos racistas e xenófobos, já que estes respondem com características próprias de uma organização social baseada na dominação e na exploração, que persistirão enquanto não se consiga uma autêntica igualdade de oportunidades para todos os grupos culturais e étnicos.

João Paulo II apela à “civilização do Amor” como forma de construir uma sociedade mais humana, solidária e fraterna. “A educação tem que ajudar a descobrir o

³⁰⁵ Relatório de Desenvolvimento Humano 2009: Ultrapassar barreiras: mobilidade e Desenvolvimento Humanos, Organização das Nações Unidas (Novembro de 2009). Finalmente, neste segundo semestre de 2009, as Nações Unidas apontaram Portugal como o país do mundo com a melhor política de integração dos imigrantes.

³⁰⁶ O programa *Escolhas*, implementado em Portugal, é um programa criado da base para o topo que, desde 2001, já financiou e apoiou 121 projetos. O programa baseia-se nos diagnósticos efetuados pelas instituições locais para melhorar os resultados educacionais e a empregabilidade dos jovens em risco de todas as idades que vivem em bairros carenciados, sobretudo dos jovens descendentes de imigrantes. Desde 2006, 110 Centros de Inclusão Digital (CID@NET) locais proporcionaram a 27 000 utentes acesso gratuito à Internet para procura de emprego e outras atividades de apoio. Exemplo disso é o módulo de formação orientado para a «empregabilidade» que foi desenvolvido no âmbito do currículo Literacia Digital da Microsoft. www.programescolhas.pt

- O projeto Diversidade Linguística da Escola Portuguesa tem como objetivo promover as competências interculturais e multilingues e combater a segregação através da criação de um projeto-piloto de ensino bilingue português-crioulo de Cabo Verde e português-mandarim, que engloba alunos imigrantes falantes de crioulo ou mandarim e alunos portugueses.

www.iltec.pt/projectos/em_curso/turmas_bilingues.html

³⁰⁷ VALLS MONTÉS, R., “Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares”, en ÁVILA, Rosa M^a et al., *Op. Cit.*: p.113.

outro como fonte do direito e do dever, como razão do ter e do agir, como elemento fundamental da construção social”³⁰⁸. Temos de começar pela educação.

A educação multicultural, em Portugal, está presente na LBSE através das referências aos valores democráticos, ao pluralismo e à igualdade de oportunidades. Esta preocupação está já presente nas políticas educativas do Ministério da Educação. Teremos que desenvolver uma cultura de responsabilidade e de envolvimento de todos os atores educativos, para conseguirmos afirmar como o Ministério da Integração dinamarquês: “Precisamos de todos os jovens”³⁰⁹.

Em Portugal, houve grande necessidade em criar e desenvolver projetos nesta área, sobretudo nos grandes centros, (Lisboa, Setúbal, Porto) onde a presença de imigrantes mais se fazia sentir. Nós mesmos assistimos ao nascimento, em 1991, do “Entreculturas”³¹⁰. Este Secretariado tinha a competência de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”³¹¹.

O espaço de ação deste Secretariado era primordialmente a produção de materiais, o desenvolvimento de projetos e a formação de professores, para conseguir a abordagem multicultural nos currículos educativos.

As tarefas desenvolvidas tinham como finalidade: a criação de uma base de dados sobre o número de alunos matriculados no sistema educativo, por grupo cultural, conhecendo a sua origem, o sucesso ou insucesso, o abandono escolar e o grau de escolaridade atingido; a publicação de coleções: Educação Intercultural, onde eram

³⁰⁸ FEYTOR PINTO, V., Palavras de Abertura do Seminário, *Escola e Sociedade Multicultural, Secretariado coordenador dos programas de Educação Multicultural*, Edição, Entreculturas, Ministério da Educação, Lisboa, 1992, pp.13,14.

³⁰⁹ A campanha promovida pelo Ministério da Integração dinamarquês «Precisamos de todos os jovens» visa incentivar mais jovens imigrantes a iniciar e concluir a sua formação profissional. A campanha assenta no trabalho de uma equipa que ajuda as escolas profissionais a implementar iniciativas destinadas a reduzir as taxas de abandono entre os imigrantes e a promover boas práticas.
www.brugforalleunge.dk/fileadmin/bruger_upload/Billeder/Publikationer/English_Summary_evaluation_BFAU_fi_nal-version.pdf

³¹⁰ Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Colaborámos, em primeira pessoa, com o referido secretariado, participando em ações de formação por ele promovidas e desempenhando o papel de mediador cultural, numa escola problemática da Damaia nos anos de 1994-1995 (Amadora). Este trabalho visava o desenvolvimento de parcerias da escola com as instituições do bairro (Moinho da Juventude) e com as famílias (associações culturais e recreativas, assistentes sociais e associações de pais).

³¹¹ Despacho Normativo nº 63/91.

explanados enquadramentos teóricos e experiências de trabalho levadas a cabo com os alunos, apoiar professores envolvidos nestas temáticas; a edição do Interface, a coleção europeia de estudos sobre ciganos; a edição de História e histórias, livros sobre a cultura dos povos; a edição de boletins temáticos, editados até 1999; a edição de a Escola e Comunidade, livros de sugestões para pais imigrantes com filhos no jardim-de-infância.

O “Projeto de Educação Intercultural” foi criado para desenvolver “...um conjunto de ações que visem a educação para os valores da convivência, do diálogo, da solidariedade entre povos, etnias e culturas”³¹². Este projeto visava a valorização das diferentes culturas envolvendo todos os atores da comunidade educativa, pais, professores funcionários e restante comunidade.

O centro de documentação do Entreculturas reuniu um conjunto muito vasto de materiais pedagógicos e documentos relacionados com as questões da interculturalidade, dos direitos humanos e da cidadania. Muitos destes materiais foram distribuídos pelos centros educativos para servirem de apoio aos professores que trabalhavam estas problemáticas.

O Ministério da Educação tem feito um esforço (através dos princípios da reorganização curricular) na promoção de uma escola inclusiva, que integre e valorize a multiculturalidade. É basilar que os currículos valorizem os variados aspetos culturais, dos grupos étnicos, que vão chegando ao nosso sistema educativo.

A escola, e toda a sociedade, beneficiam com a verdadeira integração e sucesso destes alunos, respeitando a sua identidade e desenvolvendo competências promotoras dos valores de cidadania.

2.7 Europa e Islão: diálogo e confronto na construção de uma cidadania europeia ativa

Os direitos sociais e políticos associados à ideia de cidadania baseiam-se na pertença do indivíduo a uma determinada comunidade nacional coincidente com uma unidade política, condição necessária e suficiente para assegurar a homogeneidade cultural e identitária de todos os seus membros. As mudanças que se têm operado no

³¹² Despacho 170/ME/93.

cenário internacional ao longo das últimas décadas (globalização, descentralização, fluxos migratórios de várias proveniências e de várias religiões) conduziram a uma nova situação os estados nacionais, que passaram a ser plurinacionais e multiétnicos³¹³.

A escola assumiu a missão de desenvolver o imaginário nacional criando uma base de identidade coletiva comum a todos os cidadãos. Hoje a escola desempenha uma nova tarefa: construir uma identidade europeia. Na falta de uma demarcação geográfica bem definida, a identidade europeia sustenta-se mais no património cultural partilhado do que no território. Neste sentido, é de destacar a herança da cultura clássica greco-latina e a marca do cristianismo, não esquecendo a influência islâmica.

Educar os jovens para serem cidadãos cuidadosos e competentes, como afirma Thornton³¹⁴, nesta nação e no mundo, requer mais que uma atenção esporádica aos acontecimentos atuais ou o reforço do tratamento dos países islâmicos nos padrões globais dos cursos de história e geografia. É necessária uma combinação de mudança do currículo e de reorganização da educação do professor para a dimensão nacional e internacional da globalização.

Falando de cultura Europeia é falar da grande pluralidade de culturas, cada uma delas dotada de códigos peculiares e de uma identidade própria. Esta Europa não está “unida na diversidade”, necessita de ser valorizada no seu património cultural comum de todos os europeus.

O cidadão europeu tem uma baixa consciência europeísta demonstrando que a integração comunitária não despertou nele grande entusiasmo. É de facto imprescindível que o cidadão europeu aceite as múltiplas cidadanias, pois a identidade não é algo dado de uma vez por todas. A identidade é um processo em formação que se constrói e reconstrói no decurso da vida dos indivíduos e grupos e através das diferentes facetas, papéis e circunstâncias.

³¹³ LESTEGÁS, F. R., “La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, Número 25, Zaragoza (España), Abril, 2008, p.13.

³¹⁴ THORNTON, S. J., “Citizenship Education and Social Studies Curriculum Change After 9/11”. In: WOYSHNER, C. WATRAS, J. SMITH CROCCO, M. (eds.), *Social Education in Twentieth Century. Curriculum and Context for Citizenship*. New York, 2004, Peter Lang, p. 217.

Na escola, segundo Solé e Parella³¹⁵, “a génesis da identidade europeia não deveria gerar conflitos com as identidades nacionais dos cidadãos autóctones ou com outras fontes de filiação”. No entanto os conflitos são consubstanciais à convivência entre as pessoas e também à democracia, como afirma Facal³¹⁶. Para este autor a nação é uma construção intelectual simbólica composta por grupos sociais onde a identidade nacional está integrada por um conjunto de crenças, valores e símbolos partilhados entre as pessoas que assumem a mesma referência nacional. A importância social das identidades deriva da capacidade de gerar relações solidárias com pessoas desconhecidas, com as que presumivelmente se partilha algum referente simbólico concreto. Neste contexto é fundamental destacar aqui o papel dos professores na construção das identidades, nomeadamente da identidade europeia intercultural das novas gerações, através do desenvolvimento de competências que possibilitem uma comunicação intercultural mais eficaz e promovam uma partilha do bem comum, a União Europeia.

As várias disciplinas, das ciências sociais, aportam um imenso contributo para a formação destas identidades. Embora o ensino das ciências sociais hoje, como afirma Pagès³¹⁷, tanto no seu formato clássico como o seu formato mais inovador, tenha pouco impacto na formação da juventude, dado que esta tem à sua disposição muito mais informação do que outras gerações tinham anteriormente, mantém a sua importância fulcral. Contudo essa informação fica obsoleta muito rapidamente e as mudanças que caracterizam a contemporaneidade chocam muitas vezes com a estabilidade do currículo das ciências sociais e com o predomínio dos métodos de ensino transmissivos e pouco participativos.

Outra das dificuldades com que os professores se deparam, prende-se cada vez mais com as crescentes pressões migratórias, sobretudo de populações africanas provenientes de culturas e religiões muito diversas. Esta mão-de-obra barata gera ativos financeiros e humanos que permitem a sustentabilidade económica e dos sistemas de

³¹⁵ SOLÉ, C.; PARELLA, S. y CAVALCANTI, L. (coords.) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*, Observatorio Permanente de la Inmigración, Madrid, 2009.

³¹⁶ LÓPEZ FACAL, R., “Identidades postnacionales y enseñanza”. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 47 - Enero, Febrero, Marzo 2006, pp. 54,55.

³¹⁷ PAGÈS, J., “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 2009, p.144.

segurança social. Mas por outro lado, “muitos europeus olham para a cara daqueles desesperados com igual desespero, com pavor que lhes tomem a Europa de assalto, lhes roubem as casas, lhes tirem os empregos. (...) Na verdade, pode argumentar-se que a comunidade sempre teve como bandeira a defesa dos Direitos Humanos e das suas Liberdades Fundamentais, e que sempre foi, por isso, um espaço de tolerância, solidariedade e de abrigo dos mais desfavorecidos. É, pois, criminoso que se imponha agora esta cortina de ferro e se impeçam estes fluxos migratórios do continente africano”. A União Europeia com a sua forte vocação solidária e abertura aos povos, “derrubou fronteiras e abateu os muros no interior, do seu território, mas continua, e continuará, a manter as suas fronteiras externas blindadas com verdadeiras cortinas de ferro”³¹⁸.

O ponto de viragem está muito próximo. Não sabemos até que ponto esta Europa pode resistir. As lacunas na educação, urbanismo e emprego atiram muitos imigrantes para gestos de tribalismo e de racismo. São exemplo, os confrontos em Copenhaga, na Bélgica e em França, que motivaram Nicolas Sarkozy a apelidar de “*escumalha*” os revoltosos dos subúrbios das grandes cidades francesas. Não podemos esquecer que em França existe a maior comunidade muçulmana da Europa Ocidental, ainda que muitos sejam já franceses de segunda geração, mas que não estão minimamente integrados e que sentem a laicidade do estado francês e as suas leis de proibição de véus e de outros símbolos religiosos como uma afronta às suas tradições e liberdades³¹⁹.

É conhecida a multiplicidade de comunidades muçulmanas que existem por essa Europa fora, assoladas, genericamente, pelo desemprego e pela exclusão social. Mas para os cidadãos europeus tudo isto parece descabido, porque o que aqui está mesmo em causa é um choque de civilizações que põe em confronto os valores das sociedades democráticas ocidentais e os valores do Islão.

Aos cidadãos europeus é proposto um grande desafio, “o de conseguir o equilíbrio que consiste em defender intransigentemente a liberdade de expressão,

³¹⁸ MEIRELLES, I., *Op. Cit.*: p.43, 44.

³¹⁹ Quanto á integração dos imigrantes e dos muçulmanos em particular na Alemanha a chanceler alemã, Angela Merkel afirmava que a tentativa de criar uma sociedade multicultural na Alemanha "falhou redondamente", o que está a motivar um debate sobre como lidar com os milhões de estrangeiros no país. As declarações de Merkel foram proferidas durante um encontro com a juventude partidária da CDU (União Democrata-Cristã, no poder) e estão a provocar controvérsia na Alemanha. "Esta abordagem multicultural, dizer que vivemos lado a lado e vivemos felizes um com o outro falhou. É um modelo totalmente fracassado", disse Merkel. Jornal de Notícias de 2010-10-17.

enquanto direito basilar da genética ocidental, mas simultaneamente impedir o discurso intimidatório ou subversivo”³²⁰.

Samuel Huntington³²¹ afirmava que o quadro político da época do pós-Guerra Fria seria caracterizado pelo “confronto de civilizações”, em particular entre o Ocidente e o Islão. “Temos de ter a coragem intelectual de falar da ameaça islâmica no confronto com o Ocidente. O Islão é a única civilização a colocar em sério perigo, e por duas vezes, a sobrevivência do Ocidente”.

A história vem confirmando quanto antigas e profundas são as raízes deste conflito. Bernard Lewis³²² afirma que “ há quase mil anos, depois do desembarque dos mouros em Espanha e do cerco turco de Viena, a Europa ficou sob ameaça constante do Islão”.

Hoje está muito na moda o arrependimento pelas cruzadas, mas recorda-nos Oriana Fallaci³²³ que as cruzadas foram a resposta a quatro séculos de invasões, ocupações, assédios e carnificinas, não só no Médio Oriente, mas também em terras da Europa.

Os cidadãos ocidentais sentem-se anestesiados e amedrontados perante os ataques e as ameaças, perante o crime organizado em regiões geográficas que confinam e fazem fronteira com a União Europeia, e perante o tráfico de seres humanos, em especial mulheres e crianças, a imigração ilegal, o cibercrime, o narcotráfico e o branqueamento de capitais, entre outros³²⁴.

³²⁰ MEIRELLES, I., *Op. Cit.*: p.49.

³²¹ HUNTINGTON, S. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Rizzoli, Milano 1997, p. 14.

³²² LEWIS, B. *L'Europa e l'Islam*, Latreza, Bari 1995, p.26.

³²³ FALLACI, O. *La forza della ragione*, Rizzoli, Milano 2004, p. 42.

³²⁴ THOMAS, F. “Combater a indecência religiosa e moral da Al-Qaeda”, *artigo publicado no jornal i de 11 de Novembro de 2010*. O jornalista referia-se aos atentados falhados em solo americano.

“Quando há muçulmanos *ihadistas* na disposição de disparar ou fazer explodir bombas no meio de multidões de homens desarmados, mulheres e crianças em oração - muçulmanos ou cristãos -, podemos concluir que estes deixaram de estar sujeitos a quaisquer restrições morais, culturais ou religiosas. Fazem tudo o que lhes passa pela cabeça. E isso está a tornar-se uma rotina.

Por fim, temos de impedir o financiamento dos grupos terroristas, bem como das mesquitas, das escolas e das outras organizações que lhes dão apoio. E isso significa pôr fim à nossa dependência do petróleo. É repugnante ouvir as lições dos políticos republicanos ao presidente Barack Obama acerca das medidas a tomar no Afeganistão quando a eles lhes falta o pingo de coragem necessário para aumentar o imposto sobre a gasolina ou para modificar a legislação sobre energias renováveis, o que reduziria os meios que estão a financiar as pessoas que os nossos soldados combatem. Eu sei. Nada disto parece muito relevante no momento atual. Mas há-de parecer, no dia em que deixarmos de ter sorte.”

Os cidadãos da Europa estão a tornar-se “*islamofóbicos*” e, com esta atitude, cresce hoje nos espíritos europeus uma descrença na verdadeira capacidade que a Turquia tem para ser “porta tampão” aos muçulmanos radicais. Depois do seu primeiro passo em direção à Europa, em Setembro de 1959, a Turquia não conseguiu impor os seus argumentos. “As guerrilhas insanas de homens e mulheres suicidas, que desprezam a própria vida e, logo, nunca poderiam considerar a vida alheia, irá atingir mais tarde ou mais cedo todos os países europeus sem exceção, até porque os fanatismos, quaisquer que sejam, não conhecem fronteiras”³²⁵.

Quando dos atentados em Londres, os responsáveis europeus afirmaram, que a catástrofe que se abateu sobre Londres pode voltar a atingir-nos, em qualquer um dos Estados-Membros e a qualquer momento. A Europa terá que reagir a estes ataques contra os seus valores comuns mantendo uma frente mais unida do que nunca e intensificando o apoio e assistência mútuos.

O diálogo permanente mantido com a Turquia ao longo destes anos, com sucessivos recuos e avanços, tem permitido uma aproximação mais efetiva ao mundo muçulmano. No entanto, a União Europeia não parece estar em condições de integrar uma nação assim tão estranha à nossa tradição política, cultural e religiosa como é a Turquia. Esta pode ser um interlocutor privilegiado e um “*partner*” geopolítico, mas talvez nunca venha a representar um benefício para a Europa.

As vozes contra a entrada da Turquia na União Europeia são cada vez mais fortes. O crescente medo do radicalismo islâmico e a sua cultura tão diferente produzem discursos de recusa como este.

A Europa é um continente cultural e não geográfico. É a sua cultura que lhe dá uma identidade comum. As raízes que permitiram a formação deste continente são aquelas do cristianismo. Neste sentido, a Turquia sempre representou no decurso da sua história um outro continente, em permanente contraste com a Europa. Foram as guerras com o Império bizantino, a queda de Constantinopla, as guerras balcânicas e as ameaças a Viena e à Áustria. Seria um erro identificar os dois continentes. Significaria uma perda de riqueza, o desaparecimento da cultura a favor dos benefícios no campo económico. A Turquia, que se considera um estado laico, mas fundado sobre o Islão, poderia tentar dar

³²⁵ MEIRELLES, I., *Op. Cit.*: p.103 – 113.

vida a um continente cultural com alguns Países árabes vizinhos e tornar-se assim a protagonista de uma cultura com a sua própria identidade, mas em comunhão com os grandes valores humanistas que nós todos deveremos reconhecer. Esta ideia não se opõe a formas de associação e de colaboração estreita e amigável com a Europa e permitiria o surgimento de uma força comum que se oponha a qualquer forma de fundamentalismo.

Historicamente e culturalmente a Turquia tem pouco a partilhar com a Europa: por isso seria um erro englobá-la na União Europeia. Melhor seria se a Turquia fizesse a ponte entre Europa e mundo árabe ou então formasse um seu continente cultural em conjunto. A Europa não é um continente geográfico, mas cultural, formada num percurso histórico também em conflito impregnado pela fé cristã, e é um facto que o Império Otomano sempre esteve em contraposição com a Europa. Mesmo se Kemal Atatürk nos anos vinte construiu uma Turquia laica, essa permaneceu com o seu núcleo do antigo Império Otomano, tem um fundamento islâmico e por isso muito diferente da Europa que por sua vez é um conjunto de estados laicos mas com um fundamento cristão, mesmo se hoje parece injustificadamente negá-lo. Por tudo isto, o ingresso da Turquia na União Europeia seria anti-histórico.

A supressão das fronteiras entre os Estados da União Europeia e a Turquia, de onde convergem centenas de milhar de imigrantes irregulares provenientes da Ásia, da África e do mundo islâmico, provoca um chamamento formidável para a imigração clandestina mas também para o tráfico de todo o género, das armas à droga.

As posições inconstantes e contraditórias de Ankara deixam o Ocidente numa posição intranquila quanto às verdadeiras razões da Turquia para entrar na União Europeia. As várias afirmações sobre a adesão da Turquia são que esta não deve ser vista estritamente do ponto de vista económico, mas um encontro de civilizações. Se a união Europeia não é um *club* cristão, se não é uma simples entidade económica mas um conjunto de valores políticos, então a Turquia deve fazer parte dela.

O movimento *Milli Görüs* está presente em quase todos os países da Europa, onde controla as escolas corânicas repletas de simpatizantes. Nos manifestos deste movimento a Europa apresenta-se pintada de verde, a cor do Islão: de Portugal aos Urais, o Velho Continente está emoldurado pela meia-lua islâmica.

O véu prescrito pela *Shari'a* tornou-se um símbolo político dos muçulmanos radicais na Europa. O véu é uma fronteira ideológica que proclama a existência de uma intransponível cortina de separação entre a sociedade islâmica e a sociedade ocidental, um símbolo de luta brandido em nome da recusa da integração³²⁶.

Esta não integração passa muitas vezes pela auto “*guethisação*” das comunidades islâmicas. A recusa de aprender a língua do país de acolhimento transforma a comunidade num verdadeiro estado dentro do estado. Como refere um sábio provérbio árabe, devemos aprender uma língua se quisermos evitar a guerra. “Um dos grandes receios dos cidadãos europeus é a perda de identidade de que a língua é a expressão máxima, mesmo a nossa pátria”³²⁷.

Não podemos falar da Europa como sujeito cultural, político e económico sem falar da sua alma e das suas raízes, são estas que constituem a essência da sua vida.

Segundo Ian Clark³²⁸, estamos simultaneamente numa época da globalização e numa época da fragmentação e por conseguinte no relativismo cultural e no politeísmo de valores. Ao lado dos direitos Humanos surgem no nosso tempo toda uma panóplia de direitos. No entanto na União Europeia, a importância dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais é de tal modo grande que vai para além dos simples votos compassivos e considera-os como cláusula *sine qua non* nas negociações e celebração de acordos internacionais.

Precisamos de reconstruir a ordem mundial, no sentido da justiça e do desenvolvimento. A “nova fronteira” da Grande Europa levar-nos-á ao combate contra

³²⁶ Na Europa assiste-se hoje à proibição do véu islâmico. Deputados belgas aprovam proibição do véu islâmico em locais públicos. O diário francês Le Figaro afirma tratar-se de “um primeiro passo na luta contra a islamização”. A segurança pública, a “dignidade da mulher” e o respeito pelos “princípios democráticos fundamentais” foram as justificações oficiais para a sua aprovação. Usar um véu islâmico integral em locais públicos deverá passar a ser proibido na Bélgica. E quem ousar fazê-lo estará sujeito a ser multado ou mesmo a incorrer numa pena de prisão de um a sete dias. *In Público* 29.04.2010.

Em França o Senado aprova lei que proíbe uso de burca. Com a aprovação, por 264 votos a favor e um contra, da lei que vai banir o uso do véu integral em espaços públicos, o Senado francês deixou ontem nas mãos do Conselho Constitucional a tarefa de validar o documento. Esse será o último passo para a entrada em vigor da legislação, prevista para os primeiros meses de 2011. Antes, haverá um período de “mediação” e “pedagogia” sobre a medida. O Presidente Nicolas Sarkozy, após a aprovação do texto pelo Conselho de Ministros. E acrescentou: “Somos uma velha nação reunida à volta de uma ideia de dignidade, sobretudo da mulher. O véu integral, que esconde totalmente o rosto, viola esses valores, para nós tão fundamentais”. *In Diário de Notícias*, 15-09-10.

³²⁷ MEIRELLES, I., *Op. Cit.*: p.22.

³²⁸ CLARK, I., *Globalization and International Relations Theory*. New York: Oxford University Press, 1999, p. 68.

as injustiças e as disparidades, contra a fome e a ignorância no mundo, pela dignidade universal da pessoa humana³²⁹.

³²⁹ D'OLIVEIRA MARTINS, G., "Um novo modelo Europeu?", União Europeia: Da comunidade Económica à Europa Política, *Europa Novas Fronteiras*, n° 15, Janeiro/Junho 2004, pp. 93-98.

III. CAPÍTULO – DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Propósito geral da investigação

A Europa é, cada vez mais, uma encruzilhada de influências, com um sentido aberto e não neutral relativamente ao respeito pela dignidade humana, pela liberdade, pela democracia, pela igualdade, pelo estado de direito, assim como respeito pelos direitos humanos. Estes são valores comuns assumidos de forma categórica por todos os Estados-Membros para a construção de uma sociedade caracterizada pelo pluralismo, pela não discriminação, pela tolerância, pela justiça, pela solidariedade e pela igualdade entre mulheres e homens³³⁰.

A escolha do tema sobre “a construção de uma cidadania Europeia ativa através da Escola” advém do interesse pelas questões de cidadania e por acreditar na importância da construção de uma cidadania europeia.

Pretendemos com este trabalho tomar consciência da sensibilidade desenvolvida pelos alunos dos diferentes países europeus participantes nos projetos Comenius, sobre a cidadania europeia e o *ser europeu*. Queremos saber se os valores da dimensão europeia tais como a liberdade, a tolerância, a igualdade, a defesa dos direitos humanos são assumidos e interiorizados. Qual o grau de conhecimento dos alunos sobre o que implica a cidadania europeia.

Esta preocupação levou-nos a construir um plano de investigação que nos permitiu inquirir trinta alunos por cada centro escolar de diversos países europeus, dos quais mantemos contactos. Os projetos Comenius estão na base e permitiram um contacto e um conhecimento dos centros educativos, capazes de tornar viável a nossa investigação. Depois de várias visitas e de estabelecer um diálogo com os responsáveis, estes mostraram-se entusiasmados e interessados em participar nela.

A nossa investigação reveste-se de uma importância fundamental, dado que consegue colocar no mesmo trabalho escolas de várias proveniências da Europa.

³³⁰ D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Sobre o Tratado Constitucional Europeu”. In, SOROMENHO – MARQUES, V., (Coord.), *Cidadania e Construção Europeia*, Editora Ideias & Rumos, Lisboa, 2005, p.77.

Questionarmo-nos sobre o caminho que estamos a percorrer e pelo qual deveremos enveredar, em termos educativos na Europa, deveria ser objeto de preocupação de toda a comunidade educativa.

A comunidade educativa é cada vez mais chamada a participar na formação de cidadãos, capazes de intervir ativamente numa sociedade fundamentalmente pluricultural e multicultural no ambiente europeu. A educação é para a UNESCO “o processo global da sociedade pelo qual as pessoas e os grupos sociais aprendem a assegurar conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional e em seu benefício, o desenvolvimento integral da sua personalidade, das suas capacidades, das suas atitudes, das suas aptidões e do seu saber. Este processo não se limita a ações específicas”³³¹. A Escola deve preocupar-se com o desenvolvimento dessas capacidades e deve proporcionar aos seus alunos espaços de desenvolvimento de aptidões e saberes.

A dimensão da cidadania nacional e da cidadania europeia deve fazer parte dessa escola e dos currículos escolares, não só como promoção dos valores fundamentais da “sociedade nacional”, mas também como integração numa sociedade mais vasta supranacional, que “faz” parte da nossa identidade, hoje também europeia. As nossas escolas devem promover, cada vez mais, espaços de vivência dos valores de cidadania. “Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar entre as pessoas vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização e como caminho de preparação de um projeto comum”³³².

Este é um aspeto extremamente importante no sentido de preparar os alunos para o seu futuro como cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir, o que em última instância se traduz por um processo de ensinar a viver em comunidade. Participar na “construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática implica na busca de

³³¹ HOMEM, A. P. B., Direito da Educação na União Europeia, *Revista CEJ, Brasília, n. 31*, p. 7 - 13, Out./Dez. 2005, p. 7. Na Recomendação de 1974 sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais, a Unesco deu esta definição de educação.

³³² Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. “Educação um tesouro a descobrir”, p.51.

um novo conceito de homem e de educação”³³³. Um cidadão capaz de viver em comunidade significa ter competências para pensar sobre a sociedade em que está inserido e intervir nela de forma a transformar os índices da sua qualidade de vida. Ora, este processo de aprendizagem é o que se designa por “educação para a cidadania”. Esta educação passa pela integração dos conceitos essenciais para a socialização do ser humano tais como justiça, igualdade e solidariedade, para além de uma sólida formação ao nível do desenvolvimento moral com a assimilação dos valores fundamentais da vida em sociedade como, por exemplo, o respeito pelos outros e pelos seus direitos, o aceitar das diferenças e o assumir das responsabilidades.

“Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas”³³⁴.

Neste mundo globalizado os alunos e professores têm oportunidade de contribuir para a construção de uma identidade europeia através do conhecimento da cultura de outros países. O risco de desagregação da sociedade está muito presente, a crise social do mundo atual (crise económica, desemprego, drogas, pobreza, etc.) conjuga-se com uma crise moral, acompanhada de violência e criminalidade.

Este período conturbado que atravessa a sociedade ocidental e europeia manifesta “a fraqueza dos seus atuais dirigentes, pela crise económico-financeira que não tem sabido dominar e ainda, pelo progresso acelerado, em contraste com a Europa, dos países ditos emergentes, não só a China, a Índia e o Brasil, mas também a Rússia, o Japão e alguns outros”³³⁵.

Neste contexto incerto em que se inserem as nossas escolas, queremos perceber qual o sentimento dos jovens perante esta construção em marcha da cidadania europeia. Mário Soares apela para que, mesmo que as dificuldades nos possam dificultar o caminho teremos que reagir, conscientes da importância da

³³³ OLIVEIRA, Á. M. de, “Educação Moral e Educação para a Cidadania”, *Educação: Teoria e Prática* – V. 15, n.27, Julho/Dezembro, 2006, p.144.

³³⁴ *Ibidem*, p. 52.

³³⁵ SOARES, M., “Apelo à Cidadania”, *Revista Visão*, 22 de Abril de 2010, consulta, pdf, arquivo e biblioteca da fundação Mário Soares.

cidadania europeia, de forma pacífica e esclarecida. Os jovens de hoje que pertencem à geração Erasmus, são europeístas, devem encabeçar esse combate, tão decisivo para o seu próprio futuro. Pois, a cidadania europeia precisa que mulheres e homens de todos os países e de todas as idades pressionem os respetivos governos nacionais para mudarem de políticas e de modelo económico e social.

“A educação para a cidadania deve ter um campo mais amplo que uma mera memorização de conhecimentos sobre a organização política. As questões das desigualdades, os problemas da pobreza, a globalização da economia, os riscos ambientais, etc., são problemas que afetam todos os países. Estas questões devem ser entendidas como questões complexas, que pressupõem uma resposta baseada em conhecimentos mas também em valores”³³⁶.

A nosso ver a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. Na Europa, a questão do pluralismo cultural e linguístico surge em relação aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem.

“A Educação deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades”³³⁷. As aprendizagens realizadas ao longo da vida, são aqui apresentadas nos quatro pilares do conhecimento: isto é, *aprender a conhecer*; com a aquisição de instrumentos de compreensão, *aprendemos a fazer*; quando aprendemos a colaborar com os outros no meio envolvente, *aprendemos a viver juntos*; saber ser, *aprender a ser*, tem a ver com todas as outras dimensões³³⁸. Estes quatro pilares do conhecimento devem proporcionar ao jovem uma verdadeira integração na comunidade, desenvolvendo “oportunidades essenciais para que possam vivenciar situações que impliquem na construção das

³³⁶ NOGUEIRA, C., SILVA, I. *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*, Coleção Ideias Práticas, ASA, 2001, Porto, p. 53.

³³⁷ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Op. Cit.*: p.82.

³³⁸ *Ibidem*, p.90.

noções de responsabilidade, cooperação, dever, direito, igualdade, reciprocidade, solidariedade, respeito e justiça”³³⁹.

A escola tem como objetivo maior facultar competências pluridisciplinares e promover o desenvolvimento da inteligência social do aluno. Quantas mais interações o aluno é capaz de estabelecer maior será o seu envolvimento na comunidade. A escola não deve estar longe do cidadão, deve ser o espaço de encontro e reencontro de prazeres, como um dicionário ao qual sempre se retorna quando alguma dúvida nos inquieta.

Os estudantes europeus participam na construção de uma Europa onde é valorizada a aprendizagem, o conhecimento, a tolerância, a troca de experiências, o multiculturalismo.

Na nossa investigação optámos por nos concentrar na problemática da cidadania nas suas diversas vertentes. O tema em apreço tem merecido algum interesse por parte da comunidade científica, que tenta dar forma a uma cidadania europeia, tanto urgente quanto necessária. Colocámos algumas questões para poder procurar respostas: Que ideia têm os jovens sobre a Europa? De que forma se sentem cidadãos europeus? Que identidades estão os jovens a construir? Os cidadãos de cada país manifestam traços comuns com outros países? Sentimos na escola a promoção de uma cidadania europeia? Existe nos jovens um sentimento de identidade europeia? O que identifica o jovem europeu? Que multiculturalidade é promovida na educação dos jovens? Que caminho estamos a percorrer? *Quo Vadis Europa?* Esta “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”³⁴⁰ é o objetivo da investigação, e vem da necessidade de aprofundar a temática no contexto educativo europeu.

2. Objetivos específicos

O objetivo do nosso estudo indica conseqüentemente o que nós temos intenção de fazer no decurso da investigação. No quadro de uma investigação, os termos

³³⁹ OLIVEIRA, Á. M. de, *Op. Cit.*: p.150.

³⁴⁰ TUCKMAN, B. W., *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, Lisboa 2005, p.5.

“objetivo” e “hipótese” equivalem-se pelo facto de introduzirem o porquê do estudo, se bem que sejam formulados de forma diferente”³⁴¹.

Foram formulados seis grandes objetivos como forma de concretizar a finalidade da investigação, a saber:

- Identificar o grau de conhecimento que os jovens de diferentes países europeus apresentam sobre a União Europeia;
- Determinar o grau de satisfação e das expectativas que os alunos dos projetos Comenius expressam sobre as suas escolas em relação com a sua formação cidadã;
- Averiguar o significado que estes adolescentes europeus atribuem a viver unidos e se existem diferentes perceções entre uns países e outros;
- Analisar o nível de reconhecimento e interiorização que os jovens alunos Comenius têm dos valores fundamentais promovidos pela União Europeia;
- Verificar qual a perceção que estes jovens manifestam sobre a construção da cidadania Europeia e o marco de direitos e deveres que a desenvolve;
- Identificar as diferenças e semelhanças do sentimento de identidade europeu nos alunos dos países participantes nos projetos europeus e as expectativas de futuro que lhes suscita.

Só através da investigação e da reflexão é que conseguimos saber que sociedade estamos a construir, qual a “contribuição da instituição escolar no processo de transformação social e, por conseguinte, na organização de um ambiente pedagógico visando a formação do cidadão enquanto *Eu* inserido num contexto universal, propiciando as condições necessárias ao desenvolvimento de pessoas solidárias, fraternas, com capacidade de discutir, questionar, cooperar e transformar o meio em que vive”³⁴².

Concordamos com a afirmação de Tuckman: “o investigador em educação deve começar por considerar e assumir o facto de a investigação constituir um potencial de

³⁴¹ VAZ FREIXO, M. J., *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*, Instituto Piaget, Lisboa, 2009, p. 164.

³⁴² OLIVEIRA, Á. M. de, *Op. Cit.*: p.139.

ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano”³⁴³.

3. Hipóteses e variáveis de análise

A cidadania europeia transformou-se atualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo europeu. Educar é uma tarefa de enorme necessidade nos nossos dias. A instituição escolar, no seu dia-a-dia, reflete a sociedade em que está inserida, com as suas crises, contradições e os riscos que ameaçam as sociedades modernas. Estas crises colocam em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e de comunidade, pois não podemos conceber a escola fora do contexto da sociedade em geral e, também, da especificidade das culturas dos espaços em que se situa³⁴⁴.

Tentamos possuir essa perceção através do nosso trabalho, estudando e investigando de que forma os jovens entendem a construção de uma Cidadania Europeia. Os jovens das escolas e nas sociedades de cada país têm consciência da urgência de uma cidadania europeia? Através do nosso estudo podemos contribuir na implementação de políticas educativas conducentes à formação do cidadão europeu? Questionamo-nos se os valores da dimensão Europeia, tais como a liberdade, a tolerância, os direitos humanos e a multiculturalidade estão a ser interiorizados e vivenciados pelos jovens das escolas dos países europeus.

Para fazer uma análise correta desta realidade é necessário, de facto, questionarmo-nos e implementar uma investigação, dado que as nossas experiências individuais como professores, o nosso passado e a nossa vida pessoal fora da escola contaminam a nossa perspetiva individual. “À medida que vivemos as nossas vidas vamos construindo asserções sobre o modo como os outros pensam (ou não pensam), e fazemo-lo com base em parca ou nenhuma prova. É frequente deixar que os estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão”³⁴⁵.

³⁴³ TUCKMAN, B. W., *Op. Cit.*: p.20.

³⁴⁴ ARAÚJO, S. A., *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*, Edição, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I. P.), Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, Dezembro 2008.

³⁴⁵ BOGDAN, R., e BIKLEN, S., *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, Porto, 1994, p.

Esta investigação pode fazer parte de uma prática educativa. Os professores em contacto direto com os alunos podem utilizar esses conhecimentos para se tornarem mais eficazes. Para os professores em formação, ajuda-os a estar mais atentos ao meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a sua formação num esforço mais consciente³⁴⁶.

Na nossa investigação também construímos questões e partimos com a ideia de que os alunos se sentem europeus. A escola, com as suas atividades letivas e não letivas, joga um papel preponderante no desenvolvimento de espaços e momentos capazes de aportar uma contribuição enriquecedora de um conhecimento mais profundo das questões europeias. Estas atividades (projetos europeus, intercâmbios europeus e visitas a países europeus) são uma magnífica ferramenta para um maior envolvimento da comunidade educativa no processo de integração europeia. Como afirma Filipe Gonzales, “puede ser indirecto mejorando el capital humano, mejorando la educación, que es otra de las grandes variables estratégicas para el desarrollo, para la igualdad de oportunidades, para la justicia social y para el desarrollo”³⁴⁷.

No nosso estudo são formuladas hipóteses como processo para demonstrar a nós próprios e aos leitores a importância e exequibilidade do estudo elaborado. Uma hipótese é a formulação de conclusões antecipadas, que devem partir do nível operacional (concreto) para o nível conceptual (abstrato). Esta transição permite que os resultados da investigação sejam generalizados para além das condições específicas de um determinado estudo³⁴⁸.

Formular a hipótese é afirmar provisoriamente o que nos propomos verificar (confirmar e infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição que tem a sua origem na intuição, permanecendo suspensa até a submissão de dados seguros³⁴⁹. Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos sobre um dado problema suscitado pelas nossas leituras ou observações.

Para conseguir resposta às questões amplamente preconizadas pela nossa pesquisa, foi possível elaborar as seguintes Hipóteses de Investigação:

284.

³⁴⁶ Ibidem, p. 285.

³⁴⁷ GONZÁLEZ F., *Mi idea de Europa*, RBA Libros, SA, Barcelona, 1ª Edição, Outubro de 2010, p. 216.

³⁴⁸ TUCKMAN, B. W., *Op. Cit.*: p.101, 102.

³⁴⁹ BARDIN, L., *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lda. Lisboa, Agosto de 2008, p. 124.

Hipótese 1 - *Os conhecimentos dos alunos sobre questões fundamentais da União Europeia são muito escassas, tal como se demonstrou nas investigações anteriores;*

A nossa experiência, cimentada no contacto constante com alunos de variadíssimos países e durante muitos anos, levou-nos à construção desta primeira hipótese de investigação. As leituras de trabalhos realizados neste âmbito formaram em nós a ideia de uma necessidade urgente de implementar políticas de educação capazes de dar a conhecer e valorizar as questões fundamentais da união Europeia.

As experiências aportadas pelos países participantes nos projetos foram objeto de análise e reflexão que permitiram a operacionalização desses mesmos projetos. O intercâmbio de opiniões e o confronto de ideias comprovam que a informação adquirida sobre as questões europeias são muito diminutas. Neste sentido, a formação de professores deve ter em atenção as várias vertentes de uma educação verdadeiramente europeia. Não só no que toca à multiculturalidade e conhecimento do outro, mas também no que toca à cidadania e identidade europeias. O escasso conhecimento do funcionamento da arquitetura europeia, afasta de forma muito evidente os jovens, de um verdadeiro sentimento de pertença.

Hipótese 2 - *Os alunos atribuem grande importância à escola, identificando-a como espaço de socialização e formação cidadã;*

A identidade pessoal é formada pela escola, como nos refere Batanero Díaz³⁵⁰, e esta tem uma componente humanizadora, com a aprendizagem dos valores básicos para a vida e para a convivência democrática: a justiça, solidariedade, liberdade, igualdade, respeito, tolerância, vida, paz, responsabilidade.

A educação é uma busca constante e complexa porque nela se combinam a conquista do próprio e do diferente de cada um, junto com a conquista do comum. Hoje esta busca leva-nos ao caminho do autodidatismo, a difusão do conhecimento hoje está mais centrada nos meios de comunicação, o que coloca na escola toda a responsabilidade de promoção, sendo a chave de interpretação deste conhecimento.

³⁵⁰ BATANERO DÍAZ, M., *Vários espácios de referencia para el concepto de identidad*, En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.) *Identities and territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK, Oviedo, 2001, p. 330.

Neste sentido, a escola desempenha um papel de integração dos jovens na sociedade, bem como uma socialização capaz de formar para o diálogo e para a negociação. A criação destes espaços na escola permite aos jovens obter uma ideia de humanidade no seu conjunto, desvalorizando os localismos. A escola não deve limitar-se a uma transmissão abstrata de conhecimentos, mas deve formar os jovens num espírito de democracia e de cidadania, da luta contra as desigualdades, contra a intolerância e no respeito pela diversidade.

Perante tão grande desafio, não poderíamos declinar a cultura dos direitos humanos, dado que é necessário sensibilizar para os conflitos do mundo contemporâneo: a violência, o subdesenvolvimento, as discriminações, situações injustas de desigualdade e o consumismo.

Hipótese 3 - *Os alunos, em geral, têm consciência que a finalidade fundamental de viver juntos é alcançar a coesão social dos cidadãos da União Europeia;*

A Europa como projeto universalista centrado em princípios igualitários para os seus cidadãos, desenvolve este sistema único que institui princípios e regras que respeitam a individualidade e protegem a diversidade, mesmo nas suas formas mais minoritárias. Vivemos numa realidade social que não nos permite manter uma só identidade. Hoje construímos a nossa identidade particular, regional, social e europeia. Para conseguir esta construção de forma mais equilibrada, necessitamos de implementar nas escolas políticas educativas mais socializadoras.

Na educação para a cidadania, numa Europa sem fronteiras, temos que valorizar o papel do cidadão ativo, participativo e responsável, capaz de transpor a barreira das suas diferenças para se integrar noutras sociedades. Os exemplos mais expressivos chegam-nos dos projetos europeus de intercâmbios e de estudo.

Toda a dinâmica implementada por estes projetos, contribuem para a coesão social, para a tomada de consciência de que este projeto europeu só vale a pena, se for implementado e vivido juntos.

Hipótese 4 - *Os alunos estão conscientes do marco de valores identitários que impulsionam a construção da Cidadania Europeia, tais como: a paz, a liberdade, os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana;*

A construção de uma cidadania europeia tem por base o conhecimento profundo de uma identidade pessoal e cultural próprias. Este conhecimento deve ser impulsionado pelos professores através de atividades e projetos aglutinadores de sinergias. O desenvolvimento de competências que valorizem o marco de valores identitários é condição, para que estes jovens se sintam parte integrante de uma sociedade europeia. A valorização da sua identidade proporciona a valorização também da identidade do outro.

Desta perspetiva, a defesa dos direitos humanos deve ser uma preocupação constante dos professores na sua prática letiva, contribuindo para a erradicação da discriminação, por razões de sexo, raça, ou crença religiosa. Estes projetos europeus, que estamos a estudar, contribuem de forma significativa para a aplicação de metodologias e implementação de experiências capazes de formar jovens críticos e atuantes. Desta forma, contribuímos para que os nossos jovens se sintam parte integrantes desta Europa que partilham, e vivam os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana.

Hipótese 5 – *Os alunos de várias escolas da Europa têm um conhecimento irregular do conjunto de direitos e deveres, que conduzem a construção de uma Cidadania Europeia;*

Os alunos das escolas Europeias necessitam, a nosso ver, de desenvolver uma visão mais alargada sobre a Europa, de modo que, a par da economia e da política, os jovens se interroguem sobre as possíveis soluções para os problemas que nós enfrentamos. É necessário estabelecer diálogos para que estes possam apreender qual o caminho mais favorável para a construção desta Europa. O conhecimento dos direitos e deveres, das vitórias e os fracassos, que fazem avançar, ou não, este processo integrador, deve contribuir para que os jovens desenvolvam um espírito crítico e racional sobre o passado, o presente e o futuro.

É urgente que os alunos estabeleçam contactos com estas temáticas, dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de as apreenderem como um saber útil para a vida e como meio para transformar a realidade. A construção de uma cidadania europeia eficaz

funda-se, como afirma Jotterand,³⁵¹ como um saber, uma convicção, uma vontade e uma forma de vida.

Hipótese 6 – *Os alunos e alunas sentem a identidade europeia como um carácter secundário da sua identidade nacional, no entanto percebem o futuro da União com esperança e confiança.*

Identificar-se com um projeto que visa a construção de uma unidade, onde por muitos anos existiram separações e guerras fratricidas, não é com certeza muito fácil. No entanto, neste caminho, encontramos professores motivados e identificados com esta construção. No trabalho apresentado por López Torres³⁵², os professores participantes na sua investigação identificam-se com a Europa e manifestam-se comprometidos com o projeto educativo europeu. Um em cada dois, de forma clara e contundente, consideram importante e até fundamental inserir nas suas aulas conteúdos referentes à Europa. Referem que a atuação das administrações públicas nas políticas de aplicação da dimensão europeia na educação nem sempre é positiva.

Tendo por referência a análise de manuais escolares, verificamos que estes dão grande preponderância às questões políticas e económicas, para abordar o tema da União, limitando a possibilidade de análise do aluno, que não só não tem consciência da dimensão social da unidade, bem como, encontra na economia o principal objetivo, quando não é este o único sentido da unidade.

A valorização de uma identidade própria deve conduzir-nos necessariamente a valorizar a existência dos outros. Esta ligação identitária que se quer construir nos jovens europeus, pode ser o elo que nos liga ao projeto europeu. Através do desenvolvimento de sentimentos de esperança e de confiança construímos pontes, onde outrora existiram barreiras. Será que os jovens, mesmo nestes tempos conturbados, pressentem essa necessidade de olharmos para o futuro de forma otimista?

³⁵¹ JOTTERAND, R. *Présentation de l'Europe dans les classes terminales*. Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Série II: Enseignement général et technique, 6. 1966, p. 11-12.

³⁵² LÓPEZ TORRES, E., "Europa en la ESO: Concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros Vallisoletanos", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Nº 8, 2009, pp.62-63.

A confirmação ou reputação destas hipóteses a partir dos resultados dos dados será uma oportunidade para sensibilizar os professores para uma prática letiva consciente, quanto a estas temáticas, e reforçar o papel das atividades escolares e dos projetos que envolvam alunos dos vários países europeus. A sensibilização de todos os “atores” educativos para a importância de viver em comum, acreditando nos mesmos valores impulsionados pelo projeto da União, é uma proposta válida decorrente da nossa investigação. Esta investigação deve identificar os elementos representativos de uma cidadania europeia e dos valores fundamentais necessários para uma verdadeira convivência europeia.

Delimitámos o objeto de análise às escolas que conhecemos ao longo dos projetos Comenius durante três anos. A nossa percepção da importância que se reveste o universo da escola na promoção de uma cidadania europeia conduziu à elaboração destas hipóteses.

Esperamos poder contribuir para uma melhor compreensão do caminho que poderá ser percorrido pelos projetos europeus, bem como, que papel pode ser reservado à escola e à educação em geral, na formação e promoção da cidadania europeia em ambiente escolar. Não se trata apenas de estudar o conhecimento que os alunos apresentam sobre as questões europeias, mas também, como estes sentem no dia-a-dia que a união europeia e as instituições promovem uma verdadeira união entre os seus cidadãos.

No âmbito deste trabalho de investigação pretendemos dar voz aos jovens que serão os cidadãos de amanhã, de pleno direito. Serão eles os verdadeiros motores e construtores de uma cidadania europeia, capaz de transformar os espíritos sépticos que ciclicamente predizem o colapso do sonho europeu.

As instituições europeias deverão participar na formação destes jovens para que “evite e previna a divisão entre pequenos e grandes países europeus ... O Parlamento Europeu deverá cultivar, em nome dos cidadãos e dos povos, ligações mais fortes com a legitimidade democrática e parlamentar dos estados”³⁵³.

³⁵³ D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Porquê uma Constituição europeia?” In, *Europa novas fronteiras, A construção europeia, Que novas perspetivas para a União Europeia?* Revista Principia, 13/14 semestral, Janeiro/ Dezembro 2003, p.79.

Depois de Maastricht (1992) com o conceito de cidadania europeia e Nice (2000) com a elaboração da Carta dos Direitos Fundamentais, os cidadãos europeus devem sentir-se como parte integrante desta Europa. A revisão do tratado em Amesterdão vem debelar os medos instalados, afirmando que a cidadania europeia “completa as cidadanias nacionais e não as substitui”³⁵⁴.

Conscientes da importância que se reveste a construção de uma cidadania europeia, partilhamos o desejo de Ernâni Lopes: “Como cidadão europeu, não peço mais do que os instrumentos, direitos e garantias de cidadania equivalentes àqueles de que disponho como cidadão nacional, e a Convenção deu passos seguros para que assim possa acontecer. Mas, para me considerar plenamente um cidadão europeu, faço questão de ver o meu país tratado em pé de igualdade com os outros países que participam neste empreendimento, com igual dignidade e com igual exigência”³⁵⁵.

3.1 Variáveis dependentes

A variável é uma qualidade, peculiaridade, dimensão ou conceito, revelados pelo objeto selecionado como amostra representativa e sobre a qual recai a observação e a análise. As variáveis dependentes encontram-se implícitas nas hipóteses e constituem o quadro conceptual e operativo no qual se apoia a investigação.

Apresentamos as variáveis dependentes do nosso estudo:

- Conhecimentos sobre a UE: seus símbolos (bandeira, dia da Europa); a sua origem e composição atual (países fundadores, número de países, países que a integram); e a sua moeda; tratados europeus.
- Expectativa dos alunos sobre a escola: o gosto pela escola; aprender a ser tolerante e solidário; conhecer pessoas; participar em atividades; aprender línguas; apreender direitos e deveres; preparar o futuro; conhecer e respeitar outras culturas e outras religiões.

³⁵⁴ LOPES, H. R., “O projeto de tratado constitucional e os cidadãos”. In, *Europa novas fronteiras, A construção europeia, Que novas perspectivas para a União Europeia? Revista Principia*, 13/14 semestral, Janeiro/ Dezembro 2003, p. 82.

³⁵⁵ *Ibidem*, p.85.

- Significado de viver juntos: interesses comuns, coesão social, níveis de pobreza, empregabilidade e salários, mobilidade nos estudos.

- Conhecimento dos valores fundamentais: liberdade; dignidade humana e tolerância; liberdade de pensamento e de consciência; o valor da educação e da formação; igualdade de género; proteção das crianças contra o trabalho infantil e a exploração; acesso ao trabalho e a condições justas e equitativas; segurança social e proteção na doença; defesa do consumidor.

- Marco de direitos e deveres da sociedade europeia: liberdade de circulação e mobilidade, liberdade de residência, mobilidade laboral, direitos dos trabalhadores, direitos dos imigrantes, direito de voto.

- Sentimento de identidade e expectativas: como cidadão do meu país; como cidadão do meu país e europeu; como cidadão europeu; como cidadão do mundo; sentimentos de entusiasmo; de esperança; de confiança; de expectativa; de receio; de desconfiança; de rejeição; de indiferença; de ansiedade.

Estas variáveis estruturam a análise da informação. Este enquadramento poderá ser valorizado pelos centros educativos em vista de uma implementação de projetos, de forma sistemática e consistente, em todos os países da União Europeia.

3.2 Variáveis independentes

Nas investigações não experimentais as variáveis independentes são aquelas características da população sobre as quais o investigador não tem controle e que condicionam as respostas dos selecionados dado que são anteriores ao desenvolvimento da investigação. Podem ser dicotómicas como o género, ou categóricas quando a diferença entre os sujeitos, objetos ou entidades apresentam mais de dois valores, como é o caso da idade, o país de origem ou o contexto sociocultural.

Como podemos verificar as variáveis independentes atuam tanto a nível da pessoa, como do seu meio para afetar o comportamento; estas são pois um fator que pode ser medido, manipulado e selecionado pelo investigador, para determinar a sua

relação com um fenómeno observado³⁵⁶. As variáveis independentes, pois, não deixam de ser relevantes em todo o processo de apuramento dos resultados, logo, devem ser tidas em conta na elaboração do instrumento de recolha de dados.

Na nossa investigação de todas as variáveis independentes recolhidas no questionário (idade, género, dados familiares, país e viagens ao estrangeiro), das quais damos conta no campo denominado “perfil da amostra”, centrámos a nossa atenção na variável “país”, já que, como afirma Mac Millan³⁵⁷, nas investigações descritivas e mediante questionários pode haver só uma variável de interesse. Esta variável é a que presumivelmente ocasionará maior disparidade nas respostas dos inquiridos e, em consequência, a que permitirá descobrir e comparar melhor os grupos intervenientes.

4. Opções metodológicas

4.1 Carácter da investigação

A nossa investigação, como afirmámos anteriormente, tem como objeto aprofundar o conhecimento que os jovens apresentam sobre os temas europeus, bem como o conhecimento que estes manifestam sobre os valores veiculados pelas políticas propostas pela União Europeia, para os seus cidadãos em geral e para o universo educativo europeu em particular.

Para atingir os objetivos propostos foi necessário implementar um desenho não experimental, de carácter descritivo – comparativo. É não experimental porque parte de uma situação existente, não manipulada pela investigação³⁵⁸ e de onde a recolha de dados se efetua num tempo único, como refere Hernández Sampier³⁵⁹, se bem que os seus resultados, sem dúvida, sirvam para conhecer melhor os alunos em relação à formação de uma cidadania europeia e simultaneamente, ajudarão os professores a planificar melhor as suas estratégias docentes. É descritiva porque analisa um fenómeno

³⁵⁶ TUCKMAN, B. W., *Op. Cit.*: p.121, 122.

³⁵⁷ MCMILLAN, J. e SCHUMACHER, S., *Investigación Educativa. Una aproximación conceptual*, Ed. Pearson, Madrid, 2005, p. 97.

³⁵⁸ ALMEIDA, J. F. de e PINTO, J. M., *A Investigação nas Ciências Sociais*, 4ª ed., Editorial Presença, Lisboa, 1990, p. 9.

³⁵⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. e BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México, 2004, p.270.

existente, utilizando números para caracterizar indivíduos ou grupos e avalia a natureza dos resultados, e é comparativa porque pretende descrever as diferenças entre grupos em função de algumas variáveis (neste caso o país) sem chegar a estabelecer relações de causalidade³⁶⁰ ou correlações entre elementos existentes já que estes não se encontram ao alcance do investigador.

Para se poder veicular a comparação utilizaram-se pequenos grupos em cada centro escolar dos sete países europeus participantes. Trata-se, pois, de um estudo multisituacional de carácter exploratório. O primeiro é dado pelo objetivo de conhecer o fenómeno em contextos europeus muito variados, observando as suas possíveis diferenças, e o segundo, pelo reduzido tamanho da amostra em cada país não permite generalizar os seus resultados; no entanto abre-se caminho a investigadores posteriores que poderão dispor de financiamento institucional e em consequência trabalhar com amostras muito mais extensas.

Para se conseguir levar a cabo a investigação nos diversos países foi necessário encontrar uma linguagem comum de entendimento. A língua inglesa foi o elo facilitador desta abordagem, dado que, nos projetos em que o nosso centro escolar participou, o inglês foi sempre o idioma de comunicação entre todos os intervenientes.

A investigação em educação é muitas das vezes condicionada pelos responsáveis dos centros escolares. Muitos dos diretores não estão sensibilizados para a importância que se reveste a investigação no ambiente escolar. Desde as formalidades que é necessário cumprir, até as autorizações necessárias, de diretores dos centros escolares, associações de pais e outros intervenientes, o caminho torna-se muitas das vezes penoso. Por este motivo, alguns dos centros escolares rejeitaram o pedido para participar na investigação.

É de salientar de forma muito meritória o papel dos professores que se disponibilizaram de a aplicar, nas suas aulas, os questionários para o nosso estudo. Utilizando as aulas de inglês aproveitaram a atividade para colocar os seus discentes em contacto direto com um trabalho prático na língua de estudo. Para aplicar o questionário tiveram o cuidado de acompanhar os alunos, tentando explicitar alguns termos menos familiares para os alunos mais novos. Esta estratégia revelou-se facilitadora e, de certa

³⁶⁰ MCMILLAN, J. e SCHUMACHER, S., *Op. Cit.*: p. 42.

forma, mais fiável na recolha dos dados, pois que os alunos não tinham grande hipótese de confrontar ideias e opiniões com os seus colegas ou familiares.

Este tipo de recolha de dados não coloca os alunos em confronto com nenhuma situação artificial que lhes permitisse aquisição de informação. As respostas dos alunos expressam, de alguma forma, o conhecimento que estes dispõem sobre a temática apresentada. Desta forma, seria muito difícil repetir o estudo tantas vezes quanto se desejaria, dado que as condições se alteram constantemente.

Os dados recolhidos analisam pequenos grupos em cada centro escolar, com o intuito de identificar os conhecimentos e competências sobre as temáticas europeias, tendo em vista uma reflexão que permita executar uma construção científica.

4.2 Amostra: critérios de seleção e perfil dos inquiridos

O critério de seleção dos inquiridos do nosso estudo insere-se nas denominadas fórmulas não probabilísticas, onde a eleição dos sujeitos não depende da mesma probabilidade de todos para serem escolhidos, mas sim da decisão do investigador. E das amostras dirigidas ou não probabilísticas encontra-se dentro do sistema de “amostragem a propósito”³⁶¹, dado que todos os membros devem cumprir um requisito determinado, que no caso em apreço consiste na participação de cada aluno inquirido nos programas Comenius.

Desde 1988 a União Europeia sentiu necessidade de trabalhar a dimensão europeia de Educação “fortalecendo nos jovens o sentimento de identidade europeia, fundada sobre os princípios da democracia, da justiça social e o respeito pelos direitos humanos”³⁶²; uma série de ações sucederam-se neste sentido. Entre elas destaca-se o Programa Sócrates/Comenius, criado em 1995, com a finalidade de promover a cooperação e a mobilidade no domínio da Educação. Este programa dirige-se a todos os sectores da área educativa e abarca questões que vão desde a colaboração escolar até a análises de políticas educativas dos países participantes através de oito ações diferentes, uma dessas é a ação Comenius.

³⁶¹ LÉON, O. y MONTERO, I. Diseño de investigaciones. Introducción a la Lógica de la investigación en Psicología y Educación. Mc Graw Hill, 1993, p. 80.

³⁶² Resolución del Parlamento Europeo sobre “La dimensión europea en la Educación” (1987) Comunidad Europea, 24 de mayo de 1988.

Apresentamos uma breve referência à normativa explícita dos seguintes seis objetivos operacionais enunciados do Programa Comenius: melhorar em termos qualitativos e quantitativos a mobilidade dos alunos e do pessoal docente; melhorar em termos qualitativos e quantitativos a colaboração entre as várias escolas dos estados membros; incentivar as aprendizagens das línguas estrangeiras; fomentar o desenvolvimento de conteúdos e práticas inovadoras fundadas sobre as TIC; reforçar a qualidade e a dimensão europeia da formação de professores; apoiar a melhoria dos métodos pedagógicos e a gestão das escolas.

Nestes anos de vigência, estes programas Comenius promoveram a cooperação transnacional entre escolas, propiciando aos alunos e professores dos países participantes oportunidade de trabalhar em conjunto vários tópicos de interesse comum. Esta cooperação permitiu um intercâmbio de experiências, explorar diferentes aspetos da diversidade cultural, social e económica europeias e aumentar o conhecimento geral e a capacidade de compreender e apreciar perspetivas diferentes. Os projetos permitiram participar das quatro características básicas da dimensão europeia da Educação³⁶³: a participação (toda a comunidade educativa), a socialização (relações de intercâmbio), a reflexão (conhecimento crítico da realidade europeia) e o fomento de valores democráticos (respeito, tolerância). Já participaram até agora mais de 15.000 centros escolares, com um número superior a 150.000 professores e 2.000.000 de alunos envolvidos³⁶⁴.

Estes projetos escolares, segundo as normas do programa, devem ser integrados nas atividades letivas regulares da escola (devem fazer parte dos currícula), envolver as várias turmas e provocar o maior impacto possível na comunidade educativa. As atividades educativas desenvolvidas devem realçar a diversidade cultural, partindo dos saberes curriculares, com especial ênfase nos contributos da história e da geografia, das ciências, nas línguas e literaturas, no conhecimento dos movimentos artísticos, na leitura e reflexão sobre os comportamentos sociais e os acontecimentos que se vão sucedendo no mundo que nos rodeia. Como já afirmámos, a dimensão europeia da Educação significa um caminho de perspetiva na hora de abordar o ensino, superando o

³⁶³ RUIZ CORBELLA, M. “Ciudadanos europeos, ¿una utopía?” in LÓPEZ BARAJAS, E. (Coord) *La Educación y la construcción de la Unión Europea*. UNED. Madrid 2000, p. 95.

³⁶⁴ Para mais informação sobre o Programa Sócrates – Ação Comenius, consultar a página web <http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

marco restrito das abordagens nacionais, estas devem ser reformuladas nos termos da interdisciplinaridade e aquisição de competências³⁶⁵.

Os projetos Comenius vão muito mais para além de meros intercâmbios escolares e de docentes, estes pretendem, de forma integrada, estimular as relações entre os cidadãos europeus com a finalidade de desenvolver neles os valores comuns que a União Europeia promove. Impulsiona atitudes que promovam uma escola multicultural, pluralista e democrática, acolhedora e amiga, diversificada nos seus recursos e nas formas de aprendizagem, educando para uma cidadania nacional e europeia, e necessariamente para uma cidadania mundial.

4.2.1 Os centros participantes

Partimos da experiência adquirida nos projetos Comenius para levar a cabo um estudo que se desenvolve nos centros escolares espanhóis, belgas, polacos, estonianos, italianos, romenos e naturalmente portugueses, durante os anos de 2008 e 2009.

Para este nosso estudo, optámos por fixarmo-nos numa amostra de trinta alunos por centro escolar, independentemente da dimensão do centro ou do país.

O grau de escolaridade ou a idade foram selecionados tendo em conta os alunos participantes nas parcerias estabelecidas. Estes são alunos que frequentam as aulas dos professores envolvidos nos projetos europeus e de certa forma estão motivados para este tipo de projetos. Alguns alunos, de forma voluntária, excluem-se dos projetos apresentados, dado que não estão motivados para trabalhar com outros países e não estão disponíveis para despender tempo com atividades que os projetos propõem. Muitos professores também não se disponibilizam para participar nestes projetos, dado que estes requerem grande disponibilidade pessoal e profissional.

A seleção dos países objeto de estudo foi condicionada pelos projetos em que participámos. Alguns centros manifestaram-se relutantes em participar neste estudo, o que nos levou a condicionar o nosso universo de escolha. No entanto, conseguimos

³⁶⁵ BARTHELEMY, D. y otros *La dimensión europea en la Educación Secundaria*. Conselho Europeu, MEC y Anaya. Madrid, 1999, p. 27.

reunir um número de centros muito bom, quer na sua diversidade, quer na sua posição geográfica.

Assim conseguimos reunir dados de países que estiveram na génese da União Europeia (Bélgica e Itália), de países que entraram recentemente na União (Polónia, Roménia e Estónia) e de Portugal e Espanha, países irmãos, mesmo no processo de adesão, dado que assinaram a sua entrada simultaneamente.



Figura 1 - Mapa da Europa. Adaptado por Bruno Nunes

Para compreender melhor os dados da nossa investigação, foi necessário perceber o contexto social em que os centros, objeto do nosso estudo, estavam inseridos. O contexto educativo dos alunos, pode de alguma forma, influenciar toda a aprendizagem destes. É sem dúvida importante conhecer as habilitações académicas dos

pais dos alunos, mas não é de menor importância, conhecer o ambiente social onde estes alunos se inserem e de onde provêm.

Percebemos que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”³⁶⁶.

O meio social influencia e é influenciado pela capacidade que este evidencia na formação de “cidadãos capazes”, com base na democracia e nos valores democráticos, com consciência crítica e social, colocando a cidadania na perspectiva das competências práticas, da intervenção e ação concretas, o que de resto está em conformidade com o entendimento de organismos internacionais que colocam a tónica na “educação para a cidadania democrática” ou na “educação para a cidadania ativa”³⁶⁷. Esta capacidade de integração é valorizada pela participação dos indivíduos na comunidade e nas interações que aí se estabelecem.

Para tentar perceber estas interligações que se estabelecem com o ambiente educativo, recolhemos alguma informação que, de certa forma, nos poderá ajudar a compreender o tipo de centro que estamos a estudar³⁶⁸. Apresentamos de seguida os vários centros:

– Portugal – O centro escolar de Vila Pouca de Aguiar pertence ao concelho de Vila Pouca de Aguiar, na região do Alto Tâmega, com uma população de 3.500 pessoas, localiza-se numa área geográfica periférica e reconhecidamente desfavorecida do ponto de vista socioeconómico. Uma grande maioria dos alunos é proveniente das aldeias do Concelho. Os problemas evidenciados prendem-se com a crescente desestruturação das famílias, quer devido à condição social, quer devido à emigração dos trabalhadores para países europeus sem reunião familiar, o que conduz ao surgimento de problemas que se repercutem no ambiente escolar. Existem ainda uma segmentação entre alunos socialmente desfavorecidos e alunos com muitas possibilidades económicas. Os

³⁶⁶ LBSE, art.º 2º n.º 5.

³⁶⁷ Conselho da Europa e Comissão Europeia, respetivamente.

³⁶⁸ Estas indicações foram fornecidas pelos centros escolares e fazem parte do item descritivo dos projetos Comenius. A nossa experiência também se tornou peça importante dado que conhecemos minimamente todos os centros escolares e o seu ambiente.

projetos apresentados pela escola são uma oportunidade para muitos alunos estabelecerem contactos com alunos de outros países;

– Bélgica – O centro escolar está situado na cidade de Eeklo. Esta cidade está localizada na província da Flandres Oriental, com uma população de perto de 20 mil habitantes. É um lugar, outrora pantanoso, que se dedica hoje à agricultura e à produção de têxteis.

A escola é grande e está localizada numa região economicamente desfavorecida. Os alunos são oriundos de vários grupos étnicos e religiosos. Desde há vários anos que a escola tem vindo a lidar com diversificados problemas, desde a integração de alunos estrangeiros, bem como com a dislexia e o problema do *bullying*;

– Polónia – O centro escolar está situado num pequeno aglomerado populacional, Jezewie. É uma área rural onde os pais de muitos alunos são agricultores. Existem problemas ligados com o álcool, com a emigração e com as questões sociais, o que provoca sérias disfunções que afetam as relações com os pares. Um dos problemas que tem gerado mais conflitos é o das diferenças socioculturais. A escola é frequentada por alunos provenientes de famílias, de certa forma abastadas e com um nível cultural acima da média e por alunos de classes mais desfavorecidas. Os alunos com um nível cultural mais elevado têm tendência a participar de forma mais empenhada nos projetos da escola;

– Espanha – O centro escolar está situado numa ilha, Tenerife. Este recebe alunos provenientes de muitos países, desde a América Latina aos países do Leste europeu. A comunidade que mais tem vindo a intensificar a sua presença, é sem dúvida, a do Leste europeu. A presença de várias nacionalidades na escola provoca alguma tensão quanto à integração desses jovens, dado que, a barreira da língua é muitas vezes difícil de ultrapassar. Por este motivo, muitos dos alunos não se sentem à vontade para participar em projetos europeus. Os alunos das famílias cujos pais têm mais formação, estão mais disponíveis para participar neste tipo de projetos. Estes sentem-se mais integrados e apresentam mais competências na língua de comunicação do projeto. A nossa investigação refere esta situação, dado que só esses alunos é que responderam ao questionário. As mobilidades dos alunos no projeto, são efetuadas por alunos com bons resultados académicos e com capacidade em se exprimirem na língua inglesa;

– Roménia – O centro escolar está situado na cidade de Bacau com 175 mil habitantes. Esta cidade está localizada numa província fortemente industrializada da Roménia. A escola debate-se com problemas típicos de uma cidade que acolhe uma diversidade de alunos provenientes de outras regiões. Esta dispõe de um semi-internato, onde os alunos podem permanecer durante a semana. Os projetos desenvolvidos na escola são uma opção muito importante para manter estes alunos empenhados nas atividades letivas;

– Itália – Belluno é uma cidade italiana da região do Veneto, província de Treviso, com cerca de 36 mil habitantes. Belluno ocupou uma posição decididamente importante durante ambos os conflitos mundiais onde, dada a proximidade com a Áustria, desempenhou papel fundamental na luta e na resistência contra o império austro-húngaro primeiro e a Alemanha nazi depois. Nos anos 50 concentrava-se em Belluno um conjunto de quartéis e casernas militares; milhares de militares transitaram por Belluno, e muitos dos graduados, oriundos do sul Itália, acabaram por estabelecer-se na cidade. A economia local vive de pequenas fábricas de óculos, restauração, gelados e uma economia de montanha. O sucesso da sua economia atraiu uma considerável imigração interna. Hoje em dia começaram a aparecer também vários imigrantes de outros países, de maneira que os rapazes/raparigas que frequentam as escolas e que responderam ao questionário são o fruto desta “mistura”;

– Estónia – Este centro escolar está situado num pequeno aglomerado populacional. É um colégio interno, onde os alunos permanecem de segunda a sexta-feira. Este centro é composto por um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais. Muitos destes alunos vêm de aldeias distantes, até 50 km e são provenientes de famílias muito pobres que recebem benefícios sociais. As idades destes alunos variam entre 7 e 21 anos. Os projetos europeus são uma possibilidade para estes alunos alcançarem oportunidades e objetivos de cidadania comuns.

Tabela 1 - Tabela de distribuição por países dos alunos da amostra.

Países	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Portugal	30	14,3	14,3	14,3
Bélgica	30	14,3	14,3	28,6
Espanha	30	14,3	14,3	42,9
Estónia	30	14,3	14,3	57,1
Polónia	30	14,3	14,3	71,4
Roménia	30	14,3	14,3	85,7
Itália	30	14,3	14,3	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Depois de uma breve descrição sobre o ambiente que envolve os centros escolares, é mais fácil fazer uma leitura dos gráficos do nosso estudo. Estamos certos que estudar a perceção da construção de uma Cidadania Europeia nas escolas da Europa é sem dúvida uma tarefa importante e inovadora. Responder às questões já apresentadas, torna-se imperativo, se quisermos formar cidadãos conscientes e empenhados. Questionarmo-nos se os valores da dimensão Europeia, tais como a liberdade, a tolerância, os direitos humanos e a multiculturalidade estão a ser veiculados aos nossos jovens e qual poderá ser o nosso papel como formadores na participação da utopia que animou os *espíritos dos pais fundadores*.

4.2.2 O perfil dos alunos

A recolha de dados distribuíram-se por sete escolas europeias, sendo aplicados 30 questionários por cada centro escolar, o que perfaz um total de 210 alunos. Trinta e nove por cento destes são masculinos e sessenta e um por cento são femininos como comprova a tabela 2 apresentada.

Tabela 2 - Tabela de distribuição por sexos dos alunos da amostra.

Género	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Masculino	82	39,0	39,0	39,0
Feminino	128	61,0	61,0	100,0
Total	210	100,0	100,0	

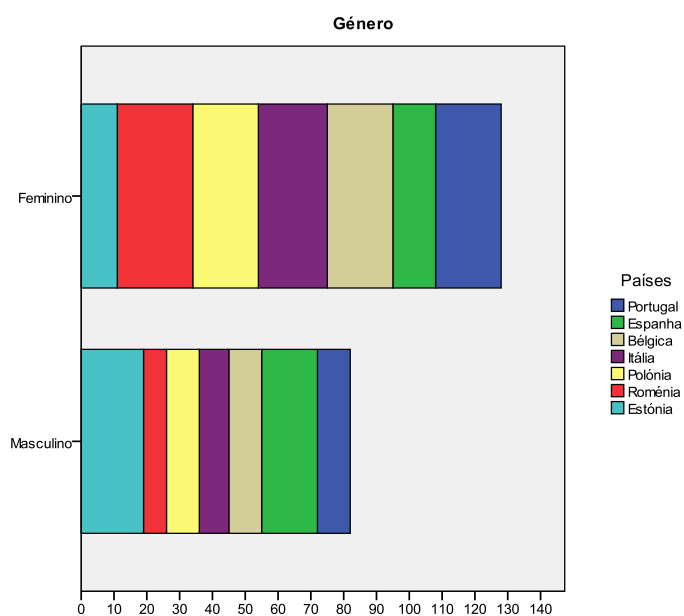


Gráfico 1 – Distribuição do género nos países da UE estudados.

Quanto à idade dos alunos existe uma distribuição muito abrangente, 12 -14 anos, 16-18 anos. É de salientar que os alunos mais velhos são os da Espanha e da Estónia e os alunos mais novos pertencem ao centro escolar do norte de Itália.

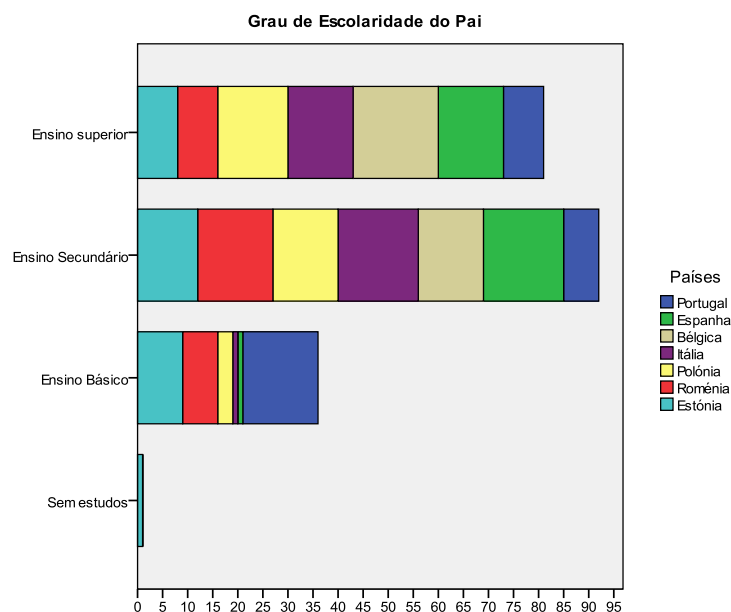


Gráfico 2 - Grau de escolaridade do pai.

Em relação ao contexto sociocultural e familiar dos alunos, observamos que as mães na Espanha, na Bélgica e na Polónia apresentam maior formação que os pais (gráfico 3). Estes estão distribuídos uniformemente nos três graus, excetuando-se a Bélgica que não tem nenhum pai com formação básica. Os pais e mães belgas são os que apresentam maior grau de escolaridade, o que de certa forma manifesta as aspirações e expectativas colocadas na escola. Em sentido contrário encontramos os pais dos alunos portugueses que apresentam um grau de estudos do ensino básico bastante elevado (gráfico 2). De alguma forma estes dados estão ligados ao baixo nível económico da região.

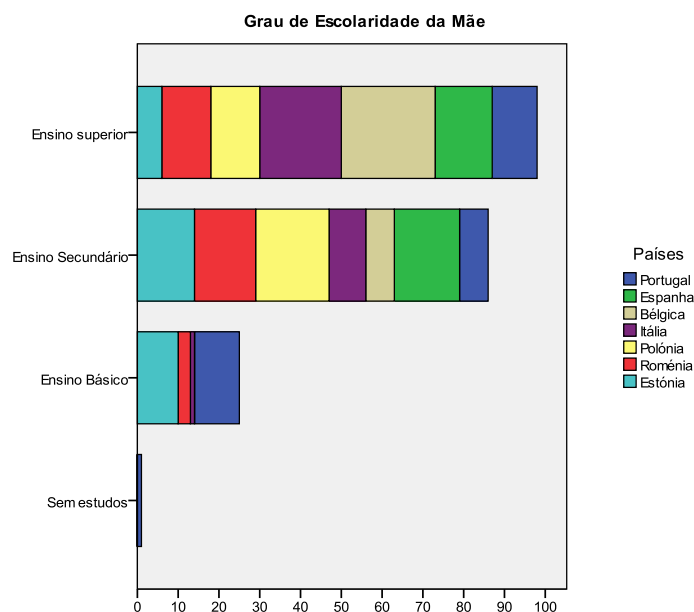


Gráfico 3 - Grau de escolaridade da mãe.

O centro escolar português situa-se numa zona deprimida onde a principal ocupação é a agricultura e a indústria de transformação do granito. As expectativas dos pais e dos alunos são muito baixas obrigando muitos deles a abandonar o país e muitas vezes a escola para suprimir dificuldades financeiras. A aposta na escola não é tida como uma aposta válida, dado que a possibilidade de um trabalho qualificado na região é muito diminuta. Os pais não valorizam a escola, pois a formação escolar não lhes proporciona grandes rendimentos. Mudar este paradigma na sociedade portuguesa e em particular nesta região, tem sido um trabalho muito árduo. O caminho a percorrer é muito longo, no entanto, através da União Europeia seremos capazes de mudar práticas e mentalidades apostando numa formação competente que seja capaz de valorizar o empreendedorismo e a inovação.

Verificámos na nossa investigação que, os alunos que participam ativamente nestes projetos são provenientes de famílias com nível de formação acima da média. Poderemos intuir que estes são alunos que, por pertencerem a famílias mais instruídas, percebem mais facilmente a importância de que se reveste a participação em projetos europeus.

O nosso entendimento em relação à Europa passa pela compreensão da necessidade que esta apresenta para modificar o seus sistemas educativos e de formação do capital humano, não só para os adaptar às novas tecnologias mas sim para formar um novo espírito empreendedor das novas gerações, oferecendo-lhes oportunidades em todos os campos da inovação que necessitamos.

Com respeito à abertura do ambiente familiar ao espaço europeu, temos a assinalar em primeiro lugar que o nosso país sempre esteve virado para o exterior, desde o período da expansão passando pela tradição migratória dos anos sessenta/setenta, por motivo de vária ordem, nomeadamente a guerra colonial e a grande crise de trabalho nos anos setenta. Portugal vê-se hoje, mais uma vez, confrontado com a precariedade do trabalho e com a necessidade de emigrar. A nossa região, de recursos muito exíguos, confronta-se com a necessidade de emigrar. O nosso centro escolar tem perdido muitos alunos porque estes acompanham o seu agregado familiar na aventura da emigração. A Europa é ainda hoje vista como a “tábua de salvação” para muitas famílias. As dificuldades crónicas apresentadas pela nossa agricultura e pela pequena indústria não fazem de nós verdadeiros parceiros europeus na competitividade. Somos seres sem ambição incapazes de sonhar e de transformar o nosso estado de vida. Como afirma José Gil, somos incapazes de sonhar utopias e de sonhar o povo português. Ficamos à espera que tudo venha ter connosco. Importamos modelos estrangeiros e apropriamo-nos deles mesmo que esses modelos sejam de qualidade duvidosa (vede, modelo de avaliação de professores importado do Chile). Temos dificuldades em tomar decisões e em relação à Europa ficamos sempre a meio caminho. Como nos alerta José Gil: “Não entrámos na Europa, a Europa entrou por nós dentro, mas nós engolimo-la e demos-lhe a nossa cara”³⁶⁹.

³⁶⁹ GIL, J., *Em busca da identidade, o desnorte*, Relógio d’água editores, Lisboa, Abril de 2009, p. 19.

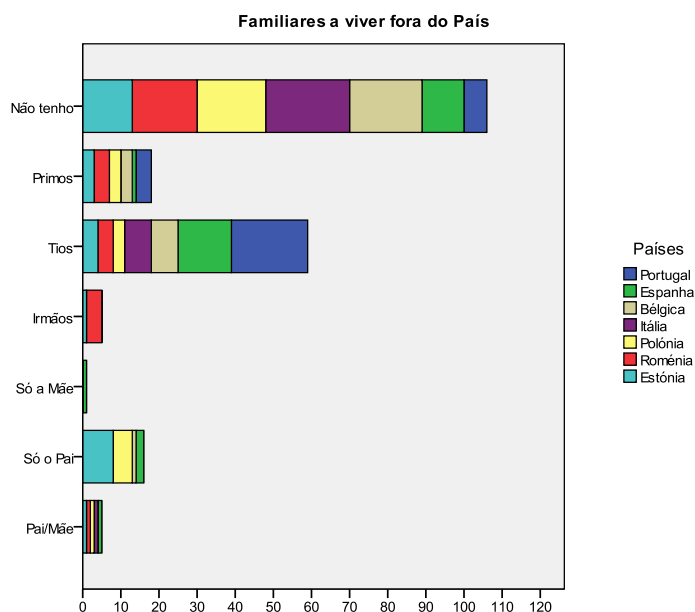


Gráfico 4 – Distribuição de familiares fora do país

O nosso discurso fica perceptível, (gráfico 4) quando se observa que os nossos alunos têm familiares no estrangeiro. Na região onde habitamos este fenómeno está em constante crescimento, fruto da grave crise que assola esta região, por si só já deprimida no seu tecido social e produtivo. A nossa região (alunos portugueses) tem maior percentagem de familiares fora do país, seguindo-se a Espanha. É de salientar que o centro escolar espanhol se situa em Tenerife (Los Cristianos). Este centro escolar é composto por alguma população estudante proveniente da imigração. Das visitas efetuadas tivemos oportunidade de conhecer o ambiente escolar e de tomar contacto com a realidade “internacional” deste centro. No ano da visita (2008) encontravam-se neste centro alunos provenientes de vários países, com principal incidência de países como, Repúblicas do Leste europeu e de países da América Latina. Estes alunos sentem alguma dificuldade na escola e por este motivo não participam ativamente nos projetos europeus propostos.

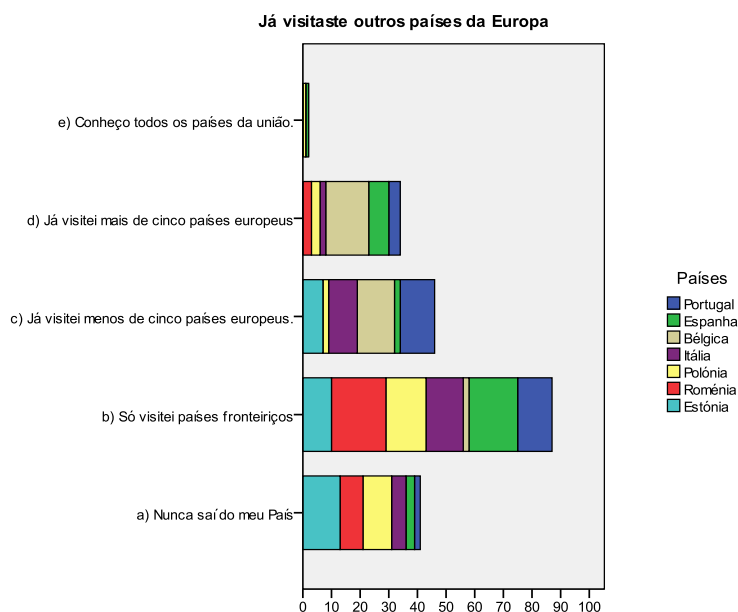


Gráfico 5 - Distribuição dos alunos que visitaram países estrangeiros.

Dos dados apresentados (gráfico 5) é fácil concluir que os alunos mais habituados a viajar são aqueles que têm mais contacto com a emigração ou têm facilidade em se deslocar, dada a proximidade de vários países. A Bélgica pela sua localização tem mais facilidade em visitar outros países do que aqueles mais periféricos. Os países como a Polónia a Roménia e a Estónia só ultimamente é que conseguem viajar com mais frequência.

No entanto, os jovens sentem-se muito mais identificados com os europeus e sobretudo com os países mais próximos a nível cultural. Nos trabalhos já mencionados de Prates e López Torres, os alunos espanhóis identificam-se mais com a Itália e a França, provavelmente porque são países parecidos com Espanha e por consequência facilitaria uma maior adaptação. Nestes países gostariam de viver ou de trabalhar³⁷⁰.

Este poderia ser um importante trabalho a generalizar pelos países europeus. Fazer um mapa das afinidades que os jovens sentem nos relacionamentos com outros jovens de países diferentes. Um estudo desta índole poderia contribuir para adaptar programas e trabalhos capazes de desenvolver parcerias enriquecedoras.

³⁷⁰ LÓPEZ TORRES, M. E., *Op. Cit.*: pp.364, 365.

Os nossos questionários foram aplicados a alunos que normalmente participam em projetos europeus, logo, com a possibilidade para visitar outros centros escolares. Os grandes objetivos destes projetos europeus são o intercâmbio de alunos e professores e o estabelecer de parcerias entre os centros escolares. Criar uma cultura de partilha e de trabalho em comum valorizando o essencial em cada país. Conhecer o espaço comum, valorizando o sentimento de pertença. Dar a “beber” aos nossos alunos o espírito da Europa. O viajar permite alargar os horizontes e experimentar que, como diz Nicole Tutiaux-Guillon,

« Europe » est un mot courant, qui appartient à notre sens commun: il n'est pas seulement un objet géographique ou historique, pas seulement un terme disciplinaire. L'Europe n'existe pas au sens où elle est une invention, une construction symbolique de nos sociétés. L'Union européenne existe, elle est historiquement définie et, même si les élargissements successifs en changeant les limites, elle correspond à un territoire (mouvant), y compris comme espace de législation et espace politique. L'identité européenne se redéfinit en fonction des contextes et des enjeux sociaux / politiques³⁷¹.

Guillon afirma que Europa é muito mais que uma simples palavra ou um assunto geográfico, é sem dúvida um espaço de encontro de culturas e de vivência de liberdades. No entanto, a identidade e o sentido de pertença devem ter o seu fundamento num conhecimento geográfico profundo³⁷².

O ensino europeu tenta hoje de forma muito incisiva recuperar a velha tradição medieval da livre circulação de professores e estudantes, através dos múltiplos projetos de intercâmbio de alunos e de professores. A abolição das fronteiras e a redefinição do conceito de fronteira aproxima-se do multiculturalismo, da cidadania exercida em função da vizinhança e não da nacionalidade, da dialética entre o direito de emigrar e o direito de imigrar. A escola de hoje deve contribuir para desenvolver nos alunos a sua inteligência social, para que possam “aprender a viver juntos, numa terra única, conseguindo perceber com que finalidades, e o que fazer. É a participação ativa nessa dinâmica de incertezas que chamamos cidadania”³⁷³.

³⁷¹ TUTIAUX-GUILLON, N., “L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée”, Conférence réalisée lors de Quatrièmes Rencontres de la Durance, 2004.

³⁷² PIASTRA, S., “L'educazione al paesaggio in una prospettiva europea”, in, ÁVILA M^a. R., BORGHI, B. MATTOZZI, I. *Op. Cit.*: p.89.

³⁷³ MOREIRA, A., *Teoria das relações internacionais*, Edições Almedina, 5^a Edição, Coimbra, Novembro de 2005, p.244.

4.3 Fases da investigação

A nossa inquietação surge com o primeiro estudo levado a cabo na nossa região de Vila Real. Partindo dos projetos implementados na escola onde lecionamos e da sensibilidade que sempre nutrimos pelo grande projeto europeu, fomos ambiciosos o suficiente, de forma a projetar um trabalho de investigação.

A recolha de bibliografia e a sua análise permitiu implementar uma investigação local sobre esta temática. Deste trabalho, resultou um artigo apresentado numa conferência internacional de Didática das Ciências Sociais em Bolonha³⁷⁴.

4.3.1 Fase piloto

Esta investigação foi implementada no ano de 2007, no Concelho de Vila Real, com uma superfície de 377km², com uma componente rural muito acentuada, apesar de 70% dos seus 50.000 habitantes trabalharem no sector terciário³⁷⁵. Para estes alunos os projetos são uma janela de oportunidade para sair de um meio delimitado pela orografia e muito condicionado pelas mentalidades tradicionalistas. Estas circunstâncias fazem da região um marco idóneo para levar a cabo este primeiro ensaio.

A amostra selecionada pertencia a três importantes centros escolares da cidade de Vila Real com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. Dos 90 alunos participantes 52 eram femininos e 38 eram masculinos, e maioritariamente originários das aldeias circundantes com uma cultura acentuadamente patriarcal. Um número significativo de alunos (88%) tem familiares em países europeus, fundamentalmente na França, Luxemburgo e Suíça.

Este estudo corresponde a uma região fortemente fustigada por uma emigração para a Europa, por motivos de trabalho, que continua ainda hoje de forma constante. Um número significativo destes alunos têm os seus pais ausentes a trabalhar no estrangeiro, vivendo com outros familiares, tios e avós. Todos eles participaram de forma voluntária em projetos Comenius, quiçá influenciados por esta relação familiar com a emigração. Mais de 70% declara ter visitado outros países europeus, pela

³⁷⁴ SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. e LIBERATO, J. A. P., *Op. Cit.*: pp. 93-100.

³⁷⁵ Segundo os Censos nacionais de 2001.

facilidade de acolhimento em casas de familiares, ou por facilidade de proximidade geográfica, como acontece com Espanha. Os que afirmam nunca terem saído de Portugal esperam que a participação nos vários projetos lhes permitam realizar esse sonho.

Academicamente estes alunos são considerados bons alunos, dado que 91% nunca repetiu o ano quase todos desejam frequentar o ensino superior. Quando se lhes pergunta sobre o que mais gostam na sua escola, a maioria assinala as relações que estabelece com outras pessoas, as amizades que constroem no ambiente escolar e o conhecimento que obtêm sobre os outros países. As suas preferências parecem conjugar-se com um certo grau de isolamento que estes alunos apresentam, pois vivem em aldeias um pouco isoladas e desertificadas demograficamente. A falta de maiores amplitudes de socialização no meio onde habitam faz com que os centros escolares sejam um espaço privilegiado para despertar amizades e para estabelecer comunicações através dos meios eletrónicos e informáticos.

Neste nosso estudo tivemos oportunidade de corroborar que os alunos não têm grande informação sobre as questões europeias. A indefinição que estes alunos apresentam está em linha com o que manifestam os adolescentes em trabalhos apresentados anteriormente³⁷⁶. Em qualquer caso, estes resultados revelam uma certa ineficácia na promoção das questões europeias nas atividades escolares e quanto aos conteúdos apresentados.

4.3.2 Fase experimental

Com o objetivo de investigar mais a fundo e de forma mais ampla, propusemos alargar a nossa investigação a vários países europeus. Tal investigação teria um carácter inovador, dado que existem muito poucos estudos sobre estas temáticas nos vários países europeus. A investigação sobre cidadania, partindo do ambiente escolar, não motivou ainda muitos investigadores. Acreditamos, no entanto, que esta investigação possa ser o motor para outros trabalhos mais abrangentes.

³⁷⁶ Adolescentes franceses como nos referiu (Tutiaux-Guillon, 2001), e espanhóis (Prats y Trepas, 2001, López Torres, 2006).

Um dos problemas que tentámos resolver, foi a barreira da língua, para aplicar o questionário aos alunos. Para tal contámos com o apoio dos professores de língua inglesa que se disponibilizaram para aplicar os questionários nas suas aulas. Estes alunos que participam nos projetos europeus têm algumas competências na língua inglesa, no entanto, a resposta aos questionários poderia colocar em dificuldade alguns deles. Por este motivo, foi elaborado um pré-teste com os alunos da Bélgica.

A amostra belga selecionada em finais de 2007 permitiu aferir o grau de dificuldade dos alunos em responder ao questionário elaborado em língua inglesa (língua não materna), que serviria de orientação para todos os centros que queríamos estudar. As dificuldades apresentadas neste grupo de controlo foram posteriormente colmatadas através de uma apresentação, em aula, pelo professor de língua inglesa do referido questionário. Esta modalidade permitiu a explicitação de, dúvidas ou termos, menos familiares para os alunos, com incidência nos alunos mais novos, sem grande domínio da língua inglesa.

Esta situação permitiu aferir o questionário e solucionar alguns problemas na sua aplicação.

Após a fase de aplicação do pré-teste decidiu-se generalizar a investigação aos outros países envolvidos nos projetos europeus. Para tal foi utilizado o correio normal e o correio eletrónico como forma de recolha de dados.

As dificuldades para implementar uma investigação deste tipo foram superadas com a ajuda de todos os parceiros dos projetos europeus. Os professores empenharam-se de forma persistente para desenvolver esta investigação.

Os centros escolares foram escolhidos para tentar obter uma amostra mais abrangente do estudo. A relação de amizade proporcionada pelos projetos europeus facilitou a aplicação dos questionários. Todo o processo para esta aplicação teve de ser objeto de análise pelos diretores dos centros escolares. Foi um processo moroso e que se deparou com algumas dificuldades apresentadas por parte de alguns diretores que não estavam muito sensibilizados para este processo.

Neste contexto quisemos perceber o que significava para os alunos, de vários países, a União Europeia. Animados pela convicção de que o futuro da construção

européia encontra-se hoje ameaçado pela incapacidade que dão prova os Estados e as instituições europeias, bem como os seus dirigentes, de desenvolverem um forte sentimento de pertença, de identidade e de destino comum nos seus cidadãos.

Todos nós sentimos que a Europa está enferma da sua identidade e do seu sentimento de pertença ao espaço público que artilhamos como europeus. Neste contexto que tem que ver com a cidadania pessoal e com todos os direitos, em algum momento teremos que criar um estatuto jurídico para os europeus que vivem numa Europa sem fronteiras.

O exercício da cidadania permite que, os cidadãos só se identifiquem com a União quando os direitos pessoais dos seus países forem válidos para qualquer outro país da União.

A afirmação de Prats no seu trabalho, dá-nos uma visão precisa da imperiosa tarefa que temos pela frente, no conhecimento necessário para poder atuar com eficácia, quer no sistema educativo, quer no sistema de comunicação entre as várias instituições.

Estamos certos que:

“A juventud actual será, sin duda, la principal protagonista de los cambios que se van a producir para lograr un nuevo escenario político, social, cultural y económico en Europa. Si actualmente estamos viviendo una etapa insólita en la larga historia de encuentros y desencuentros que ha sido la historia de Europa, es de prever que a las generaciones que gozarán, en los próximos años, de plenos derechos políticos y sociales les va a corresponder vivir un período ya decisivo e irreversible en relación con la construcción de las instituciones y con la definición del espacio europeo. Por ello, conocer los sentimientos y, sobre todo, las actitudes que en los jóvenes españoles (e europeos) genera la idea de Europa y los proyectos de la Unión, es de especial importancia. (...) Asimismo, las diferentes percepciones que manifiestan lo jóvenes pueden ser datos de interés para elaborar, con mayor acierto que en la actualidad, las estrategias de comunicación institucional, en la medida que se ofrecen informaciones relevantes para poder comprender con mayor claridad al sector de la población con más futuro: la juventud actual.

Conocer las actitudes, además de indagar los saberes, las percepciones y los sentimientos, tiene también interés, en la medida que estos elementos mueven a la acción y a la aceptación de los fenómenos políticos y sociales. Y la compleja construcción de actitudes respecto a Europa tiene que ver, de manera determinante, con la eficacia del sistema educativo, con el acierto de las estrategias de comunicación y con los procesos de intercambio y relación con los demás ciudadanos y ciudadanas de Europa”³⁷⁷.

³⁷⁷ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.) Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria. Fundación La Caixa, Barcelona 2001, p. 9, 10.

Com o nosso trabalho também queremos contribuir para uma melhor compreensão, de que forma as questões europeias estão a ser percebidas pelos alunos e qual o papel a desempenhar na promoção da uma cidadania europeia. É importante ter um conhecimento de como estes jovens sentem no dia-a-dia a união europeia e como as instituições promovem a verdadeira união entre os seus cidadãos. Sentimos o imperativo da formação de dar voz aos jovens que serão os cidadãos de amanhã, de pleno direito. Serão eles a verdadeira alma e arquitetos de uma cidadania europeia, capaz de transfigurar os espíritos sépticos do sonho europeu.

4.4 Instrumento de recolha de dados

Escolher um desenho de investigação é fundamental para que o investigador possa determinar o método e os procedimentos que deverá utilizar para obter as respostas às questões de investigação colocadas e confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas³⁷⁸. Desta forma, optámos por utilizar a técnica de questionário (Anexo I), dado que esta se manifestou a forma mais exequível de recolha de dados. Esta recolha através da aplicação de questionários permitiu chegar mais facilmente aos alunos das várias escolas e países europeus.

Na tentativa de facilitar a aplicação do questionário, foi solicitado aos professores de Inglês que participam nos projetos europeus a sua disponibilidade para os aplicar aos seus alunos e em sala de aula, como estratégia de chegar a alunos mais novos, com quem trabalhamos e permitir uma maior compreensão do mesmo. Estes foram objeto de análise e de explicitação para dirimir qualquer dificuldade de interpretação.

Optámos pela elaboração de questionários dado que este processo torna possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)³⁷⁹.

O processo de investigação em educação deve permitir escolher e utilizar os instrumentos adequados para a recolha de dados. Esta atitude perante a investigação “permite-nos situarmo-nos ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando

³⁷⁸ VAZ FREIXO, M. J., *Op. Cit.*: p. 181.

³⁷⁹ TUCKMAN, B. W., *Op. Cit.*: p.307.

por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea”³⁸⁰.

A recolha de dados através de questionários é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos investigados, sendo constituídos por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos investigados ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos³⁸¹. Esta técnica de recolha de dados é facilmente utilizada, dado que permite que estes sejam enviados e recebidos pelo correio. Nós conseguimos contactar com alguns países através do correio eletrónico o que facilitou a recolha dos dados.

A investigação através de questionários apresenta alguns problemas de recolha de dados: a cooperação ou não dos inquiridos; se realmente referem o que pensam; se acreditam necessariamente naquilo que dizem.

Por todos estes motivos os investigadores devem ser cautelosos na construção dos questionários e ter em conta os seguintes critérios: “até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos? Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar? Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?”³⁸² A validade do questionário pode estar limitada a estas questões aqui apresentadas.

O nosso questionário teve a preocupação de se reger pelos critérios de recolha de informação apresentando na sua redação perguntas intuitivas e de fácil resposta. A opção por perguntas maioritariamente fechadas prende-se com a incapacidade dos inquiridos em se exprimir de forma fluente e correta na língua inglesa, o que de certa forma poderia inviabilizar a recolha de dados fiáveis.

Para facilitar as respostas às diversas questões o nosso questionário está organizado em vários grupos de questões. Inicialmente tentámos fazer uma abordagem ao sujeito com o intuito de perceber que indivíduo se estava a analisar.

³⁸⁰ BARDIN, L., *Op. Cit.*: p. 30.

³⁸¹ VAZ FREIXO, M. J., *Op. Cit.*: p.196.

³⁸² TUCKMAN, B. W., *Op. Cit.*: p.308.

Para conseguir este objetivo quisemos saber várias informações pessoais: sexo, idade, grau de escolaridade dos pais, familiares a viver no estrangeiro e se já visitou algum país da Europa. Estas questões permitem fazer uma análise dos resultados de forma mais eficiente e correta, dado que permite estudar as variáveis. Todas estas variáveis são importantes para percebermos o porquê de algumas respostas e se de alguma forma estas influenciam os resultados.

Num outro grupo, quisemos saber se estes jovens, que estão inseridos em centros escolares, gostam de frequentar a escola e o porquê. Estes dados podem ser muito importantes para podermos fazer uma análise do grau de satisfação que estes alunos apresentam do ambiente escolar.

Numa série de questões relacionadas com a União Europeia, tentámos uma recolha de dados sobre o grau de conhecimento que os alunos manifestam sobre como nos percebemos europeus. Que conhecimentos apresentam sobre a organização europeia, os seus símbolos e os países que neste momento a integram.

Apresentando cinco grandes questões sobre cidadania e valores europeus, centrámos a nossa investigação neste corpo do questionário. Todas estas questões têm o objetivo de revelarem o grau de conhecimento que estes alunos apresentam, sobre uma cidadania europeia e sobre os valores que a União impulsiona. Da análise dos dados recolhidos podemos construir uma teoria que permita ajudar a conhecer melhor os jovens cidadãos europeus, bem como, apontar alguns caminhos capazes de motivar e formar estes jovens a uma vivência comum. A urgência em encontrar soluções, que permitam uma maior adesão aos valores fundamentais da União, motivou ainda mais a nossa investigação.

Por último quisemos saber que sentimento estes jovens manifestavam quando confrontados com uma cidadania europeia e quais as expectativas que sentem por partilharem um destino comum.

Dado que se pretende maioritariamente medir crenças e sentimentos (fontes fundamentais, junto aos comportamentos, para inferir atitudes), as escalas de ordenamento e as escalas sumativas, tipo Likert são as mais utilizadas³⁸³. Os questionários apresentados permitem desenvolver um método de investigação empírica, que por sua vez, contribuem

³⁸³ ROJAS TEJADA, A., FERNANDEZ PRADOS, J. e PÉREZ MELÉNDEZ, C., *Investigar mediante encuestas*. Síntesis. Madrid 1998.

para fornecer elementos sobre o sentimento europeísta dos jovens e o real conhecimento das realidades europeias.

PARTE II

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

IV. CAPÍTULO - UNIÃO EUROPEIA E ESCOLA

1. A importância da formação na UE: As expectativas dos alunos sobre a escola

“Não confines os teus filhos aos teus próprios ensinamentos, pois eles nasceram noutra era.”

(Provérbio hebreu)

O Conselho Europeu tem colocado grande ênfase na importância da Educação e da Formação para a competitividade a longo prazo da União Europeia, assim como para a coesão social. Um dos relatórios recentes³⁸⁴ reafirma a necessidade de apostar num investimento mais profundo no capital humano, através de uma melhor educação e do desenvolvimento de melhores competências, reconhecendo igualmente a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida no âmbito dos programas nacionais de reforma.

O Programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, faz parte da Estratégia de Lisboa, facilita o intercâmbio de informações, dados e boas práticas através de uma aprendizagem conjunta e de revisão interpares. O novo programa de aprendizagem ao longo da vida tem como objetivo fundamental fazer com que a Comissão invista quase sete mil milhões de euros nos próximos sete anos em projetos que darão novas oportunidades educativas a milhares de alunos e professores.

A aposta na escola é fundamental dado que este é o local onde a maioria dos europeus passa pelo menos nove ou dez anos de vida³⁸⁵. É neste contexto que adquirem os principais conhecimentos e competências, assim como as regras, as atitudes e os valores fundamentais que os norteiam ao longo da vida. O objetivo fundamental da escola é preparar as pessoas para uma vida futura, tentando encaminhá-las para um percurso de aprendizagem ao longo da vida. Uma educação escolar sólida lança as bases de uma sociedade aberta e democrática formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa.

³⁸⁴ http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/employ_en.html

³⁸⁵ Eurydice: Key data 2005, quadro B1.

A Europa deverá estabelecer um pacto para a educação e para uma formação profissional de todos os cidadãos, em vista ao seu desenvolvimento numa sociedade do conhecimento. Esta deverá apostar na escola se quiser sobreviver a este período de incerteza. A questão das competências é vital. Quase um terço da força laboral europeia tem baixas competências. É interessante notar que as escolas se defrontam com dificuldades para captar o interesse dos jovens para as disciplinas principais que são as ciências e a matemática, cruciais para a competitividade europeia³⁸⁶. Os sistemas europeus de educação estão muito concentrados nas suas matérias, na quantidade de conhecimentos que conseguem transmitir. É necessário tomar decisões sobre para quê e o que aprender, quando aprende-lo e como, essa é a essência da educação. Essa tomada de decisão sobre o para quê, o quê, o quando e o como, são as grandes problemáticas, dada a quantidade de conhecimentos existentes e a natureza ideológica³⁸⁷.

Para contrariar esta prática é necessário produzir uma mudança cultural no seio do sistema educativo europeu. A educação não pode ser considerada só como meio de transmissão de conhecimentos, mas sim como forma de treino e de colocar em prática esses conhecimentos para que possam acrescentar valor à própria sociedade.

No seu recente livro Filipe González³⁸⁸ apresenta uma comparação da escola europeia com a escola americana e verifica que a nossa, apresenta uma rigidez de funcionamento que tolhe qualquer capacidade de criatividade. Da análise feita, podemos concluir que, os sistemas educativos da Europa, em termos gerais, são melhores que os americanos transmitindo qualidade e quantidade de conhecimentos. As nossas falhas prendem-se com a capacidade de aplicar aquilo que aprendemos. Uma sociedade que apenas transmite conhecimentos aos seus jovens e não cria espaços à inovação e ao empreendedorismo poderá estar votada ao fracasso. Aqui podemos também salientar o papel fundamental da família em contribuir para que estas transformações se operem. O elemento que mais poderá contribuir para obter algum poder, a qualquer nível, quer económico, político ou social, é a forma como cada um de nós utiliza os seus conhecimentos e a sua informação.

³⁸⁶ Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, SEC (2006) 639.

³⁸⁷ PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A., “Enseñar y aprender Ciencias Sociales”, In. Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, p. 25.

³⁸⁸ GONZÁLEZ F., *Op. Cit.*: Outubro de 2010.

Temos que dotar os nossos jovens de competências essenciais. O conhecimento, o saber fazer, o experimentar, o empreendedorismo são competências e atitudes que servirão ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social e a uma cidadania ativa, bem como à empregabilidade. Melhorar o sucesso escolar é importante para o indivíduo, porque a escola possibilita o desenvolvimento de capacidades que irão permitir realizações educativas posteriores e por norma melhorar os salários. Este desenvolvimento é importante para a sociedade, pois ele permite um aumento do sucesso e conduz ao crescimento económico. Um aumento no nível global de sucesso dos alunos nas escolas europeias melhorará a competitividade e o crescimento económico da União³⁸⁹.

Uma recente comunicação da Comissão assinala que as políticas de educação e formação podem ter um impacto positivo em termos de resultados sociais e económicos. As iniciativas políticas isoladas no domínio da educação só fruirão, se forem articuladas com programas de reforma mais generalizados a nível económico e social que liguem a educação e a formação a ações noutros domínios políticos³⁹⁰. Contudo, a escola, ao ser central nas vidas de pais e filhos enfrenta atualmente numerosos desafios. Através da escola, a sociedade ajuda a preparar os jovens para serem cidadãos responsáveis e ativos além de lhes poder dar uma ideia do que é ser um cidadão europeu responsável.

De acordo com estas ideias pareceu-nos interessante investigar o grau de satisfação e expectativas que os adolescentes europeus atribuem à escola. Para tal, foi-lhes perguntado que ordenassem por ordem de preferência, diferentes enunciados onde se apresentam onze funções da escola em ordem à socialização.

³⁸⁹ Conf. Testes PISA (Program for International Student Assessment); TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

³⁹⁰ Conf. “Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação”, COM (2006) 481 final; Documento de consulta do Gabinete de Conselheiros de Política Europeia: A realidade social da Europa. http://ec.europa/citizens_agenda/social_reality_stocktaking/docs/background_document_pt.pdf.

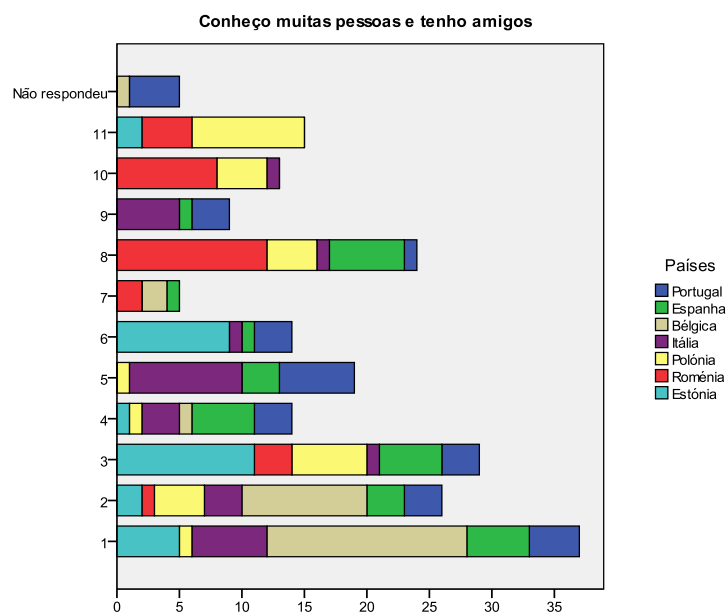


Gráfico 6 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de socialização.

No nosso estudo (gráfico 6) verificamos que os alunos atribuem à escola alguma importância de socialização e capacidade para no seu ambiente, promoverem e estabelecerem relações de amizade. Os alunos belgas afirmam que a escola é um local privilegiado para fazer essas amizades, seguindo-se com alguma expressão os alunos da Estónia e da Itália. A escola não é só um espaço de aprendizagem de conteúdos académicos, mas também um espaço de aprendizagens de competências, de desenvolvimento da inteligência emocional e social dos alunos. Esta deve ajudar os alunos a construir as suas próprias interpretações com argumentos através do uso de ferramentas teóricas, conceptuais e de procedimentos próprios de cada disciplina³⁹¹.

1.1 Aprender a conhecer

A Europa caminha para a diversidade e essa diversidade cultural representa um desafio para os Estados. É imperativo que a escola reajuste os seus projetos e programas em função de uma educação para a compreensão do outro e para uma nova coesão social entre identidades plurais que saibam respeitar-se na sua diversidade. As

³⁹¹ PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A., *Op. Cit.*: p. 31.

dificuldades económicas que hoje sentimos e que leva ao desemprego, baixos salários e à pobreza, afeta a compreensão desta realidade e o desenvolvimento das capacidades dos jovens. A nossa esperança na Europa está hoje hipotecada.

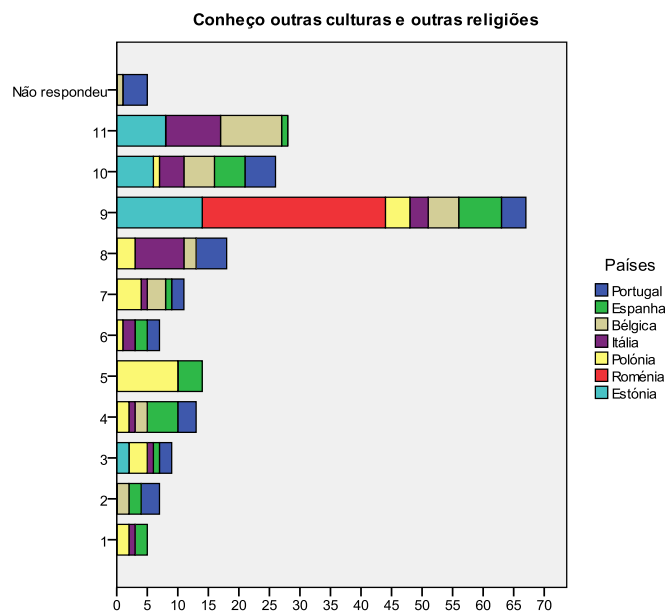


Gráfico 7- Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de “alteridade”.

Olhando para o gráfico apresentado (gráfico 7) temos a confirmação que os jovens não se questionam muito sobre a problemática cultural. A escola ainda não estará muito motivada para empreender projetos que levem a um maior conhecimento de outras culturas e outras religiões.

No entanto, nos últimos anos tem sido feito um esforço pelos professores empenhados em projetos europeus, no sentido de apresentarem propostas de trabalho, que visem uma maior integração europeia e que se foquem em questões culturais e religiosas.

No gráfico analisado é com alguma surpresa que verificamos a posição dos alunos da Roménia quanto ao conhecimento de outras culturas e outras religiões. Todos os alunos concentraram as suas respostas na mesma opção, no entanto, sem lhe atribuir grande importância. Esta importância é muito esbatida chegando mesmo a ser última opção para muitos alunos da Bélgica, Estónia e da Itália.

Temos ainda um longo caminho à nossa frente para atribuímos a devida importância às questões culturais e religiosas na Europa. Neste caminho que percorreremos não estamos sós. Os professores estão cada vez mais sensibilizados e acompanham os jovens como mediadores entre um mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo. A estes professores é exigido que trabalhem com grupos de alunos mais heterogéneos do que antes, que utilizem as novas tecnologias, que respondam às exigências de aprendizagem individualizada, que ajudem os alunos a ser autónomos capazes de serem aprendentes ao longo da vida. É muito frequente que desempenhem um papel de assistente social, confidente de famílias desestruturadas, psicólogos e ainda obrigados a executar tarefas de gestão. Estes professores carregam às costas a enfermidade educativa de uma sociedade que os despreza, tornando-os réus de uma política que eles rejeitaram.

O caminho educativo a percorrer é incerto na Europa e particularmente em Portugal. Os professores portugueses tiveram a coragem de se manifestar de forma inequívoca, para alertar a sociedade quanto aos grandes perigos que se avizinhavam. Estes, como classe dotada de capacidade de refletir foram os únicos que sentiram a aproximação do abismo para onde nos conduziam os nossos políticos³⁹².

A escola Europeia está em crise dado que esta não consegue manter na escola os professores experientes. Estes reformam-se assim que lhes é dada a oportunidade. Os professores sofrem de *stress* e de doenças relacionadas com o *stress* e não são valorizados³⁹³. Que escola teremos quando nos dermos conta da experiência perdida?

As instituições escolares não podem permanecer estáticas se quiserem servir de fundação para uma aprendizagem ao longo da vida, pois sabemos que as dificuldades são imensas para os sistemas educativos, no entanto é necessário que estas transformações se efetuem.

É fundamental que cada europeu esteja apetrechado de um sustentáculo de conhecimentos que lhe permitam aprender a aprender, mas igualmente que tudo seja

³⁹² Manifestação de professores em 8 de Março de 2008. Segundo a agência de informação (Lusa) participaram nesta manifestação 100 mil professores, que representam 70% da classe. “A confirmar-se o número da organização, participaram na marcha 70 por cento dos docentes, o que representa mais de dois terços da classe profissional. Existem em Portugal 143 mil docentes, segundo referiu esta semana a ministra da Educação.”

³⁹³ Education International (EI), Comité sindical europeu da educação (CSEE), Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it.

feito para que se possa chegar à formação de modo permanente. A educação deve estar no centro das prioridades da nossa sociedade.

É importante que o aluno aprenda a colocar alternativas e propostas de melhoria, através de um trabalho cooperativo e com uma atitude dialogante e aberta às interpretações dos outros. A imagem da sociedade, do seu presente e do seu passado, e o protagonismo que se concede às pessoas no currículo é determinante para saber até onde se quer orientar o aluno, qual é o modelo de sociedade que se propõe e que participação se quer dar aos cidadãos.

A escola deve, assim, contribuir para derrubar os muros que ainda permanecem na Europa que ameaçam os valores construídos e desenvolver uma consciência cívica à escala europeia. “Mais do que o adquirido, é o futuro da construção europeia que se encontra hoje ameaçado pela incapacidade de que dão prova os estados e as instituições europeias de desenvolverem um forte sentimento de pertença, de identidade e de destino comum nos seus cidadãos”³⁹⁴.

Necessitamos de aprender a conhecer e a conhecermo-nos para que a Europa encontre novos caminhos que a tornem credível aos olhos do cidadão comum, em quem este tenha confiança, mas que lhe permita ser eficaz e respeitada e ter voz na ordem internacional. Realizar um dos grandes pilares da educação, o aprender a conhecer, para que a Europa se possa afirmar como grande potência mundial. Como afirmamos anteriormente, necessitamos de jovens capazes de colocar a sua vontade e conhecimento ao serviço de todos nós. As nossas sociedades necessitam de proporcionar a esses jovens estudantes tempos e espaços para que estes sejam motivados a desenvolver os seus conhecimentos e a escola seja um local aprazível de desenvolvimento.

Um dos grandes obreiros do desenvolvimento da construção recente da União, Jacques Delors, aponta o caminho definindo grandes objetivos ambiciosos para a Europa: a consagração de um espaço de paz e segurança; um quadro de desenvolvimento durável e equitativo e uma expressão enriquecida das nossas diferenças. A Europa não pode fechar-se nem diluir-se. É indispensável criar condições para que os novos candidatos se adaptem ao modelo europeu. Delors afirma que a

³⁹⁴ PARISOT, F., *Op. Cit.*: p. 14.

competição estimula, a cooperação reforça e a solidariedade une. Temos que criar um suplemento de alma, não apenas económico, mas também cultural e educativo³⁹⁵.

1.2 Aprender a fazer

A escola desempenha um papel importante nas sociedades. Os alunos vivem a escola de forma global, fazendo com que esta seja parte integrante do seu crescimento como ser social. Na sua reunião de Lisboa, em Março de 2000, o Conselho Europeu afirma que um dos papéis importantes da educação é a promoção dos valores humanistas comuns às nossas sociedades. Aponta como objetivos gerais que “a sociedade atribui à educação e à formação: o desenvolvimento do indivíduo, para que possa realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz; o desenvolvimento da sociedade, em especial através do fomento da democracia, da redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos e da promoção da diversidade cultural. (...) A educação e a formação são um dos meios estruturais de que dispõe a sociedade para ajudar os seus cidadãos a terem um acesso equitativo à prosperidade, ao processo democrático de tomada de decisões e ao desenvolvimento sociocultural individual”³⁹⁶.

Estamos certos que a escola desempenha um papel fundamental quando promove e incentiva à participação nos vários projetos, nomeadamente nos projetos europeus. A participação dos alunos permite experiências gratificantes de aprendizagem. Os jovens colocados em situação real de contacto com outras culturas aprendem mais facilmente. Esta dinâmica de aprendizagem é muito valorizada pelos jovens dado que a cidadania vivida os torna mais responsáveis. Aprender participando nas atividades escolares é uma competência a desenvolver pelas escolas para preparar o futuro.

Na nossa investigação (gráfico 8) as visitas de estudo e as atividades são muito valorizadas pelos alunos da Roménia, da Polónia, da Estónia e da Itália. Eles gostam da escola porque, esta lhes permite desenvolver as suas capacidades interagindo com colegas de outros países. Os jovens sentem maior motivação se forem envolvidos nas

³⁹⁵ D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Abrir Caminhos a um Desígnio Europeu”, *Estratégia, Revista de Estudos Internacionais*, 17, 2º Semestre 2002, p. 15.

³⁹⁶ Projeto de relatório do conselho (Educação) para o Conselho Europeu, sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de Educação e Formação, Doc. nº 5980/01 EDUC 23, Bruxelas, Conselho Europeu, 14 de Fevereiro de 2001, p. 4- 6.

suas aprendizagens. Tomar parte no seu percurso educativo gera sinergias novas e prepara os jovens para uma verdadeira integração em sociedade. A escola não só deve socializar e instruir, mas também formar o pensamento social e as capacidades para atuar de forma autónoma e responsável³⁹⁷. Esta, hoje, está cada vez mais consciente e sensibilizada para a importância do aprender fazendo. A facilidade das comunicações, Internet, correio eletrónico, videoconferência e outros, permitiu uma aproximação efetiva entre os alunos dos centros escolares.

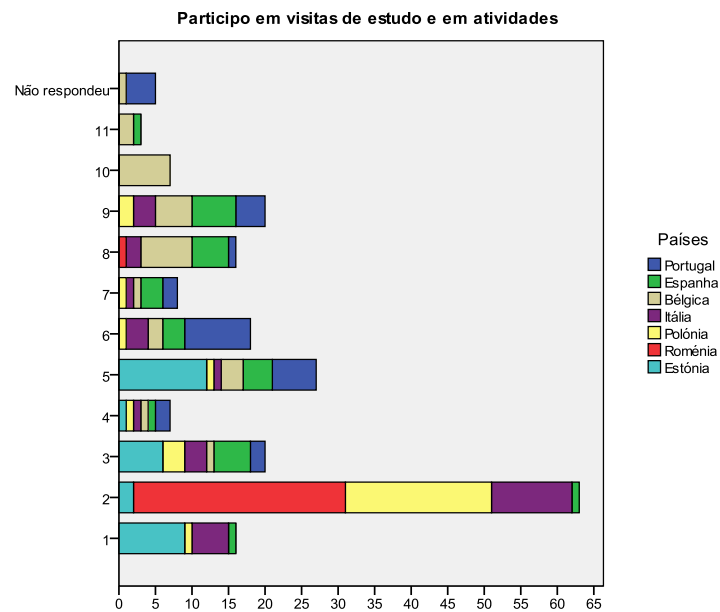


Gráfico 8 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de conhecimento mútuo.

No desenvolvimento dos nossos projetos, conseguimos trabalhar frequentemente em colaboração com vários centros escolares. Aprendemos juntos a desenvolver competências, a partilhar conhecimentos e a crescer como cidadãos europeus.

O envolvimento dos alunos em projetos desta natureza torna-os mais autónomos e motivados para uma aprendizagem cooperativa. Desenvolver o trabalho colaborativo entre os alunos permite-nos atingir um dos objetivos fundamentais em educação o de, aprender fazendo para preparar o futuro.

³⁹⁷ SANTISTEBAN, A., “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales”, In. Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, p. 64.

À pergunta, estudo para preparar o meu futuro, (gráfico 9) os alunos romenos respondem de forma clara em primeira opção e mais uma vez na totalidade. Os alunos de outros países, com a exceção da Estónia e da Bélgica, responderam em primeira opção metade dos alunos. Os alunos de uma forma geral estão conscientes da importância da escola no seu futuro. É necessário conceber o desenvolvimento, com base numa ideia de “sociedade educativa”. Só uma sociedade da aprendizagem permitirá que as pessoas desempenhem um papel efetivo em prol do desenvolvimento humano na sua comunidade. Cada cidadão deve ter o seu próprio percurso pessoal e profissional, devidamente avaliado. As empresas devem empenhar-se no paradigma da educação e formação ao longo da vida³⁹⁸. Por este motivo o Conselho Europeu reafirma, “para que a aprendizagem ao longo da vida possa ser levada a cabo, são fundamentais a motivação de cada um para aprender e a diversidade das possibilidades de educação e formação. Assim, há que encontrar formas de apoiar as pessoas no seu processo de aprendizagem através de incentivos, seja na educação formal, seja no ambiente de trabalho”³⁹⁹.

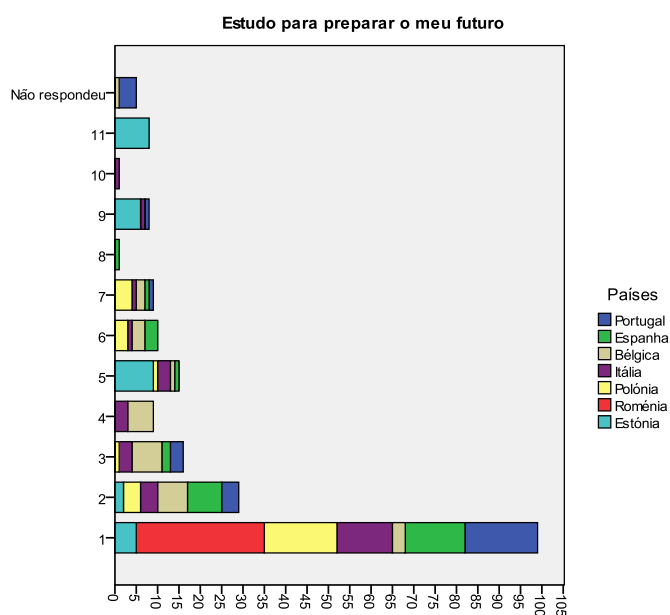


Gráfico 9 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de valor para o futuro.

³⁹⁸ D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Um novo modelo europeu?” In, *União Europeia: Da Comunidade Económica à Europa Política*, Europa Novas Fronteiras nº15, Principia, Janeiro/Junho 2004, p. 95.

³⁹⁹ GONZÁLEZ, F., *Op. Cit.*: p.12.

O grande fracasso da educação europeia passa pela conceção da educação como mera transmissão de conhecimentos e não como treino para transformar esse conhecimento em algo de valor. Os nossos jovens adquirem no nosso sistema de ensino competências muito importantes, no entanto, não sabem o que fazer com elas. É necessário estabelecer uma mudança radical na nossa cultura educativa europeia. Educar para o empreendedorismo, para a iniciativa conduz-nos à transformação da própria sociedade.

1.3 Aprender a viver juntos

A Europa dos nossos dias depara-se com numerosos desafios. Como já referimos anteriormente, a diversidade cultural dos países que a integram, a diversidade cultural das gentes que ao nosso continente aporta, exigem de nós um trabalho acurado de integração. Esta multiplicidade de culturas deverá ser a grande riqueza da Europa. O trabalho é sem dúvida muito árduo, mas não temos outro caminho que não seja o de desenvolver políticas que nos permitam aprender a viver juntos.

Depois de uma análise acurada aos dados recolhidos, (gráfico 10) podemos verificar que os alunos da Roménia e da Estónia atribuem alguma importância a este item. Talvez o passado comum destes dois países sob ditaduras comunistas, onde os direitos e deveres estavam cerceados, tenha moldado o seu pensamento. Aprender os direitos e os deveres na sociedade, é sem dúvida, uma competência a desenvolver pela escola. Esses valores promovidos e defendidos pela União devem ser objeto de trabalho dos nossos sistemas educativos. Só educando para os valores fundamentais é que se poderá almejar uma convivência pacífica e gratificante.

O fundamento da educação não se pode, nem deve confinar-se à instrução. Os professores estão convictos da importância no crescimento integral dos seus educandos, de forma a não privilegiar, unicamente, a transmissão de conhecimentos e atribuir uma maior relevância à dimensão das atitudes e valores. Os conhecimentos podem ser obtidos por informações de outros meios (Internet, bibliotecas, museus, meios de comunicação social), a predisposição para procurar, observar, pensar, refletir e criticar é

criada por excelência na escola, formando-se quer os hábitos, quer as atitudes, ferramentas indispensáveis no processo educativo⁴⁰⁰.

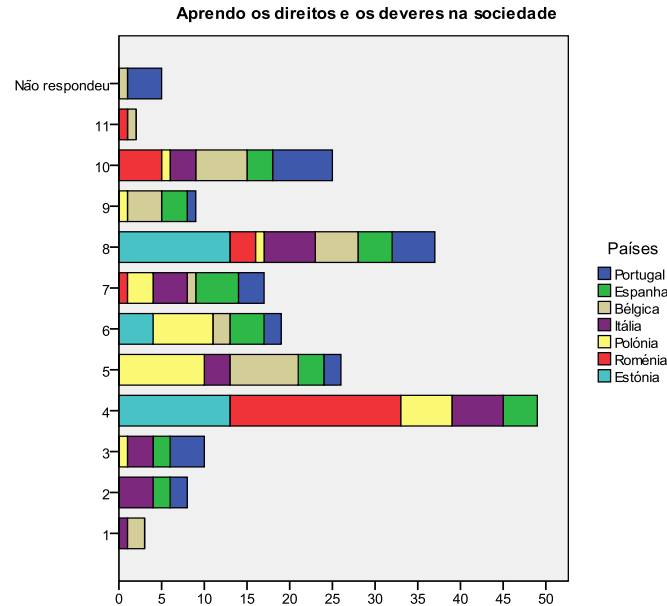


Gráfico 10 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem de direitos e deveres.

No entanto, não se verifica nas respostas dos alunos, (gráfico 11) uma valorização muito grande quanto à aprendizagem dos valores para viver em sociedade promovido pela escola. Os jovens não atribuem de forma definitiva um papel preponderante à escola dado que estará subentendido que este é uma tarefa de toda a sociedade. Nós como educadores acreditamos que a sociedade se constrói, em primeiro lugar pela família e depois pela escola. Se conseguirmos envolver os alunos na vida da escola e lhe proporcionarmos momentos e espaços de participação, quer nas propostas, quer nas decisões internas, seremos capazes de formar cidadãos empenhados na construção de uma cidadania ativa.

⁴⁰⁰ SIMAS, A., *Formação para a cidadania no ensino da história – Conceções e práticas de professores História do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Humanas, Lisboa, 1996, p. 3.

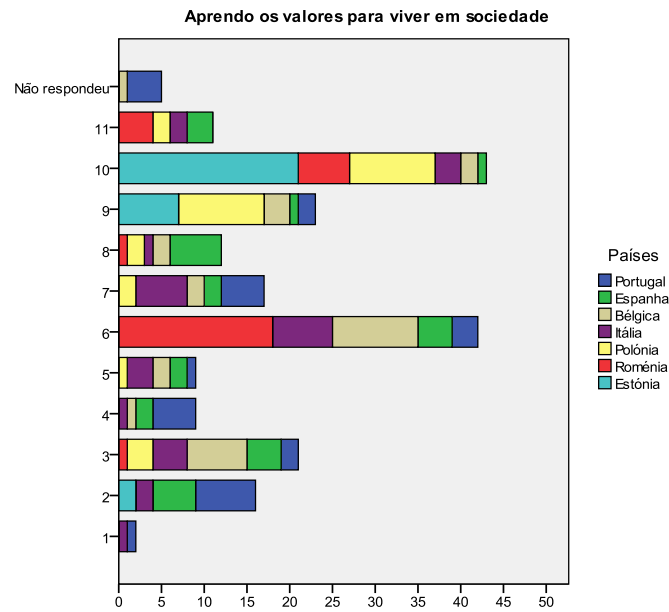


Gráfico 11 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem de valores para viver em sociedade.

Temos consciência que os valores universais são admitidos por todos, e cabe à escola preparar os alunos, dado que, conforme diz Soto, “no se les puede negar su permanencia, nadie duda de la necesidad de: hacer el bien, practicar la justicia, respetar la dignidad de la persona, decir la verdad, defender el derecho a la vida”⁴⁰¹. Neste contexto a escola contribui para a formação integral dos alunos.

1.4 Aprender a ser

O valor da solidariedade é hoje mais do que no passado, um elemento chave da construção europeia. A nossa sociedade caminha a passos largos para uma contestação generalizada. Todas as questões sociais suscitadas nos últimos tempos, desemprego altíssimo, redução nos salários, alteração da idade da reforma, redução dos apoios sociais, fazem prever grande contestação social nos próximos tempos, por parte das classes mais desfavorecidas.

⁴⁰¹ SOTO, M., “Influenciade los valoeres femininos en la sociedad y en la iglesia”. *Revista Augustita sobre los valores*, Vol. XXXVI, nº 110, 1995, p. 542.

No gráfico que apresentamos (gráfico 12) sobre a pergunta aprendo a ser solidário, os alunos da Estónia atribuem-lhe grande importância. Esta sensibilidade para dar atenção aos outros pode ser um valor importante na formação da personalidade dos adolescentes. É de tenra idade que se fomentam atitudes de solidariedade e altruísmo, quer inicialmente na família, quer posteriormente na escola.

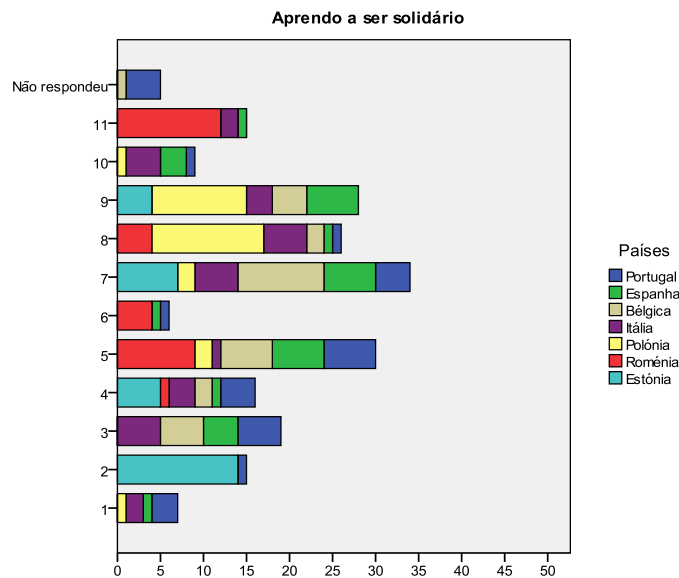


Gráfico 12 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem da solidariedade.

Como professor de uma área fundamental da escola, área da educação pessoal e social, não poderia deixar de salvaguardar o papel da escola na formação de cidadãos empenhados. Nas nossas aulas trabalhamos os conteúdos indispensáveis para viver em sociedade, tais como: a amizade, a solidariedade, a tolerância, entre outros.

A tolerância é um desses valores de grande importância para os alunos romenos, (gráfico 13) pois, estes destacam-no de forma clara. Poderemos de alguma forma especular que este sentimento terá alguma relação com a forma como são tratados por alguns países europeus (vejamos o caso italiano com a expulsão da comunidade romena de Roma e o caso francês, com o “convite” a abandonar o país por parte da comunidade romena, ou como são tratados em toda a Europa). Nós mesmos, nos contactos

efetuados, ficámos com uma ligeira impressão que eles se sentiam incomodados quando ouviam determinados epítetos sobre a comunidade romena na Europa.

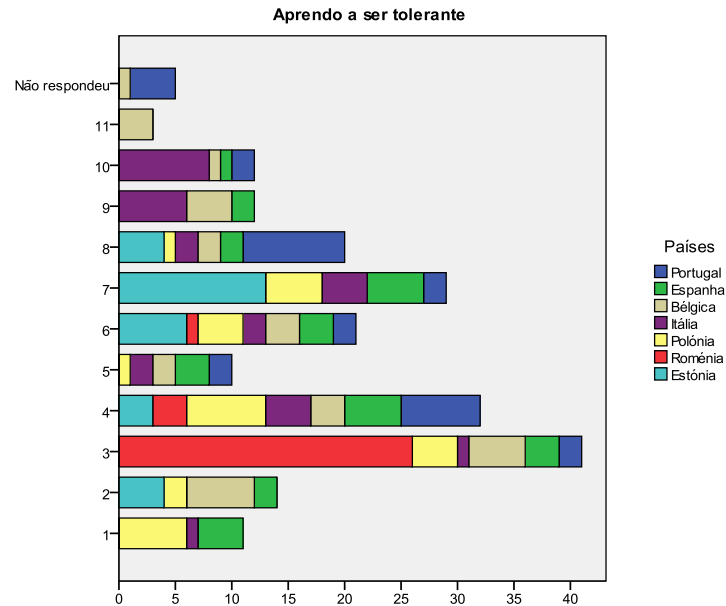


Gráfico 13 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço de aprendizagem da tolerância.

Os alunos da Roménia e da Estónia outorgam alguma relevância à aprendizagem dos direitos e deveres da sociedade na escola. Para estes alunos a escola contribui com uma significativa parcela na formação de cidadãos responsáveis e empenhados. Da experiência vivida nestes anos de intercâmbios, atrevo-me a afirmar que nestes países os alunos vivem a escola como um espaço de aprendizagem, de partilha e de convívio, onde os professores são considerados como autoridade e não como “companheiros”. Pressente-se ainda o peso cultural da educação de outros tempos. Para estes alunos a escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem de todas as áreas do saber, incluindo as áreas do desporto e da música.

Com todas estas possibilidades a escola está a formar cidadãos para que num futuro próximo os estados europeus deixem de ser inimigos íntimos, para se transformarem em verdadeiros parceiros.

A preparação deste futuro não pode ser hoje estanque ou confinada a uma determinada fase da vida. Como temos vindo a referir, as sociedades modernas exigem

uma constante atualização e mesmo formação ao longo da vida. Os jovens têm consciência da importância da escola na preparação do seu futuro, mas deverão tomar consciência da necessidade de formação ao longo de uma vida ativa. As transformações tecnológicas e as constantes mutações sociais levam a uma constante necessidade de formação. A Europa tem a necessidade de recuperar o carácter de potência económica e tecnológica e de defender o modelo de civilização da coesão social, que levará a nossa sociedade a um futuro mais promissor. Esta deve rapidamente compreender os desafios que se lhe coloca e adaptar-se à revolução tecnológica que se vem operando.

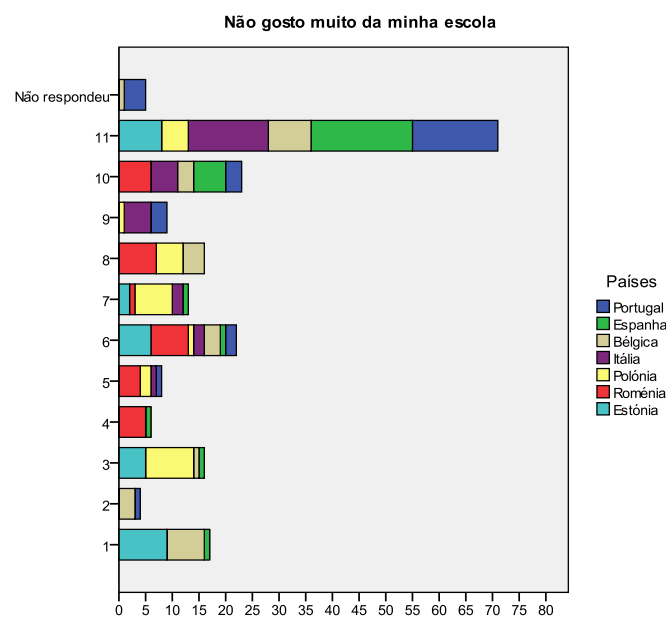


Gráfico 14 - Expectativas dos alunos sobre a escola como espaço atrativo.

Tendo em conta que o ambiente escolar se tem degradado ao longo do tempo, os resultados obtidos com os alunos portugueses, espanhóis e italianos são animadores (gráfico 14). Estes consideram como última opção, não gostarem da escola. Mas em sentido contrário, e com alguma expressão, encontramos os alunos da Estónia e da Bélgica, estes 9 e 7 respetivamente respondem não gostar da escola em primeiro lugar. Poderemos considerar aqui, o tipo de escola que analisamos bem como o seu ambiente de aprendizagem. A escola da Estónia é um semi-internato, com poucas condições e com alunos com muitas necessidades educativas. A escola da Belga é um centro muito extenso e com alunos desde a pré-primária até ao último ano do secundário. Não se

desenvolvem grandes relações interpessoais entre os seus membros. O ambiente muito informal e frio, pouco afetivo, provoca nos alunos um sentimento de solidão no meio da grande multidão.

Nas nossas escolas trabalhamos muito pouco o sentido de pertença, no entanto, os alunos sentem que fazem parte de um grupo e desenvolvem laços de alguma forma duradouros. Como vimos os alunos gostam do grupo escola e do seu ambiente embora pertençam a outros grupos sociais. Os indivíduos tendem a permanecer como membros de um grupo e tendem a procurar outras pertenças a novos grupos, se estes grupos contribuírem com aspetos positivos na sua identidade social, isto é, valorizarem aqueles aspetos dos quais estes obtêm alguma satisfação. Se um grupo não satisfaz estes requisitos, o indivíduo tenderá a abandoná-lo⁴⁰². É neste contexto que temos que trabalhar para lutar contra o abandono e a exclusão. Os alunos devem sentir-se parte do grupo escola e devem contribuir para que este se reforce nas suas variadas componentes.

As relações interpessoais nestes grupos deverão ser privilegiadas dado que se faz sentir uma falta de formação emocional e social. A aprendizagem das nossas emoções, os sentimentos, a forma de distingui-los e controlá-los nos nossos relacionamentos permitiram gerir conflitos pela via do diálogo. Desenvolver a nossa inteligência social, permite-nos criar laços e estabelecer parcerias de compromisso com os outros. Podemos afirmar que,

“La escuela está preparada para que desarrollen todas sus habilidades y las pongan en acción y también para servir de campo de experimentación y entrenamiento para la política animándoles a que participen en los órganos de gobierno enseñándoles los conocimientos básicos de cómo funcionan y qué significan, las herramientas o procedimientos con los que poder participar activamente y las actitudes de poner los intereses de los demás a quienes representan por encima de los suyos, cuando no coinciden, Si fuésemos capaces de conseguir estos objetivos, la escuela sería una “factoría de ciudadanos” capaces de poner en práctica todo es cualquier profesión pública o privada habríamos cumplido la máxima finalidad de la educación y de la escuela que no es otra que la de formar personas solventes en lo individual y en lo social con capacidad e ilusión para mejorar el mundo en que les ha tocado vivir desde cualquiera que sea su entorno”⁴⁰³.

⁴⁰² FAROLDI, M^a L. G., *El proceso de difusión de la identificación europea y de las actitudes hacia la unión a través de las redes sociales*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas e Sociología, Madrid, 2005, pp. 17, 18.

⁴⁰³ TORRE, C. P., Las contribución de la Asignatura “Educación para la Ciudadanía” a la consecución de las competencias básicas. In, ÁVILA M^a. R., BORGHI, B. MATTOZZI, I. *Op. Cit.*: p.89.

As escolas contribuem assim para a construção de uma sociedade pós-nacional, o espaço europeu de educação necessário para um mercado comum.

Concordamos com Carvalho quando afirma que, “se a educação é uma perspetiva na trajetória do futuro, e se a criança tem toda a sua recetividade dentro do presente, o que temos de fazer é enriquecer esse presente, para o qual ela está toda inteiramente voltada, a fim de que possamos abastecê-la de reservas morais, espirituais e intelectuais”⁴⁰⁴.

De Jean-Jacques Rousseau, do seu Tratado de Educação e Contrato Social aos nossos dias, o elo tradicional entre educação escolar e educação cívica não foi contudo posto em causa. Porém, desde os anos oitenta, a revolução paradigmática do conceito antropológico de educação e da sua organização centrada no processo educativo/formativo ao longo da vida e do valor da Pessoa, conduz-nos a repensar os caminhos educativos para a construção da cidadania⁴⁰⁵.

2. Conhecimentos sobre a UE – Que conhecem os alunos sobre a União Europeia?

A questão da Educação e Formação é de grande atualidade na Europa, onde a declaração de Bolonha é o epicentro de uma harmonização do ensino superior. Com o Conselho Europeu de Lisboa em 2000, quer-se reforçar o emprego, as reformas económicas, a coesão social num contexto económico fundado sobre o conhecimento.

Estamos na era do conhecimento e da formação ao longo da vida, logo, os professores são os primeiros a mudar a sua forma de ação, através da formação. A educação dos professores é o caminho fundamental para conseguirmos uma pedagogia que seja capaz de contextualizar e de assumir uma visão planetária de valores.

De facto, a missão da educação para uma era planetária é aquela que consegue criar condições necessárias para estabelecer a comunicação. Esta educação reforça não só a tolerância mas sobretudo a abertura ao outro. Estes valores testemunham a necessidade de construir novas vias para o desenvolvimento. O papel do educador

⁴⁰⁴ CARVALHO, B. *A literatura infantil – Visão histórica e crítica*. (6ª ed.), São Paulo: Global Universitária, 1989, p. 302.

⁴⁰⁵ AMBRÓSIO, T., “A cidadania Contemporânea: uma conquista de afirmação humana”, In: *Instituto Humanismo e Desenvolvimento, Cidadania uma visão para Portugal, Op. Cit.*: pp. 266, 267.

requer novos conhecimentos e capacidades. Considerando as profundas transformações na sociedade, espera-se do professor capacidades muito para além dos tradicionais métodos didáticos. O professor deve ter competência, paixão, espírito de missão e conhecimento nas várias áreas, que vão da psicologia, tentando compreender os problemas dos adolescentes, às novas tecnologia de informação.

Colocam-se novas exigências aos professores, que passa também pela responsabilidade de se cultivarem e de promoverem a sua formação ao longo da carreira, contribuindo para uma reflexão da sua *praxis* letiva. Esta capacidade é hoje suprimida aos professores portugueses, através das novas diretivas do ministério da educação. Como refere José Gil, o tempo de trabalho dos professores é preenchido ao máximo, o tempo de interrupção letiva reduzido para mostrar que a vocação do professor deve envolver não só o tempo de trabalho, mas a sua vida inteira. O trabalho do professor deve integrar e devorar o tempo da vida privada e do lazer. Viver para si ou para a família, só numa “pausa letiva”, a qual será de resto cada vez mais preenchida com tarefas escolares⁴⁰⁶.

É neste contexto que os professores devem intervir, contribuindo para a formação dos alunos sobre questões europeias. Devem procurar formação nesta área que muito tem sido descurada. A iniciativa para tratar a problemática europeia é algo insípida na disciplina de Formação Cívica e fica ao critério pessoal de cada professor.

Esta preocupação na formação sobre a dimensão europeia nos processos de ensino tem sido recorrente. Desde os finais dos anos cinquenta que o Conselho Europeu se tem preocupado em levar a cabo estudos europeus. Esta preocupação está também em evidência nos vários estudos aqui apresentados, um dos quais, o trabalho pioneiro de Magne Angvik e Bodo von Borries, (Youth and history) que marcou a recolha de informação sobre o sentimento dos cidadãos no processo de unificação europeu e o sentimento que os jovens apresentavam sobre questões europeias.

Há muito mais de uma década, Delors apontava o caminho afirmando que a educação encerra um grande tesouro e apresenta-nos uma grande tarefa pela frente. A profunda transformação dos marcos tradicionais exige-nos um conhecimento maior do

⁴⁰⁶ GIL, J., *Op. Cit.*: p.46.

outro, compreender melhor o seu mundo. Estas exigências de entendimento mútuo, de diálogo pacífico e de harmonia, são cada vez mais necessárias nas nossas sociedades.

A visão de futuro na modernidade caracteriza-se pela esperança nas possibilidades de mudança. Hoje em dia aparece uma sensação de insegurança provocada pela perda de confiança na ciência e na tecnologia como dominadores da natureza, na ordem socioeconómica como fornecedor de bem-estar e na organização política como forma de participação para conseguir a justiça social. Na escola o aluno tem dificuldades em imaginar ou projetar futuros positivos⁴⁰⁷.

Esta posição leva a Comissão a insistir em um dos quatro pilares apresentados como a base da educação: aprender a viver juntos, sendo capazes de impulsionar a realização de projetos comuns, bem como solucionar de forma inteligente e pacífica os inevitáveis conflitos, graças a essa compreensão de que as relações de interdependência são cada vez maiores, partilhando assim os riscos e os desafios de futuro. Uma utopia, podem pensar alguns, no entanto uma utopia necessária. Agora, como aprender a viver juntos na aldeia planetária se não aprendemos antes a conviver nas comunidades a que pertencemos por natureza: na aldeia, na vizinhança, na escola, na cidade, na nação, na Europa.

É neste sentido que o nosso trabalho se posiciona, tentando perceber qual conhecimento que os alunos das escolas europeias dispõem sobre as questões da Europa.

2.1 Origem e organização da UE: países fundadores e atuais membros

Robert Schumann, depois da sua apresentação, (Declaração Schumann, em 9 de Maio de 1955) um jornalista pediu para ele se pronunciar sobre o futuro daquele plano. “Então, é um salto no desconhecido? – É isso, respondeu Schumann, um salto no desconhecido”⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷ SANTISTEBAN, A., *Op. Cit.*: p. 73.

⁴⁰⁸ MONNET, J., *Memórias, Op. Cit.*: p. 309.

Dizia Adenauer, “É a responsabilidade moral que temos para com os nossos povos, ... que devemos mobilizar para realizar tão vasta esperança”⁴⁰⁹.

A ideia de fazer coincidir uma identidade cultural com uma ideia de organização política, é recorrente ao longo dos séculos na Europa. No entanto, só a força e determinação dos “gigantes” (Jean Monnet, Robert Schumann, Paul Henri Spaak, Altiero Spinelli, Konrad Adenauer, Sir Winston Churchill, Alcide De Gasperi, Walter Hallstein) é que este sonho se tornou realidade.

A história da atual construção europeia tem uma *letra* e tem um *espírito*. A letra inicia-se com a Declaração de Schumann, e estende-se até ao escaldante e controverso debate sobre o “Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa”. É um percurso longo e acidentado, com falsas partidas, longas esperas de marasmo e quase desistência, contrastadas por surtos de visão e vontade aparentemente inabalável⁴¹⁰.

O ponto de contacto entre todas estas personalidades reside na constatação, presente em todas com tonalidades diversas, de que o ciclo nacional e imperial havia conduzido a Europa a um mar de ruínas. A *barbárie* floresceu nos jardins europeus dizimando as *flores* mais belas (os jovens) durante intermináveis anos. Todavia, guerra entre nós, entre irmãos, guerras civis, como profetizava Nietzsche quando comparava as guerras europeias à catástrofe do Peloponeso, onde gregos massacraram outros gregos⁴¹¹.

Esta vontade e determinação, como afirmava Monnet, “não sou otimista, sou determinado”⁴¹², em virar a página de uma história europeia sangrenta, fizeram não voltar as costas à necessidade. Fazer a Europa seria a grande utopia destes *gigantes*.

*“Tendo-se assumido desde há mais de vinte anos como paladino da Europa unida, a França teve sempre por objetivo essencial servir a paz. A Europa não foi feita e tivemos a guerra” ... “A Europa não se fará de uma só vez nem numa construção e conjunto. Far-se-á através de realizações concretas que comecem por criar uma solidariedade de facto”*⁴¹³.

⁴⁰⁹ MONNET, J., *Memórias*, Op. Cit.: p. 314.

⁴¹⁰ SOROMENHO-MARQUES, V., “O Espírito da Construção Europeia”. In. SOROMENHO – MARQUES, V., (Coord.), *Cidadania e Construção Europeia*, Op. Cit.: p. 25.

⁴¹¹ Ibidem, p. 15.

⁴¹² MONNET, J., *Memórias*, Op. Cit.: p.447.

⁴¹³ Ibidem, p. 305.

A solidariedade de facto construída *passo a passo* teve o grande impulso através do famoso Plano Marshall. Este acabaria por conduzir à aproximação dos vários Estados europeus, movidos pela necessidade imperiosa de planificação conjunta, e já não por fidelidade a ideias utópicas de outrora. Iniciava-se assim, o grande movimento da construção europeia⁴¹⁴.

O grande impulso na construção europeia foi dado através da criação de determinadas organizações internacionais, particularmente a OCDE, a OECE, o Conselho da Europa, a UEO, a CEE, a EFTA e outras. Outras organizações, como o BENELUX, não deixaram de exercer grande influência dado o seu elevado sucesso que, serviu de exemplo incentivando a criação de outras organizações.

O momento verdadeiramente decisivo na congregação destas vontades foi imortalizado pelo “*monstro*” dos estadistas europeus, Sir Winston Churchill, com o seu famoso discurso de 19 de Setembro de 1946 na Universidade de Zurique. O apelo à criação dos estados Unidos Europeu. A estes acontecimentos seguiu-se a Declaração de Schumann⁴¹⁵ que lançou as bases para a criação da primeira Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). Em 3 de Junho de 1950 a Bélgica, a França, o Luxemburgo, a Itália, a Holanda e a Alemanha subscrevem a Declaração.

Depois do caminho percorrido podemos convocar as palavras de Karl Popper: não sei nada sobre o futuro. Ninguém sabe nada sobre o futuro. Só podemos ser otimistas sobre o presente, não sobre o futuro. Como será o futuro, depende de mim e de si, depende das pessoas.

É neste sentido que o nosso trabalho se posiciona, tentando perceber qual conhecimento que os alunos das escolas europeias dispõem sobre a origem e a organização da União Europeia.

Olhando de forma clara para os dados apresentados no gráfico 15, podemos realçar as respostas dos alunos portugueses e estonianos, estes conseguiram identificar

⁴¹⁴ SANTOS, E., “À Descoberta do Caminho para a Europa”, *Lisboa, Jornal Público*, de 12-03-200.

⁴¹⁵ ALMEIDA, R. L. A. de, *Op. Cit.*: p. 115. A Declaração lançou as bases para a criação a breve trecho da primeira das comunidades, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). O seu objetivo imediato era colocar sob uma nova alta autoridade franco-alemã, com a colaboração de outros Estados europeus, a produção comum de carvão e aço da bacia do Ruhr, contornando assim as decisões dos aliados, uma vez que o Tratado de Postdam impôs à Alemanha restrições à sua produção, garantidas por uma Autoridade Internacional criada em Abril de 1949.

na totalidade os países fundadores da União Europeia. Os alunos romenos e italianos têm um número significativo de acertos. Um pouco mais baixo o número de acertos dos alunos polacos e espanhóis. No entanto, nove alunos polacos afirmam ainda não saberem quais os países fundadores.

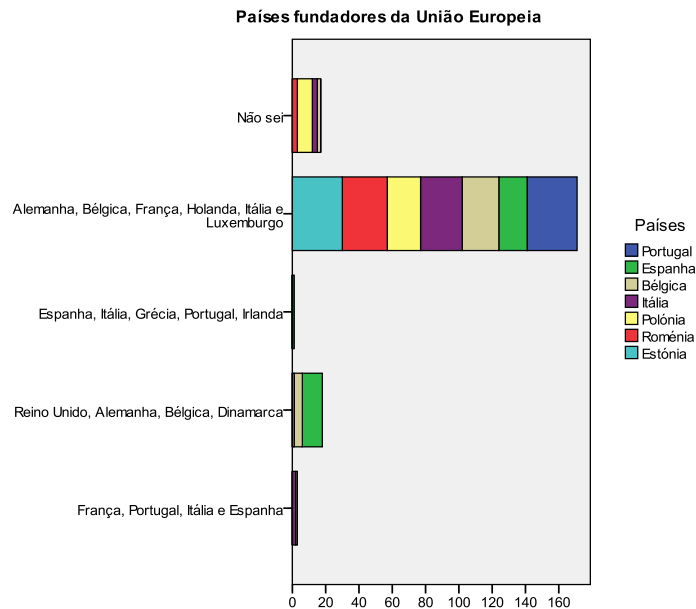


Gráfico 15 - Países fundadores da UE.

Com o objetivo de dar forma à União e promover o conhecimento sobre estas questões europeias, o Tratado da União Europeia recorda a importância histórica do fim da divisão do continente europeu e a necessidade da criação de bases sólidas para a construção da futura Europa, e confirma o seu apego aos princípios da liberdade, da democracia, do respeito pelos direitos do Homem e liberdades fundamentais e do Estado de direito, desejando aprofundar a solidariedade entre os seus povos, respeitando a sua história, cultura e tradições.

Alguns resultados obtidos pela nossa investigação, vão na linha da investigação de Prats, pois esses resultados,

“...ponen de manifiesto las carencias y los retos del sistema educativo en cuanto a conocimientos y objetivos europeístas. Permiten, también, valorar los elementos relacionados con la identidad, los estereotipos y las expectativas vitales. Aportan, en suma, los elementos básicos para contribuir a la elaboración de políticas educativas y de juventud que contribuyan de manera más eficaz a realizar los objetivos que las

*sociedades europeas, a través de sus instituciones nacionales o plurinacionales, tienen planteados*⁴¹⁶.

A ação da Comunidade tem por objetivo incentivar a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiar e completar a sua ação nos seguintes domínios: melhoria do conhecimento e da divulgação da cultura e da história dos povos europeus; conservação e salvaguarda do património cultural de importância europeia; intercâmbios culturais não comerciais; criação artística e literária, incluindo o sector audiovisual⁴¹⁷.

Só um esforço conjunto permitirá formar jovens responsáveis e empenhados, com um conhecimento assertivo da história de uma Europa à qual todos nós pertencemos.

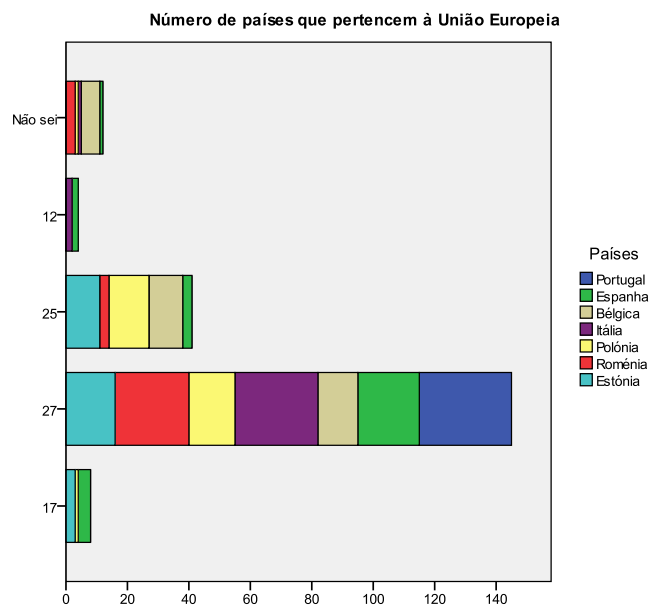


Gráfico 16 - Países membros da UE.

Em relação à atual organização da União Europeia, e o número de membros que a compõem, verificámos (gráfico 16) uma significativa percentagem de acertos. Temos Portugal com acerto total, Itália e Roménia com uma quantidade de acertos expressiva,

⁴¹⁶ PRATS, J. e TREPAT, C. (Coord.), *Op. Cit.*: p. 11.

⁴¹⁷ Versão consolidada do Tratado da União Europeia art.º 151.

a Bélgica, Estónia e Polónia com valores distribuídos entre os vinte e sete e os vinte e cinco estados membros. No caso espanhol, o número de alunos que respondem corretamente é cerca de dois terços, no entanto, é de salientar a variedade de opções incorretas apresentadas.

Poderemos concluir que, temos ainda muito trabalho pela frente para proporcionar aos nossos alunos informação básica sobre questões europeias. No entanto, não se pode menosprezar o papel e a obrigação da comunicação social no veicular a informação sobre a vida do nosso espaço europeu e na promoção de uma cultura europeia.

2.2 Símbolos e representação: bandeira e dia da Europa

Identificar-se com um país é identificar-se com um espaço geográfico, uma língua, uma bandeira, um hino, uma cultura. Depois destes pressupostos é difícil conceber uma identidade europeia nestes moldes. O espaço geográfico da Europa não está definido, não existe uma língua comum que facilite a comunicação (embora o Inglês funcione nos meios com mais formação), não existe uma única cultura, mas muitas culturas. Perante tal dificuldade a União Europeia tenta desenvolver nos jovens um sentimento de pertença, uma identificação.

Os símbolos são fundamentais para desenvolver este sentimento de pertença e levar os jovens a participar na construção de um espaço comum de cidadania.

O conhecimento sobre as estrelas que compõem a bandeira europeia (gráfico 17) não é generalizado. Existe alguma confusão com o número de estados membros, dado que alguns alunos respondem que são vinte e sete, outros que são vinte e cinco. Os alunos portugueses, estonianos e romenos, concentram as suas respostas nas 12 estrelas. Quanto aos italianos, polacos e espanhóis, ficam-se perto do cinquenta por cento. Os alunos polacos respondem também de forma significativa a opção de vinte e sete e, os italianos também de forma significativa a opção de vinte e cinco. Mais uma vez, de forma estranha, os alunos belgas respondem quinze que são vinte e cinco estrelas e nove afirmam não saber.

A bandeira europeia apresenta 12 estrelas, símbolo da perfeição, sobre fundo azul, como azul se nos apresenta o céu da paz e a tranquilidade das águas dos lagos e oceanos que banham as terras europeias. Nas várias tradições e culturas europeias o número 12 é simbólico: doze horas num relógio, doze meses do ano, doze apóstolos, doze tribos de Israel, doze Deuses do Olimpo, doze tábuas da lei romana, doze signos do zodíaco.

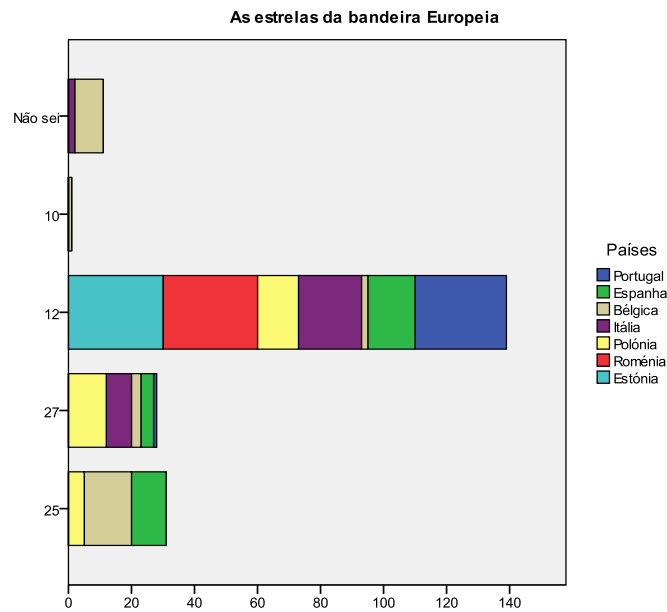


Gráfico 17 - Estrelas da bandeira da UE.

Os conhecimentos que os alunos inquiridos demonstram sobre a União Europeia são muitas vezes contraditórios. Analisando o gráfico, (gráfico 18) que nos apresenta a questão, sobre a celebração do dia da Europa, verificamos estas contradições, ou a falta de uma formação sistemática, quer pelo conhecimento adquirido, quer pela falta de celebração dos dias significativos para a Europa. Nas escolas europeias deveria ser assinalado com alguma relevância o dia 9 de Maio, dia da Europa. Este dia permanecerá para sempre como um dia de grande memória, como são todos os dias em que se celebra uma data importante. As celebrações são uma oportunidade de formação para os alunos

européus. A cidadania não se ensina mas sim aprende-se vivendo-a. A escola deve ser antes de mais, um lugar onde o aluno viva quotidianamente a democracia⁴¹⁸.

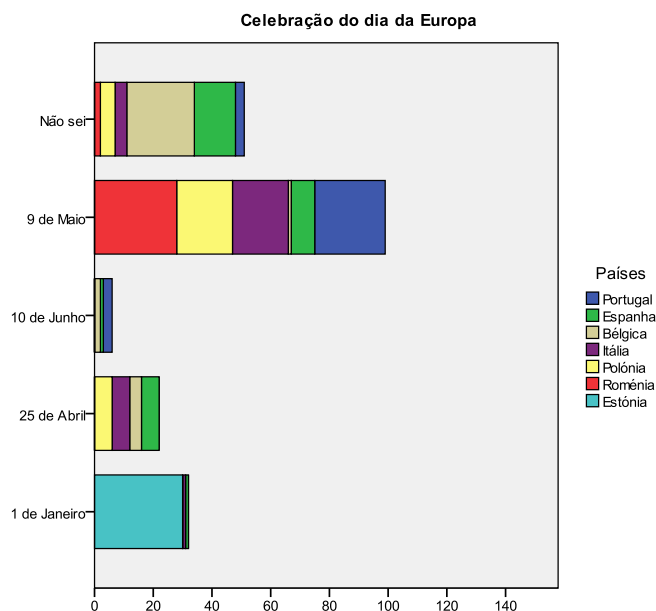


Gráfico 18 - Data da celebração do dia Europa.

A vivência da cidadania deve ser acompanhada com um espírito crítico. Não se pode impor um modelo de cultura e de cidadania estandardizado, dado que ensinar a cultura não é reproduzi-la, mas reinterpretá-la e transformá-la. Educar numa determinada cultura não significa só socializar, mas ajudar a compreender os códigos que se utilizam, as relações sociais que predominam e os valores que justificam as interpretações explícitas e os sistemas ocultos. A escola tem uma função socializadora e outra instrutiva, no entanto a educação deve permitir que o aluno questione a validade da informação e construa o seu pensamento crítico⁴¹⁹.

Um número significativo de alunos inquiridos de Portugal mais de 50%, Polónia, Roménia e Itália, conseguem identificar qual o dia da Europa. É no entanto de alguma forma preocupante que os alunos belgas não consigam responder a esta questão de forma assertiva. Os alunos espanhóis quase 50% não sabem o dia da Europa.

⁴¹⁸ GÓMEZ RODRIGUEZ, A. E., “La escuela y la Educación para la ciudadanía Europea”. In, ÁVILA, R. M^a et al., L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”. Op. Cit.: p.52.

⁴¹⁹ SANTISTEBAN, A., Op. Cit.: p. 75, 76.

Os resultados dos alunos estonianos são de alguma forma surpreendentes. Estes alunos respondem unanimemente ser o primeiro de Janeiro o dia da Europa. Poderá haver aqui alguma confusão com o dia que estava programado para a Estónia aderir ao Euro (1 de Janeiro de 2011). No momento em que foram elaborados estes questionários estava a decorrer a discussão com a União Europeia sobre a entrada da Estónia no espaço do euro, no primeiro de Janeiro de 2011. Fica no entanto esta dúvida.

Estes elementos deverão ser objeto de aprendizagem pelos nossos jovens, devem fazer parte da vida quotidiana de forma a desenvolver um sentido de pertença. Não passará pela cabeça de ninguém que um português minimamente informado não saiba quantos quinas tem o brasão da bandeira de Portugal.

A educação posiciona-se de forma definitiva em linha para formar as novas gerações. René Jotterand, a convite do Conselho de Cooperação Cultural tentou concretizar o caminho a seguir para um civismo europeu. Este deveria ser: um saber, baseado no conhecimento do passado e na realidade atual europeia; uma convicção ou um reconhecimento dos valores e princípios em que se funda essa comunidade; uma vontade de contribuir para consolidar e melhorar essa organização coletiva; um modo de vida peculiar como membro social responsável e solidário⁴²⁰.

Mais tarde, precisamente em Maio de 1988, na tentativa de definir uma nova dimensão educativa, a comunidade europeia manifesta um desejo preciso: “a presente resolução tem por objetivo reforçar a dimensão europeia na educação, através da criação de uma série de medidas concertadas para o período de 1988/1992; estas medidas deveriam permitir: - reforçar nos jovens um sentimento de identidade europeia e esclarecê-los quanto ao valor da civilização europeia e dos alicerces em que os povos europeus consideram atualmente dever basear o seu desenvolvimento, isto é, a defesa dos princípios da democracia, da justiça social e do respeito pelos Direitos do Homem”⁴²¹.

⁴²⁰ LÓPEZ TORRES, M^a. E. L., Europa en la ESO: Concepto sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos. Tesis Doctoral, Valladolid, 2006, pp.134, 135.

⁴²¹ Resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à dimensão europeia na educação de 24 de Maio de 1988 (88/C 177/02).

Deve haver consciência de que “contribuir para o conhecimento de experiências e memórias comuns reforça os laços entre os cidadãos da Europa e contribui para a formação de uma consciência europeia”⁴²².

Esta identidade não está dissociada das ideias de Europa que os jovens manifestam. Nicole Tutiaux-Guillon num seu artigo de 2004 refere um episódio de um professor que pergunta aos seus alunos, que palavras associavam a Europa. A resposta não se fez esperar: continente, Euro, países maioritariamente laicos, livres, a união faz a força, poder, riqueza, tecnologias avançadas, tolerância, comunicação sem fronteiras⁴²³.

Todas estas ideias de Europa “constatam que quarenta anos de sonho europeu não fizeram da Europa um “mito” para a consciência do cidadão comum da Comunidade Europeia”⁴²⁴.

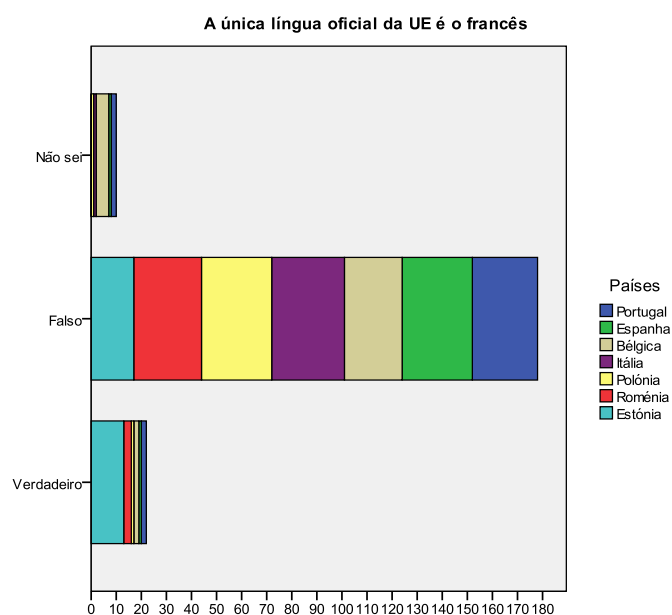


Gráfico 19 – Conhecimento sobre a língua oficial da Europa.

A resposta à pergunta sobre se a única língua oficial da União é o francês (gráfico 19), de uma forma contundente todos os alunos excluem que seja o francês a

⁴²² Resolução do Conselho de 28 de Outubro de 1999, sobre a inclusão da história na atividade cultural da Comunidade (1999/C 324/01).

⁴²³ TUTIAUX-GUILLON, N., “L’Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée”, *Op. Cit.*: p. 2.

⁴²⁴ LOURENÇO, E., *Op. Cit.*: p.9.

única língua oficial, exceto os alunos estonianos que se situam 45% na opção do francês como língua oficial. Esta confusão poderá ser veiculada pela informação que os alunos dispõem sobre as instituições da União Europeia. As instituições, mais importantes, estão sediadas em países que utilizam o francês como a sua língua oficial.

É necessário reforçar a informação e a formação pois “estamos conscientes de que a informação sobre a União Europeia não interessará aos cidadãos enquanto eles não perceberem o funcionamento dos mecanismos de poder nas instituições comunitárias, nem sentirem que são parte central de uma democracia participativa”⁴²⁵.

A União Europeia tem 23 línguas oficiais e de trabalho⁴²⁶. O primeiro regulamento da UE sobre o seu regime linguístico foi aprovado em 1958. Especificava que as línguas oficiais e de trabalho da UE eram o alemão, o italiano, o francês e o neerlandês, isto é, as línguas dos países membros da altura. À medida que mais países foram aderindo à UE, o número das línguas oficiais e de trabalho foi aumentando. Todavia, o número destas é inferior ao dos Estados-Membros, uma vez que algumas são comuns a mais do que um país.

A escola está contemplada com o motor da transformação e sem dúvida a educação deve estar claramente situada no centro das prioridades da nossa sociedade. “É de facto crucial que cada Europeu se encontre doravante munido de um alicerce de conhecimentos que lhe permita aprender a aprender, mas igualmente que tudo seja feito para que se possa chegar à formação de modo permanente”⁴²⁷.

A Europa deve repensar a escola e a sua educação. É necessário fazer conhecer aos jovens o projeto europeu conferindo-lhes uma grande dose de esperança. A educação e a cultura, como dizia Monnet, deverão ser os pilares desta grande construção.

A escola deve contribuir para uma educação cívica europeia que faça “compreender aos futuros cidadãos os valores que constituíram a base do projeto europeu: acabar com os conflitos fratricidas dos povos europeus, construir um futuro comum tendo por base os interesses comuns, estabelecer procedimentos e criar

⁴²⁵ CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., *Op. Cit.*: p. 22.

⁴²⁶ Alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco.

⁴²⁷ CRESSON, É., *Op. Cit.*: p.11.

instituições para gerir esses interesses e regular as inevitáveis oposições individuais ou divergências de opinião”⁴²⁸.

As ciências sociais, refere Wayne Ross⁴²⁹, têm neste campo, um papel muito importante na educação para a cidadania, estas devem preparar os jovens para o conhecimento e para as competências e valores necessários a uma participação ativa e democrática, na sociedade.

É essencial abrir caminho e ter um objetivo suficientemente claro para não o perder de vista. Era como o Kon Tiki⁴³⁰, cuja aventura apaixonara o mundo e na qual via o próprio símbolo do nosso empreendimento, “Estes jovens, escolheram o seu rumo, já que partiram sabendo que não podiam dar meia volta. Fossem quais fossem as dificuldades, só tinham um recurso: continuar a avançar. Também nós vamos em direção à nossa finalidade, os Estados Unidos da Europa, numa corrida sem regresso”⁴³¹.

O filósofo britânico, John Gray⁴³², convoca-nos para uma reflexão sobre o nosso mundo contemporâneo polvilhado por destroços de projetos utópicos, onde a Europa possui as suas próprias ilusões – como a ideia de que os diferentes países que a compõem podem, de algum modo, ser congregados num superestado federal capaz de funcionar como potência rival dos Estados Unidos -, mas abandonou a convicção de que a vida humana pode ser refeita pela força.

Esta nova dimensão de cidadania confere ao europeu uma predisposição para uma abertura à diversidade sem perder as referências das raízes originais. Ser europeu é ser português, espanhol, francês ou alemão..., é querer conhecer-se a si mesmo e aos outros, participando numa “comunidade de destino”⁴³³.

⁴²⁸ TOULEMON, R., *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*, Didática Editores, Janeiro 200, pp.13 - 20.

⁴²⁹ WAYNE ROSS, E., *Negotiating the Politics of Citizenship Education*. APSA (American Political Science Association), Abril, 2004, p. 250. PSONline www.apsanet.org. Consulta em 08-11-2011.

⁴³⁰ Kon-Tiki foi o nome do barco utilizado pelo explorador norueguês Thor Heyerdahl na sua expedição pelo Oceano Pacífico da América do Sul para a Polinésia, em 1947, com intuito demonstrar a possibilidade de que a colonização da Polinésia tinha sido realizada por via marítima por índios da América do Sul, em jangadas idênticas ao barco utilizado durante a expedição, e conduzido apenas pelas marés, correntes e força do vento, que é quase constante, na direção este-oeste ao longo do Equador.

⁴³¹ MONNET, J., *Op. Cit.*: p.530.

⁴³² GRAY, J., *A Morte da Utopia*, Coleção a Ferro & Fogo, Guerra e Paz, Editores S.A., Lisboa, 2008, p. 52.

⁴³³ MORIN, E., *Op. Cit.*: p.138.

A cidadania europeia foi, sem dúvida, uma construção institucional com um ponto de partida fortemente económico, o qual se dotou de conteúdo “social”. Esta não nasceu das reivindicações das suas gentes, como a cidadania nacional, embora “os cidadãos tenham sido arrastados cegamente para os campos de batalha. As primeiras metas da construção europeia eram efetivamente as de restaurar a paz e a democracia num continente dilacerado e mortificado, e de reencontrar o sentido da vida”⁴³⁴. Os objetivos estão em plena construção e longe de serem alcançados. “Porém, constatamos um pouco mais cada dia, os nossos concidadãos manifestam uma dúvida crescente, tanto em relação aos objetivos como aos meios utilizados, para manter vivo aquilo que é simultaneamente um ideal e uma necessidade”⁴³⁵.

Com o objetivo de se aproximar mais dos cidadãos e envolve-los nas decisões a presidência da UE foi rotativa pelos seus membros (de seis em seis meses). Os vários países participavam mais ativamente nos destinos da União e os seus cidadãos sentiam-se, de certa forma mais envolvidos, dado que eram os governos nacionais os promotores e coordenadores dos trabalhos.

As presidências rotatórias da UE, no entanto, perderam peso com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, no final de 2009, pois agora a política externa e a presidência das cúpulas estão nas mãos de líderes permanentes. Estas presidências rotativas seguem tendo um papel crucial nos grupos de trabalho do Conselho da UE e no desenvolvimento da maioria dos Conselhos de Ministros comunitários. Com a criação de um Presidente Permanente do Conselho Europeu, o Tratado de Lisboa dá-nos a oportunidade e a responsabilidade de desempenharmos um papel mais importante a nível mundial. Esse papel passa pela continuidade e pela consistência ao providenciar uma liderança forte, através de um Presidente do Conselho Europeu em funções durante no máximo cinco anos, que possa representar a UE em eventos e cimeiras a nível mundial.

⁴³⁴ CRESSON, É., *Op. Cit.*: pp. 9 - 11.

⁴³⁵ *Idem.*

2.3 Aspetos económicos: a importância de uma moeda única

O Tratado de Roma (1957) estabelecia o mercado comum europeu como um objetivo cuja finalidade era assegurar o progresso económico e contribuir para “ uma união mais estreita entre os povos europeus”.

O Ato Único Europeu (1986) e o Tratado da União Europeia (1992), partindo do mesmo objetivo, introduziram a União Económica e Monetária (UEM) e lançaram as bases para uma moeda única.

A moeda europeia o Euro, foi introduzido em 1 de Janeiro de 1999, tornou-se a nova moeda oficial de 11 Estados-Membros, substituindo, em duas fases, as antigas moedas nacionais, como o marco alemão e o franco francês. Inicialmente foi utilizado como moeda virtual nas operações de pagamento que não envolviam notas e moedas, bem como para fins contabilísticos, enquanto as antigas moedas continuavam a ser utilizadas nas operações de pagamento em numerário e a ser consideradas subdivisões do euro. Posteriormente, em 1 de Janeiro de 2002, o euro foi introduzido em termos físicos sob a forma de notas e moedas gerando um entusiasmo sem precedentes.

Este entusiasmo suscitado pela nova moeda revelou até que ponto a construção europeia consegue passar de uma noção abstrata para uma realidade concreta passando a marcar o quotidiano dos cidadãos, reforçando a sua identidade e o sentimento de partilha de um destino comum.

A entrada em circulação do Euro constitui a concretização do projeto de unidade europeia destinado a garantir a paz e a prosperidade do continente, bem como o bem-estar dos seus cidadãos. Este é um fator de aglutinação de identidade comum aos diversos povos europeus e tornou-se no símbolo mais visível da cidadania europeia.

A nossa investigação vem confirmar o entusiasmo que se gerou em torno da moeda europeia. A facilidade de transação e o desenvolvimento do comércio numa única moeda convenceu os cidadãos europeus das inúmeras vantagens de estar juntos.

Os nossos alunos (gráfico 20) manifestam um conhecimento e provavelmente um sentimento afetivo em relação a esta moeda. A única moeda que estes jovens conheceram, com exceção dos jovens polacos e estonianos dado que não faziam parte

deste grupo ainda, foi sem dúvida o Euro. O Euro pode ser considerado um elemento popular o que reforça o sentimento de pertença nos cidadãos europeus.

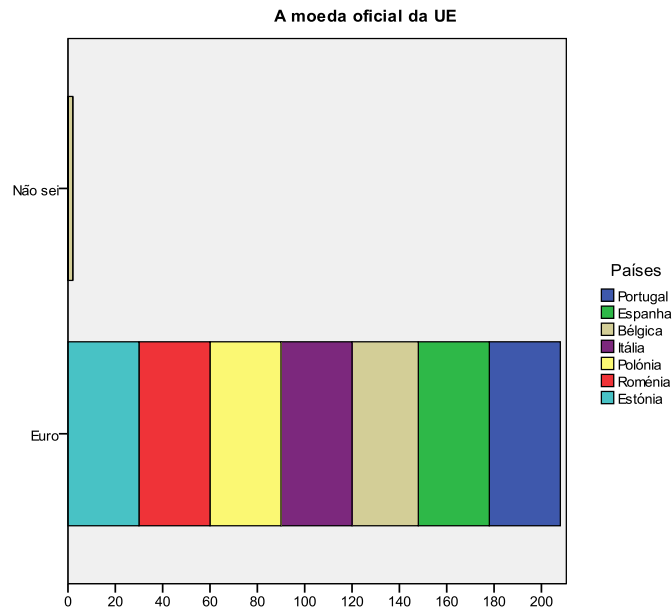


Gráfico 20 - Moeda oficial da UE.

Com a moeda única europeia, o que se passava à escala nacional transpõe-se para a escala europeia. Com o euro passamos a ter uma União Monetária para todos os países que aderiram ao euro. É neste contexto que a discussão europeia sobre o Tratado de Lisboa se põe. Contudo, é preciso ter consciência que não teremos uns Estados Unidos da Europa à semelhança dos EUA. Estamos na Europa a fazer um processo lento, difícil complexo de integração de países com séculos de história. Por outro lado, a União Europeia já é para os seus membros um grande Mercado Único com crescente liberdade de circulação dos fatores de produção nesse mercado.

O caminho para a moeda única oficialmente iniciado em Maastricht representou, de facto, um verdadeiro salto qualitativo, não apenas para uma integração económica real, mas também para uma maior integração política. Como sugeria Helmut Kohl, a moeda única exige um “*teto político*” que seja o garante do seu equilíbrio. A opção pela moeda única leva a um federalismo monetário que por sua vez nos conduzirá a um federalismo político.

Hoje este caminho está ameaçado pelos constantes ataques que os países europeus estão a sofrer. O euro está doente, conjuntamente com as dívidas soberanas dos estados, ameaçam a própria integração. Se os líderes europeus não forem capazes de encontrar uma plataforma de entendimento e de interajuda, pode mesmo ser o colapso do grande sonho europeu.

As profundas modificações estruturais segundo o método funcionalista de Jean Monnet, leva Ernesto Galli em 1998 a afirmar que a ilusão de acreditar que para construir um organismo político a etapa crucial preliminar deverá ser a unificação das economias: que tudo mais a começar pela política, acabará por seguir quase de forma automática⁴³⁶. Ezio Mauro, diretor do jornal “*La Repubblica*” escrevia sobre o nascimento do euro - assiste-se pela primeira vez na história moderna ao nascimento da moeda única, como se a história estatal e constitucional começasse pelo fundo, pelo fim: a moeda sem um Estado que a possa cunhar, sem um exército que a possa defender, um governo que a possa guiar, um soberano que a possa representar. Algo de inédito, totalmente inédito que não se encontra em poucos anos um sistema político-institucional coerente, arrisca-se de rebelar-se com certeza contraditório do ponto de vista da democracia⁴³⁷.

A situação delicada de alguns países do euro tem exibido as fragilidades estruturais e genéticas de uma União Económica e Monetária, como afirma Soromenho-Marques. “Uma moeda comum, sem a existência de um orçamento da União que estivesse à altura da tarefa, e sem um Banco Central que funcionasse como verdadeiro prestador de última instância e garante firme do sistema geral, seria uma aventura temerária que traria consigo, caso não houvesse (como não houve) uma atempada reforma, o perigo de se chegar à beira do abismo onde nos encontramos agora”⁴³⁸.

Para aprofundar mais estas questões, pareceu-nos interessante comprovar se os alunos do nosso estudo identificavam a UE com o Euro, desconhecendo a existência da “eurozona”.

⁴³⁶ MATTEI, de R., *Op. Cit.*: p.61.

⁴³⁷ *Ibidem*, p.62.

⁴³⁸ SOROMENHO-MARQUES, V., *Tópicos de Filosofia e Ciência Política – Federalismo, Das Raízes Americanas aos Dilemas Europeus*, Esfera do Caos Editores, Lisboa, Setembro 2011, p. 234.

Com este objetivo perguntamos aos alunos se a moeda oficial do Reino Unido era o Euro. Nas suas respostas (gráfico 21), verificamos alguma confusão entre os alunos portugueses. Um número considerável (50%), refere ser o euro a moeda do Reino Unido. Seria incompreensível sabendo das relações seculares, e de emigração, de Portugal com o Reino Unido. No entanto, os portugueses aderiram de tal forma ao euro, que nem colocam em causa que alguns países da Europa não o tenham feito. O euro, exemplo dessa integração flexível, reúne apenas alguns dos atuais membros da União Europeia.

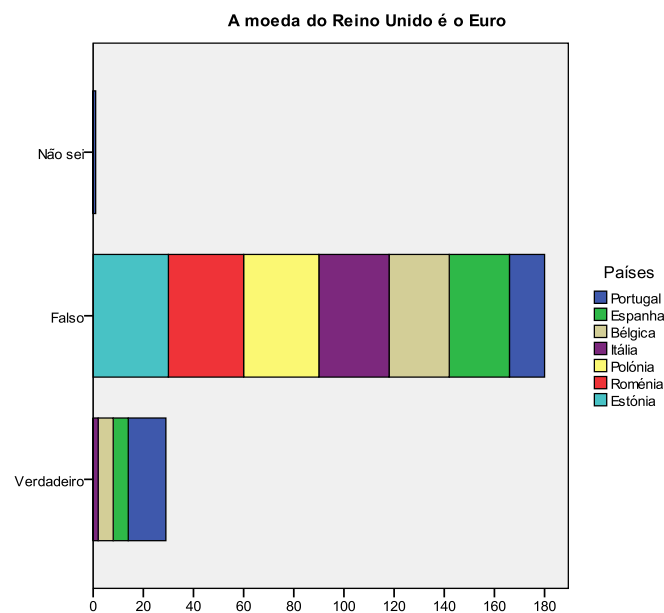


Gráfico 21 - Moeda oficial do Reino Unido.

A zona euro, como já referimos, foi criada no início de 1999 com 11 países fundadores, (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo e Portugal). Foi criado o Banco Central Europeu (BCE), no dia 1 de Junho de 1998, e os países que aderiram à zona euro deixaram de poder emitir moeda. Tem sede em Frankfurt, na Alemanha, e tem como objetivos a manutenção da estabilidade e a condução de uma política monetária única em toda a área do Euro. O BCE é responsável pela coordenação do processo de produção e de introdução das notas e moedas de Euros.

Esta tarefa é concretizada com a colaboração dos bancos centrais nacionais. O BCE, juntamente com os bancos centrais nacionais da área do Euro, formam o Euro sistema. Hoje são 17 os países que pertencem à zona euro.

A nova moeda única tem origem nos Tratados. Todos os Tratados foram concebidos pelos membros do Conselho Europeu, constituído pelos Chefes de Estado ou de Governo de cada um dos Estados-Membros da União Europeia (UE), e foram posteriormente ratificados por cada país de acordo com os respetivos processos legislativos nacionais.

Os governos eleitos dos Estados – Membros, em conjunto, criaram e desenvolveram o Euro. Em Dezembro de 1995, em Madrid, o Conselho Europeu adotou a designação “ Euro”.

A crise financeira internacional de 2008-2009, cujos efeitos se propagaram desde os EU até à Europa e para o resto do mundo, potenciou e fez rebentar uma série de problemas estruturais existentes em algumas economias europeias. O grande endividamento público, empregue como motor de crescimento, alcançou níveis insustentáveis para alguns países com economias mais frágeis.

Neste momento, os países do sul da Europa vêm-se a braços com uma crise gigantesca fruto do endividamento público, bem como o crescente nível de desemprego que arrasta muitos países para situações sociais insustentáveis. A constante falência das empresas colocam em causa a recuperação económica dos vários estados e mesmo da zona euro.

Com o objetivo de minimizar as consequências de tal crise na zona euro, a União tenta lutar contra o ataque sem precedente feita ao euro, embora aos soluços e com grande falta de coragem por parte dos líderes europeus. No entanto para tentar vincular os diferentes países a uma disciplina orçamental rigorosa decorreu dia dois de março de 2012 a assinatura formal do Pacto Orçamental, formalmente designado Tratado Sobre a Estabilidade, Coordenação e Governação na União Económica e Monetária. De fora deste Pacto ficaram dois estados, Reino Unido e República Checa.

Este novo tratado obriga à inscrição na Constituição, ou lei equivalente, de cada Estado-Membro a obrigação de cumprir um limite máximo dos défices orçamentais de

0,5% do Produto Interno Bruto (PIB), a chamada “regra de ouro”. Em caso de incumprimento, são aplicadas multas significativas. Também o endividamento por parte dos Estados é limitado a 60% do PIB.

No final de Janeiro, 25 dos 27 Estados-Membros da União Europeia aprovaram um "pacto orçamental" com vista ao reforço da disciplina das finanças públicas.

A assinatura do tratado decore em paralelo à cimeira europeia que teve início em Bruxelas. Os líderes dos 27 consideram que a crise das dívidas dá sinais de algum desanuviamento e querem por isso apostar agora em medidas de crescimento económico e contra o desemprego.

3. O significado da União Europeia para os alunos

A Europa atravessa neste momento uma fase que todos consideram crucial a vários níveis, até porque o Tratado que pretendia estabelecer uma Constituição para a Europa, depois do veto da França e da Holanda, deixou de prender as atenções dos cidadãos. Romano Prodi afirmava que nós devemos criar uma Constituição que assinale o nascimento da Europa política, social e cultural nacional⁴³⁹. É fácil tomar consciência da dificuldade em tal criação, olhando para a afirmação do filósofo Neil MacCormick, segundo o qual, na Europa coexistem duas ordens de entidades: os estados já não são inteiramente soberanos e uma União ainda não soberana. Tomando o caminho percorrido para chegarmos a uma constituição, narramos as fases dessa integração: a primeira fase nos anos cinquenta onde o otimismo reinava emanado pela reconstrução pós-bélica; na segunda fase, nos anos oitenta noventa, prevalecia uma utopia planetária; na terceira fase, um novo “*sonho europeu*” se perfilava no horizonte tomando forma e figura de “*Constituição*”. O sonho europeu, escreveu Jeremy Rifkin e referido por Mattei, é um raio de luz numa paisagem caótica: indica-nos o caminho através de uma nova era de inclusão, de diversidade, de qualidade de vida “*jogo profundo*”, sustentabilidade, direitos humanos universais, direitos da natureza e paz sobre a terra⁴⁴⁰.

Segundo Lobo Antunes, “debater o futuro da Europa é, hoje em dia, quase sinónimo do debate sobre os destinos do tratado Constitucional. É compreensível que

⁴³⁹ MATTEI, de R., *Op. Cit.*: p.16.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, p.17.

assim seja, porque este texto constitui o resultado de um já longo processo de revisão dos tratados que começou em Nice, em 2000, e que teve seguimento no Conselho Europeu de Laeken (2001), na Convenção sobre o Futuro da Europa (2002 e 2003), na assinatura do TC em Outubro de 2004 e no período de reflexão subsequente aos referendos negativos em França e nos Países-Baixos em 2005”⁴⁴¹. Os tradicionais “motores” do europeísmo estão agora parados sob o peso do “não” destes países que protestam contra o euro, a burocracia de Bruxelas e a perda da sua própria identidade. Não pode existir uma forte identidade política sem existir uma forte consciência ético-cultural, este modelo exige uma atenta definição de valores europeus e uma acurada definição sobre os confins da Europa⁴⁴². Falando ao Parlamento Europeu a primeira-ministra Margaret Thatcher advertia: ou nós exercitamos um poder democrático da Europa através da cooperação dos governos nacionais e legítimos parlamentares que temos a experiência e o conhecimento dos povos, ou então delegamos todas as decisões para um parlamentos remoto e multilingue que não tem que dar conta a nenhuma verdadeira opinião pública europeia e é sempre cada vez mais subordinado a uma potente burocratização⁴⁴³.

Uma tomada de consciência sobre o que a Europa é e o que implica nas nossas vidas, levará a uma maior participação ativa dos jovens. A vivência da cidadania implica um esforço constante na participação da vida cívica.

3.1 A finalidade de estar unidos: participação social

No nosso estudo podemos constatar alguma insegurança nas respostas dos alunos. Estes, polacos e romenos, afirmam que de alguma forma os seus países perdem um pouco da cidadania do seu país. Os dados (gráfico 22) referentes à autonomia já não existem respostas tão categóricas quanto a uma perda, pelo contrário, os alunos italianos e estonianos afirmam, mais de 50%, os seus países vão perder autonomia. Os polacos referem mais de 60%, que em parte os seus países perdem alguma autonomia. Os romenos e os belgas não têm qualquer opinião, demonstrando alguma indiferença.

⁴⁴¹ LOBO ANTUNES, M., “O tratado Constitucional: evitar jogar ao «Mikado»”. In, “*Europa Novas Fronteiras, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007*”, Principia, nº 21 Janeiro/Junho 2007, p.49.

⁴⁴² MATTEI, de R., *Op. Cit.*: p. 75, 76.

⁴⁴³ *Ibidem*, p.11.

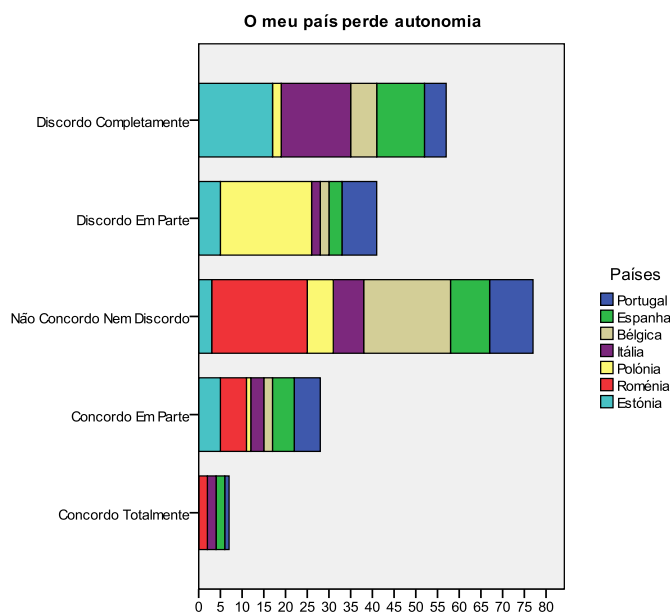


Gráfico 22 - Perda de autonomia do país.

O medo bate constantemente à porta dos europeus. A perda de autonomia, provavelmente não fará grande sentido nas comunidades europeias. Os cidadãos que hoje receiam a perda de autonomia, ainda não deram conta que o seu país é apenas um *administrador* de Bruxelas. As regras ditadas por Bruxelas, quer legislativas quer de orçamentos nacionais, limitam de alguma forma as opções de cada país. A crise financeira europeia é disso um grande exemplo. A dificuldade em congregar todos os estados europeus, sob a mesma filosofia económica, conduzirá ao desespero de muitos estados. As respostas procuradas pelos países europeus estão consagradas no Conselho Europeu de Março de 2011, como nos diz Soromenho-Marques:

“...estruturaram-se em torno de três linhas de força fundamentais: (i) a reforma do sistema de governo económico europeu, com reforço da coordenação das políticas económicas nacionais; (ii) o estabelecimento de um "pacto para a competitividade", depois redenominado "pacto para o euro" e "pacto para o euro plus", visando uma harmonização das políticas de emprego, políticas sociais e políticas fiscais, numa espécie de frontloading dos programas de ajustamento; (iii) e a criação de um mecanismo permanente de estabilização financeira para a área do euro (Mecanismo Europeu de Estabilidade [MEE]), tendo em vista apoiar as economias dos Estados membros que apresentem situações de desequilíbrio financeiro estrutural”⁴⁴⁴.

⁴⁴⁴ SOROMENHO-MARQUES, V., e CABO, S. G. do, “Dívidas soberanas: haverá uma resposta europeia?” In. *Diário de Notícias*, de 10 de Abril 2011.

A incapacidade das instituições europeias em gerar sinergias fundamentais que nos conduzam a uma reforma profunda da Europa e consiga, de certa forma, reinventar-se pode levar-nos a desagregação. Os tímidos progressos expressos na Declaração de Laeken permitiu aos cidadãos uma participação ativa. Esta teve por missão “debater os problemas essenciais da União e analisar as diferentes soluções”. Será a senda da Europa um federalismo pluralista?

Neste caminho, Deutsch, citado por Camisã, no seu estudo sobre os efeitos dos processos de integração, distingue integração pluralista de integração amalgamada. A integração pluralista mantém os seus componentes, a sua autonomia relativa. Esta seria uma opção para a Europa. Como afirma também, Maurice Duverger, esta integração deve ser feita segundo um esquema de cooperação e não um esquema de subordinação. No caso da União Europeia, existe uma dificuldade em tornar os estados numa simples unidade federal. Por este motivo, é necessário construir um modelo radicalmente diferente de todos os modelos federalistas, como afirmava Altiero Spinelli no seu manifesto *Ventotène* sobre federalismo aberto⁴⁴⁵.

Os Estados europeus, outrora precursores do desenvolvimento humano, têm hoje nas mãos a possibilidade de se converterem nos “grandes inventores” da nova ordem internacional através da construção de uma configuração de organização precursora, assente no respeito pela diversidade e na participação dualista dos Estados e dos cidadãos.

Alguns aspiram a uma Europa grande potência, sucessora da Europa do passado: (...) a “Grande Europa” em gestação apenas se afirmará como potência organizada se se estruturar e for capaz de se fazer ouvir em uníssono (...) ⁴⁴⁶.

A cidadania de um país permite que os seus cidadãos se identifiquem e manifestem um sentimento de pertença. Com o objetivo de verificar a atitude dos nossos alunos perante esta questão tão importante, colocámos a questão, se eles concordavam que uma cidadania europeia iria substituir a cidadania nacional (gráfico 23). Os resultados obtidos expressam que alguns alunos sentem que vão perder um

⁴⁴⁵ CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., In., Construir a Europa – O processo de integração entre a teoria e a história. Op. Cit.: pp.57, 58.

⁴⁴⁶ FONTAINE, P., *10 Lições sobre a Europa*, Luxemburgo, Comissão Europeia (Direção-Geral Informação, Comunicação Cultura e Audiovisual) Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1998. p.8.

pouco da sua cidadania. Os alunos romenos (76%), e os alunos polacos (70%), declaram que os seus países perdem, de certa forma, alguma autonomia. Nestes países sente-se uma forte ligação cultural às suas raízes. Da nossa experiência nos projetos europeus, os parceiros destes países manifestam sempre de forma clara as suas culturas. Nos vários encontros efetuados, têm sempre o cuidado de apresentar manifestações culturais que representam os seus países e, sentem uma necessidade muito grande em partilhar as suas tradições. No entanto, manifestam também uma grande vontade em pertencer à Europa.

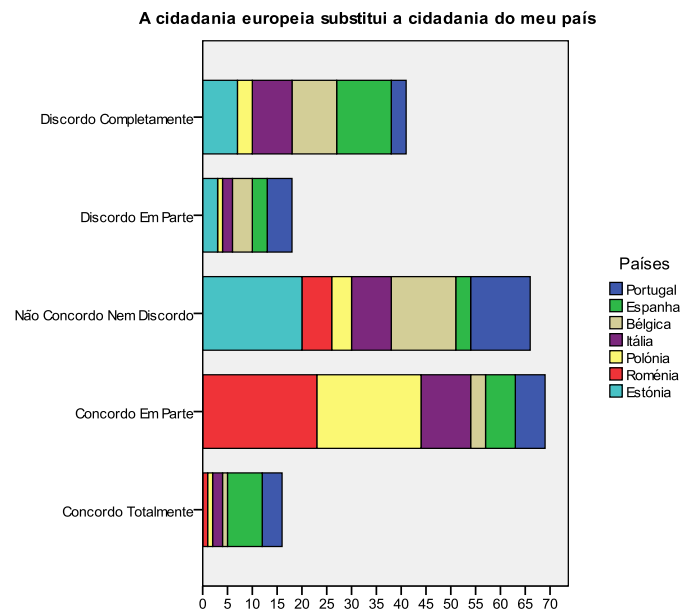


Gráfico 23 – A cidadania europeia e a cidadania nacional.

Os alunos estonianos, belgas e portugueses, manifestam alguma indiferença, não concordando nem discordando que os seus países perdem autonomia.

A cidadania europeia pode ser o grande elo de ligação dos europeus. Tal cidadania não substitui a cidadania de cada país, mas pelo contrário, vem de alguma forma reforça-la.

Mário Soares vem convocarmo-nos para a luta, para a intervenção na sociedade. “Os dirigentes europeus não têm querido ver o perigo, que a União Europeia corre, não querendo atacar as causas da crise global que nos afeta e recusando-se a punir os responsáveis. Não foram até agora capazes de criar um novo modelo económico ou o

que Barack Obama chama um "novo paradigma". Esse estado de alma, chamemos-lhe assim, está a arrastar-nos para uma paralisia de iniciativas, que se prolonga há dois anos, e nos será fatal. É preciso reagir. Os europeus conscientes com a consciência da importância da cidadania europeia, devem reagir pacífica e esclarecidamente. Os jovens da geração do Erasmo, que são europeístas, devem estar na ponta desse combate, tão decisivo para o seu próprio futuro”⁴⁴⁷.

A Europa está, mais uma vez, perante um grande desafio. A crise que se vem instalando na Europa e na consciência dos espíritos europeus, potenciada pelas constantes hesitações dos políticos responsáveis, leva-nos a “avançar na direção, mesmo que mitigada, do federalismo político, fiscal e económico não parece ser, hoje, um devaneio ideológico, mas o único remédio para uma doença grave que poderá entrar em fase terminal se as adequadas medidas terapêuticas não forem atempadamente tomadas”⁴⁴⁸.

O caminho da Europa é sem dúvida o da paz, do universalismo, da cooperação e da participação democrática dos seus cidadãos. A participação, a cooperação, a solidariedade e o respeito pelas nacionalidades são os caminhos pelos quais se poderá construir esta Europa⁴⁴⁹.

As competências básicas a desenvolver numa formação democrática são sem dúvida aquelas que favorecem a autonomia das pessoas para tomar decisões e compromissos, defender os deveres e direitos de cidadania e potenciar a cooperação, a participação, o diálogo a solidariedade e o respeito⁴⁵⁰.

Um aspeto muito interessante prende-se, em saber, qual o conhecimento que os alunos apresentam quanto às consequências do direito ao voto decorrentes do Tratado de Maastricht. A resposta à afirmação: “Para ti a UE significa: poder eleger e ser eleito para as eleições do Parlamento Europeu e eleições municipais”, (gráfico 24) mostram que os alunos têm pouca informação. Mais de 30% dos alunos italianos referem que

⁴⁴⁷ SOARES, M. “Apelo à Cidadania”, artigo do Arquivo & Biblioteca da Fundação Mário Soares, Lisboa 22 de Abril de 2010.

⁴⁴⁸ SOROMENHO-MARQUES, V., Tópicos de Filosofia e Ciência Política – Federalismo, Das Raízes Americanas aos Dilemas Europeus, Op. Cit.: p.236.

⁴⁴⁹ ALMEIDA, R. L. A. de, *Op. Cit.*: p. 460.

⁴⁵⁰ GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R., “La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales”, In. Antoni Santisteban e Joan Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, p. 187.

discordam. É de assinalar que mais ou menos 50% dos alunos romenos, estonianos, belgas e portugueses situam-se na opção de “não concordo nem discordo”. Os alunos estonianos, mais de 50% referem “concordar em parte” com esta afirmação. De forma surpreendente (75%) dos alunos polacos escolheram a primeira opção, “concordo totalmente”.

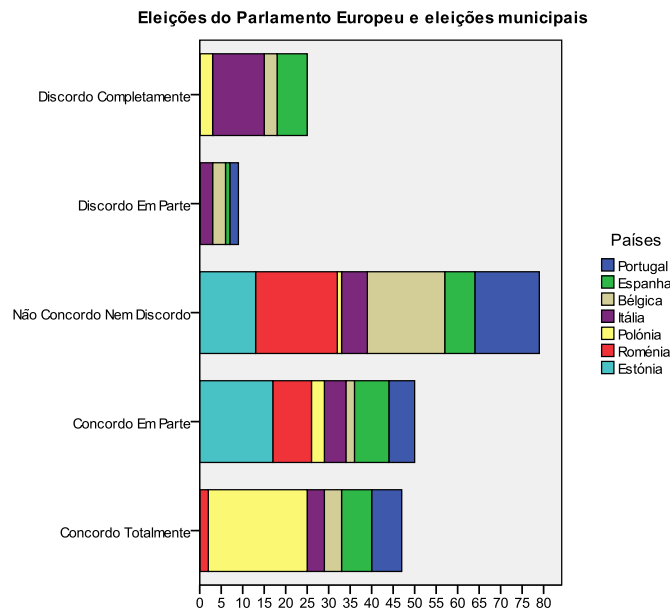


Gráfico 24 – A eleição para o Parlamento Europeu e eleições municipais.

Estes resultados estão na linha da investigação apresentada por Prats, quando este refere que os resultados obtidos mostram um escasso conhecimento quanto aos temas gerais de cidadania e livre circulação de pessoas. Os alunos não conhecem os seus direitos decorrentes de Maastricht⁴⁵¹.

Às questões que se prendem, maioritariamente, com questões políticas, “*Para ti a UE significa: promover os interesses dos países grandes*”, (gráfico 25) os alunos da Roménia, Estónia e Polónia questionados, respondem de forma categórica, acima de 70%, que “*concordam em parte*”. Os alunos Italianos a esta pergunta respondem perto de 50%, que “*discordo completamente*”.

⁴⁵¹ PRATS, J. e TREPAT, C. (Coord), *Op. Cit.*: p.100.

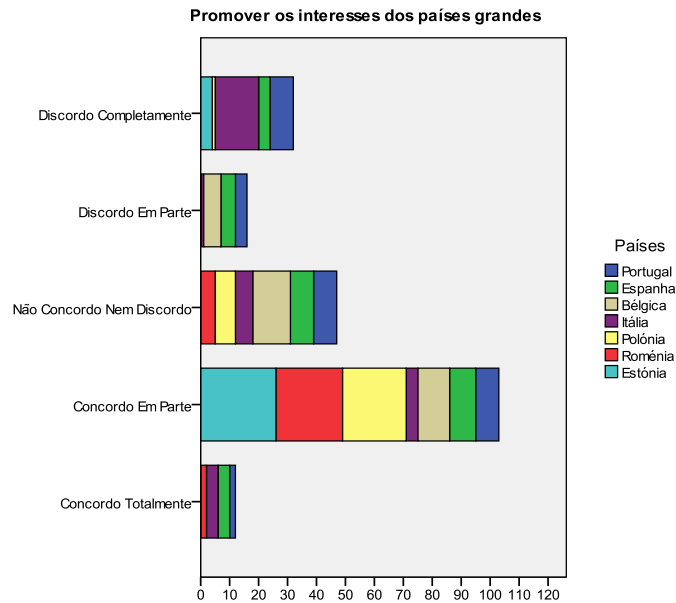


Gráfico 25 – A UE promove os interesses dos países grandes.

Não estamos muito seguros que os alunos compreendem o alcance desta questão que apresentamos. Comparando com o gráfico seguinte podemos verificar alguma contradição em países como a Estónia. Estes alunos afirmam que a UE promove, em parte os interesses dos países grandes e no gráfico seguinte afirmam, na totalidade, que a UE promove os interesses dos países mais pequenos. Os alunos polacos também situam as suas respostas, mais de 50% nesta questão.

A ideia que esta questão política suscita nos cidadãos europeus, preocupa de certa forma, dado que manifesta alguma falta de informação dos alunos e a dificuldade que as instituições apresentam na aproximação aos seus cidadãos. No entanto o que de facto transparece da atuação dos líderes europeus é que os maiores países conseguem pressionar todos os outros, colocando estes numa atitude de “dependência” ou “subjugação”.

À questão, “*Para ti a UE significa: promover os interesses dos países mais pequenos*” (gráfico 26), 100% dos alunos de um pequeno país, a Estónia, afirmam que os seus interesses são promovidos pela UE, entrando em contradição, como já referimos, com o gráfico anterior. Os outros países situam-se maioritariamente nas primeiras respostas, entre (*concordo totalmente, concordo em parte*). Os alunos romenos e de

certa forma os alunos belgas situam as suas respostas numa certa indecisão (*não concordo nem discordo*) contrariando, sobretudo nos alunos romenos, o gráfico anterior (gráfico 25). Provavelmente o sentido de proteção gerado pela União estará presente, sobretudo nos alunos estonianos (gráfico 26), dado que estes respondem de forma categórica que os seus interesses são defendidos. No mundo globalizado um pequeno país arrisca-se a ser diluído no turbilhão internacional.

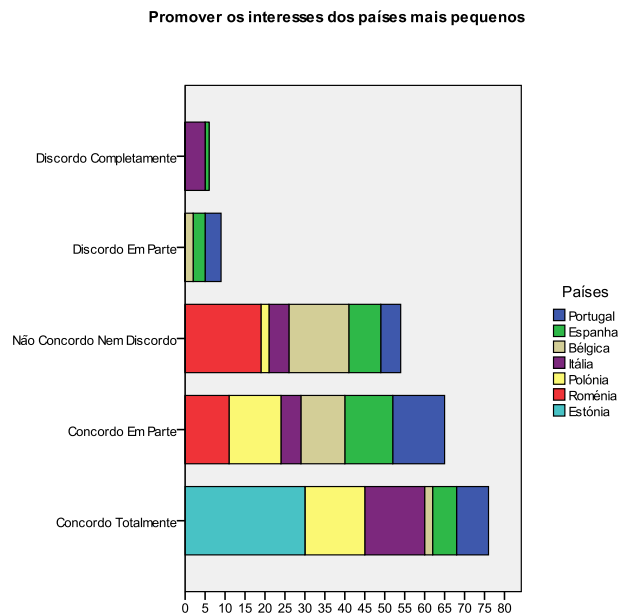


Gráfico 26 - A UE promove os interesses dos países mais pequenos.

Os acontecimentos recentes colocam a Europa em grandes dificuldades. Os líderes europeus manifestam incapacidade para lidar com a situação tão complexa. As constantes reuniões entre a líder alemã e o líder francês colocam a Europa de joelhos perante estas grandes potências, que tentam a todo o custo substituir-se à própria União. A falta de decisões europeias, a relutância da Grã-Bretanha em acompanhar os líderes europeus e a falta de coragem dos decisores transformaram a Europa num pântano à beira do abismo. O iminente colapso do euro pode arrastar todo o sonho do projeto europeu.

O princípio da subsidiariedade na União Europeia permite criar uma maior coesão social. Como afirma a Comissão: o desenvolvimento da União Europeia é a

história de um êxito extraordinário, proporcionando níveis sem precedentes de paz, prosperidade e estabilidade e atuando, para os seus cidadãos, como um “amortecedor” face à mudança externa. Os princípios e valores da UE não mudaram – liberdade, democracia, estado de direito, tolerância, solidariedade e desenvolvimento através da cooperação pacífica são tão válidos hoje como quando o Tratado de Roma foi assinado. O princípio da subsidiariedade constitui o pilar da política regional europeia e consiste na aceitação de que as regiões têm de ser solidárias⁴⁵².

A Comissão “solicita que os projetos multilaterais destinados a melhorar os sistemas nacionais de educação e de formação sejam apoiados promovendo, assim, projetos europeus de educação e de formação no âmbito dos quais o acesso à educação e à formação social sejam considerados como um direito social fundamental e considera, por conseguinte, que a educação e a formação ao longo da vida devem visar a convergência e o reconhecimento das qualificações profissionais a nível europeu; espera que as empresas, no contexto da responsabilidade que lhes cabe a nível social, participem, em concertação com as instituições competentes, na formação e na qualificação profissionais”⁴⁵³.

Tendo em conta o gráfico (gráfico 27) e as respostas dadas pelos alunos, podemos afirmar com clareza que o conceito de união social está presente nas suas mentes. Os alunos, italianos, perto de 80%, afirmam concordar completamente com esta ideia. Esta preocupação é visível nas respostas dos outros alunos. Os alunos portugueses (53%) e espanhóis (40%) referem também esta preocupação social. De forma clara os alunos estonianos, romenos e polacos situam as suas respostas em “*concordo em parte*”. Os alunos belgas, também de forma clara respondem “*nem concordo nem discordo*”, mantendo uma certa indiferença quanto a estas questões.

⁴⁵² COM (2006) 211 final, Uma Agenda para os Cidadãos, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 10.5.2006, p. 4.

⁴⁵³ Agenda Social Europeia (2006/2010) Resolução do Parlamento Europeu sobre a Agenda Social Europeia para o período 2006/2010 (2004/2191(INI)), p. 11.

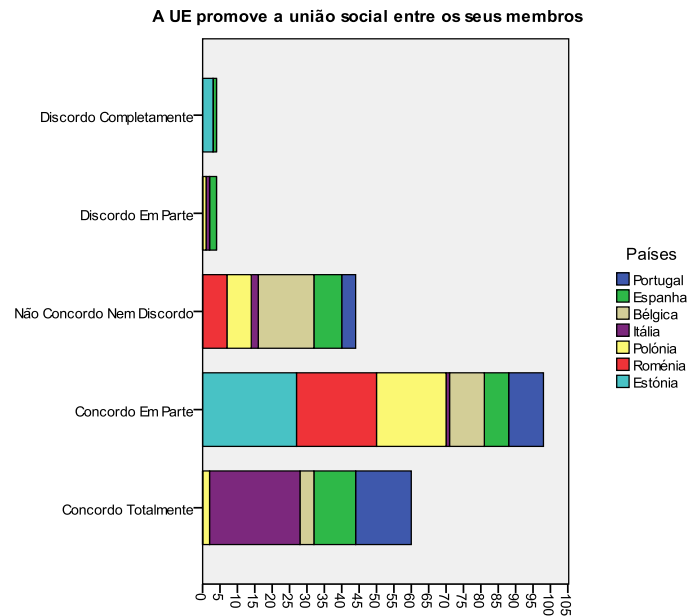


Gráfico 27 – A UE promove a união social entre os seus membros.

No trabalho apresentado pelo Eurobarómetro⁶⁴⁴⁵⁴, (prioridade de intervenção da União Europeia), podemos verificar que as expectativas dos europeus estão colocadas, na luta contra a pobreza e a exclusão social. A questão do desemprego vem em segundo lugar.

Os portugueses apresentam uma maior preocupação com temas económicos e sociais comparando com os seus congéneres europeus. Ainda que as duas maiores preocupações dos portugueses sejam as mesmas que as da União, desemprego e situação económica, elas têm um peso consideravelmente menor para a generalidade dos europeus.

Dos trabalhos apresentados verificamos que a questão social está cada vez mais na ordem do dia. O Tratado de Lisboa em 2007 apresenta uma grande preocupação quanto ao desenvolvimento sustentável da Europa, e ao crescimento económico equilibrado e a estabilidade dos preços, numa economia social de mercado altamente competitiva. Apresenta como meta, o pleno emprego e o progresso social, num elevado

⁴⁵⁴ Eurobarómetro64 do Outono de 2005, p.10.

nível de proteção e de melhoramento da qualidade do ambiente. Podemos referir que esta:

“Empenha-se no desenvolvimento sustentável da Europa, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, numa economia social de mercado altamente competitiva que tenha como meta o pleno emprego e o progresso social, e num elevado nível de proteção e de melhoramento da qualidade do ambiente. A União fomenta o progresso científico e tecnológico.

A União combate a exclusão social e as discriminações e promove a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade entre as gerações e a proteção dos direitos da criança.

A União promove a coesão económica, social e territorial, e a solidariedade entre os Estados-Membros”⁴⁵⁵.

As expectativas pessoais dos portugueses parecem não escapar aos efeitos do contexto de crise económica, sendo marcadas por um pessimismo em relação ao futuro próximo substancialmente superior ao resto da União. Os portugueses manifestam grande preocupação com as perspetivas do país nos próximos anos, encarando o futuro de forma negativa. Apoderou-se dos portugueses alguma desconfiança nas instituições políticas desde 2003, em particular no Governo. É de salientar a vontade que os portugueses manifestam quanto a uma maior intervenção da União nestes domínios. Estes afirmam que as políticas públicas deveriam ser objeto de intervenção e de partilha de soberania por parte das instituições europeias.

3.2 A finalidade de estar unidos: questão social da pobreza

A solidariedade é um dos valores fundamentais da União Europeia. Temos partilhado prosperidade e temos junto ultrapassado obstáculos em alturas mais difíceis. Ainda assim, quase 80 milhões de europeus vivem abaixo do limiar da pobreza e muitos enfrentam sérios obstáculos no acesso ao emprego, educação, alojamento e serviços sociais e financeiros. Estes números têm tendência a aumentar dada a conjuntura atual nos espaço europeu.

Muito tempo depois dos chefes de Estado e governo se empenharem numa ação global contra a pobreza na União Europeia, 2010 viu chegar o Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social. Foram quatro os objetivos que guiaram este

⁴⁵⁵ Tratado de Lisboa, assinado a 13 de Dezembro de 2007, Artigo 3.

Ano Europeu: reconhecimento do direito dos que vivem em pobreza ou exclusão social a terem uma vida digna e um papel ativo na sociedade; responsabilidade partilhada e participação na luta contra a pobreza, tanto ao nível individual como coletivo; promoção da coesão entre todos os membros da sociedade, com especial relevo para as vantagens da erradicação da pobreza e de uma maior inclusão social; empenho político e ações concretas para erradicar a pobreza e a exclusão social a todos os níveis de governação, bem como um compromisso da sociedade para com estes objetivos.

Segundo o inquérito Eurobarómetro realizado, os europeus têm diferentes perceções do conceito de pobreza. Para cerca de 24% dos inquiridos, as pessoas são pobres quando os seus recursos são limitados ao ponto de as impedir de participar ativamente na sociedade em que vivem. Para 22%, pobreza é não se poder comprar bens de primeira necessidade, enquanto para 21%, ser pobre é depender de instituições de caridade ou de subsídios do Estado. Uma clara minoria (18%) acha que as pessoas são pobres se vivem com menos rendimentos por mês do que os definidos pelo limiar de pobreza.

Quase três quartos dos inquiridos (73%) acham que a pobreza no seu país está generalizada, mas essa ideia varia bastante entre os Estados-Membros⁴⁵⁶.

O caminho a percorrer neste sector da sociedade europeia é ainda muito longo. Uma das grandes prioridades da União, não só em termos económicos, como sociais a ter em conta, é sem dúvida transformar a União Europeia na primeira potência económica e tecnológica do mundo e com um modelo de coesão social que nos distingue em todo o mundo.

No nosso trabalho verificamos que este sentimento está muito presente nos alunos. A pobreza preocupa os cidadãos da Europa e por esse motivo os alunos têm a ideia que a União europeia permite ter melhores empregos e melhores salários, logo contribui para minimizar a pobreza.

Verificamos assim que os alunos italianos (73%) estão convictos que, fazer parte da União, é sinal de conseguir melhores empregos e melhores salários (gráfico 28). Os

⁴⁵⁶ Inquérito Eurobarómetro sobre pobreza e exclusão social, 2009. Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social. Este inquérito foi realizado a pedido da Direcção-Geral (DG) do Emprego, Assuntos Sociais e Igualdade de Oportunidades da Comissão Europeia e foi realizado entre 28 de Agosto e 17 de Setembro de 2009 pela TNS Opinion & Social network.

alunos espanhóis respondem (60%) à mesma opção. Outros valores significativos, por volta dos 70%, são os da Polónia e da Roménia que respondem “*concordo em parte*”.

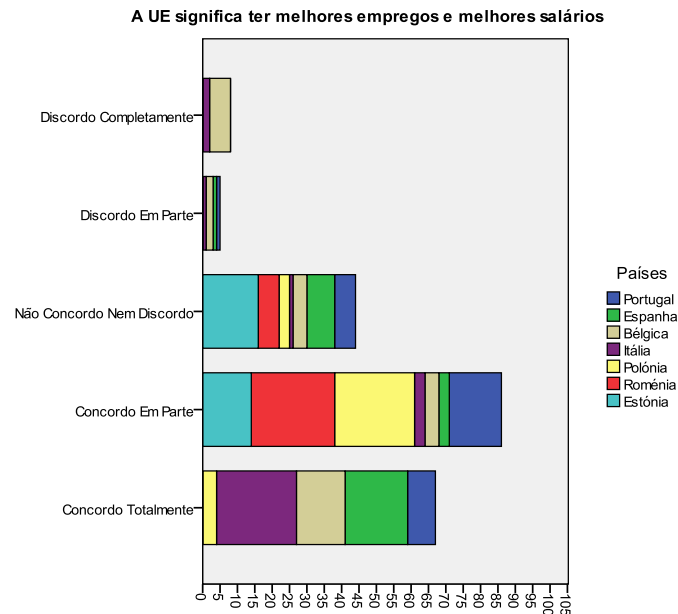


Gráfico 28 – A pertença à UE proporciona melhores empregos e melhores salários.

Tendo em conta a pergunta colocada aos alunos, “*para ti da UE significa: mais desemprego nos países mais pobres*” (gráfico 29), podemos verificar que esta provoca alguma confusão na cabeça dos alunos. Os alunos da Estónia respondem de forma muito concertada (100%), que a UE significa para eles ter mais desemprego nos países mais pobres. De outra forma os alunos da Roménia e da Polónia afirmam, acima de 70% concordar em parte com esta questão. Acreditamos que esta afirmação estará relacionada com a forte emigração que estes países, por tradição, apresentam. É também, de certa forma, interessante a resposta dada pelos alunos da Itália e de Espanha que afirmam discordar completamente com esta afirmação.

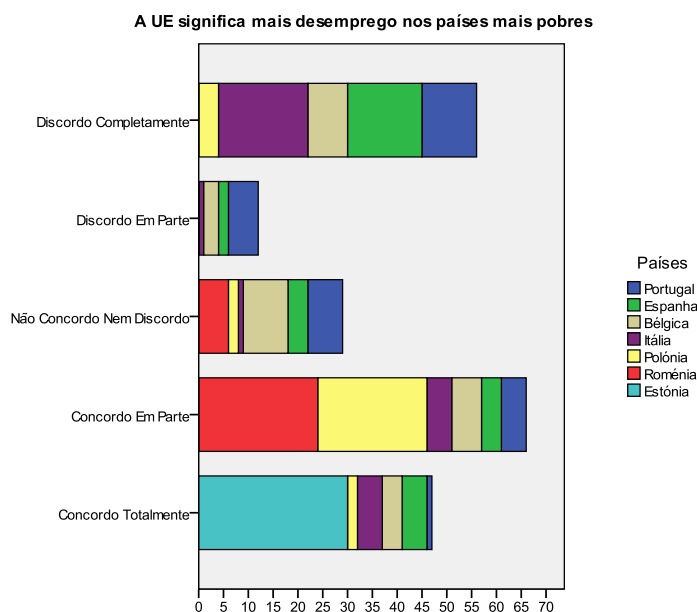


Gráfico 29 - Pertencer à UE significa mais desemprego nos países mais pobres.

Analisando o relatório apresentado no ano europeu sobre a pobreza, verificamos que, o desemprego e salários baixos não chegam para suportar o custo de vida, estas apresentam-se como indicações “sociais” para a pobreza. Este estudo vem confirmar uma certa ideia de vulnerabilidade dos desempregados.

Mesmo com todos estes problemas que vão assolando a Europa os jovens têm uma ideia bastante feliz do que ela representa. Quando López Torres⁴⁵⁷, na sua Tesis

⁴⁵⁷ LÓPEZ TORRES, M. E., *Op. Cit.*: p. 201 - “Europa es un lugar muy bonito en el cual se sentirás a gusto porque todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes seas del lugar que seas. Está formado por muchos países con distintas lenguas pero en todas te sentirás igual pues es como si fuera un gran y sobre todo muy extenso país más. Ahora incluso muchos de ellos tienen la misma moneda, es decir, el Euro” (1º ESO, C. Agustinas); “Le diría que el sistema de gobierno es mejor, sobre todo en la Unión Europea y uno se siente más libre” (1º ESO, C. Agustinas); “Europa es un continente donde vienen los marroquíes y otros países pobres porque en Europa se vive de perlas” (1º ESO, C. Lourdes); “Un conjunto de tierras que va desde los Montes Urales hasta Portugal y tienen algunas islas, colonias..., que podría mover el mundo y es el continente más importante y más justo y equilibrado” (3º ESO, C. San José); “Un continente que se está desarrollando tanto económica como socialmente. Aquí tienes oportunidades para mejorar tu vida y nosotros, o por lo menos yo, nos sentimos orgullosos de vivir aquí porque vivimos bien y tenemos futuro” (3º ESO, C. San José); “Mi continente, donde hay igualdad de derechos de hombres y mujeres, donde existe el racismo pero no descontrolado, donde a las personas no se les discrimina por la religión. Tenemos derecho a expresarnos, y a votar, aunque haya personas que intentan sabotearlo” (3º ESO, C. Enseñanza); “Europa es un continente que tiene un alto nivel de vida y tiene mucha prosperidad, también diría que Europa está unida, que tienen los países de la UE una divisa común (excepto un par de países) y que se vive muy bien aquí” (1º de Bachillerato, C. San José).

Doctoral, perguntava aos alunos uma definição de Europa, obteve algumas respostas muito significativas.

O sonho europeu está presente nestes testemunhos que nos trazem à memória o livro de um autor americano, Jeremy Rifkin (O Sonho Europeu 2004) onde reflete sobre esse sonho dizendo que, a Europa tem uma vida tranquila e segura, baseada nos serviços públicos fornecidos pelo Estado, tem um Bem-estar social e promove uma série de valores como preservação do Meio Ambiente, os costumes tradicionais, o desfrute do tempo livre para passear, estar com os amigos e a família. A Europa Ocidental é a região do planeta onde o maior número de pessoas tem alta qualidade de vida.

Hoje a Europa é uma miragem desse sonho europeu, Eduardo Lourenço surpreende-nos ao falar de uma Europa desencantada. “A Europa era, de algum modo, vítima do seu próprio sucesso. Acabara a Guerra Fria, o império soviético desmorona-se e havia novas expectativas e novas perplexidades a ditarem a sua lei. A fragilidade europeia estava à vista, provindo quer da dificuldade interna de superar contradições antigas, quer de uma campanha externa persistente no sentido de não deixar o velho continente ser aquilo que desejava ser”⁴⁵⁸.

A Europa de hoje, dos tempos mais recentes, enferma internamente, de um alheamento generalizado relativamente ao conceito de cidadania europeia. Sentimo-nos, enquanto cidadãos, distantes da Europa e pautamo-nos por fracos índices de participação na vida política e no exercício da cidadania. Medidas educativas, como os programas Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci ou Grundtvig, tentam aproximar gentes de todos os países, no intuito de promover a interculturalidade.

Para Eduardo Lourenço⁴⁵⁹, a Europa é uma pluralidade em memória e História. A Europa não se faz porque sempre houve Europa a mais. Não vamos voltar ao século XIX quando a Europa condicionava a política mundial com a Inglaterra no centro diga-se. Se a Europa tem futuro será avançando construindo o seu projeto seja confederalista ou federalista.

⁴⁵⁸ D'OLIVEIRA MARTINS, G., *Portugal: Identidade e Diferença*, Lisboa, Gradiva, 2007, p. 172.

⁴⁵⁹ LOURENÇO, E. “Entrevista publicada aquando do prémio Pessoa”. In. *Revista Visão, Dezembro de 2011*, pp.14, 15.

A esperança é uma componente do que é cada ser humano. Sempre tivemos uma visão muito eurocêntrica, mas agora estamos a entrar num pessimismo em relação à Europa. É a famosa crise. Todo o discurso, na componente económica ou financeira é da ordem do apocalíptico. Estamos à beira do abismo. É verdade que a situação não é boa, mas este continente ainda hoje é o de maior bem-estar em todo o globo. Não há razão para que os europeus desatem a autoflagelar-se.

Está a desaparecer uma Europa com o seu papel tradicional hegemónico na História mundial. Aliás o Ocidente em geral mas sobretudo a Europa que não é nem nunca foi uma nação. A dificuldade de a pensar é um pouco paranoica, porque é raciocinar em função de uma Europa que nunca existiu, pelo menos como gostaríamos, uma supernação ou um conjunto de nações que fosse ator político em relação à Ásia e às Américas sobretudo a do Norte.

Na nossa investigação encontrámos uma certa dissociação entre a escola e os conhecimentos sobre as questões europeias. Nem sempre a escola é capaz de tratar conteúdos capazes de mobilizar os jovens para uma adesão ao espírito europeu. Estes valorizam muito mais as relações sociais informais estabelecidas com jovens de várias nacionalidades.

A questão social coloca o jovem de hoje numa situação mais fragilizada. O medo do desemprego, da condição económica precária, promove algum desânimo, no entanto, ainda acreditam que a Europa é uma terra de esperança e de paz.

Tendo em conta a investigação de Prats, os esforços feitos são ainda insuficientes, pois verificamos que os alunos espanhóis têm uma outra consciência do que significa a União Europeia. Estes referem tratar-se de uma união política, económica e social entre países europeus. Têm noção de que o seu aspeto económico é muito mais valorizado que os seus aspetos sociais e políticos. Esta perceção está muito enraizada quer na sociedade espanhola quer na sociedade europeia em geral⁴⁶⁰.

⁴⁶⁰ PRATS, J. e TREPAT C., (coord), *Op. Cit.*: p.98.

3.3 A finalidade de estar unidos: comunicação e mobilidade

Na era da Internet e da “nova economia” e da globalização das trocas, o conhecimento das línguas e das culturas europeias é cada vez mais indispensável para aquele que pretende desenvolver uma carreira profissional enriquecedora. Para as empresas, as pessoas móveis são um complemento de qualificações e conhecimentos destinado a reforçar a respetiva competitividade.

Como afirmamos anteriormente os símbolos são fundamentais para estabelecer um sentimento de pertença. A língua pode tornar-se um fator de coesão social e facilitador de comunicação importante. Com o objetivo de dinamizar a aprendizagem das línguas e de fomentar o intercâmbio de culturas os projetos europeus tentam envolver, quer alunos quer professores, em atividades comuns.

A dinamização de projetos que promovam a cultura, o ambiente e as relações interpessoais tem sido a grande aposta.

A educação também neste domínio tem um papel preponderante. Existe uma necessidade de motivar os professores e proporcionar-lhes condições para poderem implementar estas mobilidades e para que este possam transmitir aos seus discentes as suas experiências. O testemunho de Bengt Nilsson no livro verde pode ser elucidativo do que ainda falta fazer.

“Se os jovens não praticam mais a mobilidade é talvez porque as pessoas encarregadas da respetiva formação não estão elas próprias ainda totalmente convencidas das vantagens que representa”, afirma Bengt Nilsson, da Associação Europeia para a Educação Internacional. “Para um professor, ir dar aulas durante alguns meses num outro país implica sobretudo uma sobrecarga de trabalho e muito pouco reconhecimento. A sua carreira pode mesmo ser travada quando, pelo contrário, deveria beneficiar com a mobilidade”⁴⁶¹.

Na nossa investigação (gráfico 30) os alunos da Itália, Roménia e da Polónia respondem à pergunta “Para ti a UE significa: adotar uma única língua”, de forma categórica dizendo que “concordam totalmente”. Não temos a certeza se o desejo de uma única língua para poder comunicar, influenciem estas respostas. De certa forma as novas gerações já utilizam a língua inglesa como ferramenta de comunicação mais

⁴⁶¹ A Europa em movimento, Passaporte para a mobilidade, aprender de outro modo, formar-se noutra lugar, Bruxelas, Maio 2001, p. 19.

eficiente. Os nossos alunos que participam nos projetos europeus recorrem à língua inglesa para poderem partilhar os seus trabalhos.

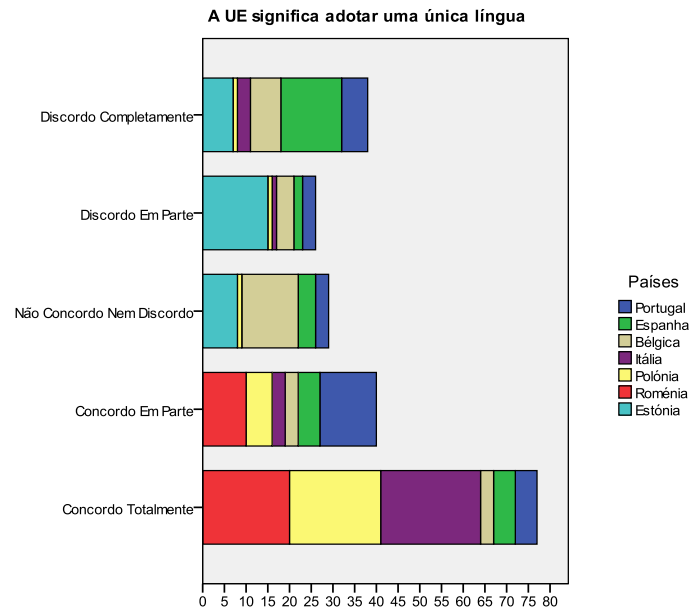


Gráfico 30 - A adoção de uma única língua na UE.

No que diz respeito a esta questão, os alunos espanhóis perto de 50%, respondem que “discordam completamente”. As respostas dos alunos espanhóis podem de alguma forma, estar influenciadas pela grande diversidade de línguas em Espanha (Castellano, Catalán, Vasco, Gallego, e outras). Os alunos da Estónia respondem (50%), que “discordam em parte” a esta pergunta.

A língua pode ser um fator muito importante e vantajoso aglutinador nas relações entre as pessoas. A língua inglesa tem contribuído para facilitar a comunicação entre todos os jovens europeus. Este idioma, promovido pela globalização, permite que os jovens tenham acesso facilitado à cultura de outros países. A “aldeia global” pode desta forma contribuir para o conhecimento mútuo. Por este motivo os jovens são incentivados a viajar e a conhecer outras culturas.

Quando perguntamos aos alunos “Para ti a UE significa: poder viajar mais facilmente”, (gráfico 31) estes respondem, de forma mais ou menos concertada que, “concordam totalmente”, excetuando os alunos da Roménia e da Polónia que se situam

acima dos 75% no “concordo em parte”⁴⁶². Estas respostas podem, de alguma forma, estrem enfermas de uma baixa capacidade para poderem viajar e de alguma inibição dada a sua herança histórica de países sob domínio políticos muito rígidos.

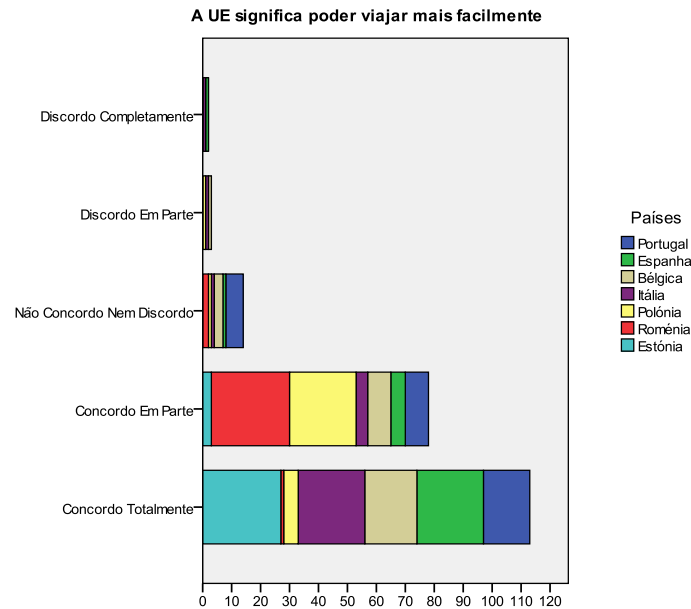


Gráfico 31 – A pertença à UE permite viajar mais facilmente.

Da nossa experiência pessoal verificámos que a ânsia de viajar e de conhecer outras culturas se está a implementar nestes países. São exemplo disso a motivação para aprendizagem das línguas demonstrada por parte dos professores e dos alunos, bem como, o empenho demonstrado na participação nos projetos europeus.

A União através do acordo de Schengen e da criação do Euro facilitou a mobilidade dos seus cidadãos no interior do espaço europeu. Esta facilidade permitiu que os cidadãos conhecessem outras culturas e outros povos. A facilidade com que se pode viajar, dos Açores à Estónia, permite uma aproximação afetiva a povos diferentes e impregnar os cidadãos com um sentimento de liberdade.

⁴⁶² PRATS, no seu estudo, apresenta uma questão aos alunos espanhóis sobre “Qué les lleva a sentirse o no europeos? Estes respondem que o Silogismo geográfico é a razão de se sentirem europeus, poder viajar só obtém 2% das respostas. *In*: PRATS, J. (Diretor), *Op. Cit.*: p.151.

No que se refere à questão dos alunos poderem estudar e trabalhar em qualquer país da União, (gráfico 32) as respostas são bem elucidativas da vontade dos jovens em estudar e trabalhar em qualquer outro país. Mais de 70% dos alunos italianos e espanhóis afirmam essa possibilidade. Os alunos da Estónia são muito mais fervorosos, respondendo mais de 80% que a União significa para eles também poderem estudar e trabalhar em qualquer país. Quanto aos alunos da Polónia, mais de 50% afirmam a primeira possibilidade, tendo os alunos romenos respondido, mais de 70% que “*não concordo nem discordo*”.

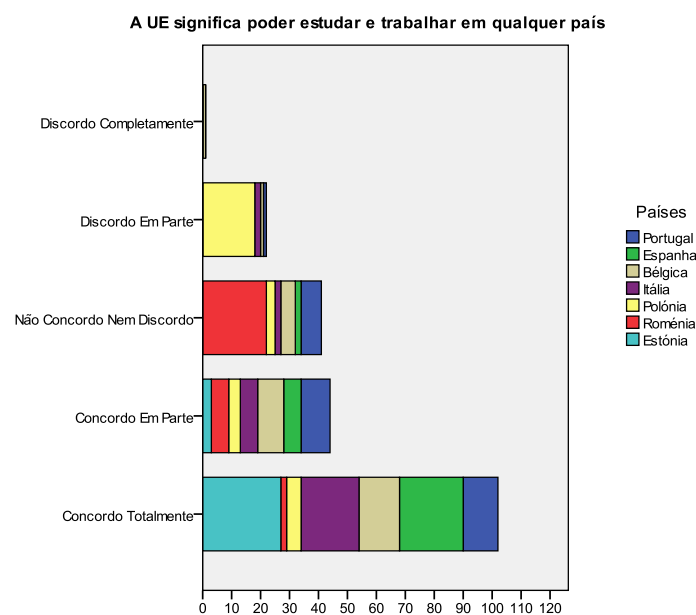


Gráfico 32 – A pertença à UE permite trabalhar e estudar em qualquer país.

No estudo apresentado por Prats, a resposta dos espanhóis sobre como valorizavam a exigência em caso de estudar no estrangeiro, estes sentiam-se 78%, em pé de igualdade perante os seus parceiros europeus. Acreditam que não seriam discriminados por serem espanhóis.

No estudo do Eurobarómetro72⁴⁶³, “o significado da União Europeia”, podemos inferir algumas considerações, dado que estas estão um pouco na linha do nosso estudo. De facto a população europeia atribui um valor muito significativo (46%), à

⁴⁶³ Eurobarómetro72, Outono de 2009, p.18.

possibilidade de ter liberdade de viajar, estudar e trabalhar em qualquer parte da União Europeia. A tradição da Europa medieval, da livre circulação dos seus doutores pelas famosas universidades e dos seus mercadores pelos principais centros económicos, ainda está presente nos espíritos europeus como um valor a preservar.

No estudo apresentado pela Eurostat⁴⁶⁴ é facilmente compreensível quais os países que atraem maior percentagem de estudantes. Temos a Alemanha com 125,4% dos estudantes, o Reino Unido com 103,6%, a França com 46,4%, a Áustria com 25,7% e a Suécia com 18,7% dos alunos em movimento. No entanto é de crer que depois de 2004 este panorama já se tenha alterado, muito fruto da entrada em vigor do processo de Bolonha nas universidades.

A Comissão das Comunidades Europeias, no seu Livro Verde sobre como promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem, refere que esta mobilidade transnacional para aquisição de novas competências é das formas mais importantes dos jovens poderem reforçar a sua futura empregabilidade e o seu desenvolvimento pessoal. Os estudos já elaborados confirmam que, a mobilidade na aprendizagem desenvolve o capital humano, dado que os jovens acedem a novos conhecimentos e desenvolvem novas competências linguísticas e interculturais. Estes jovens europeus têm maior probabilidade de se tornarem trabalhadores móveis numa fase posterior das suas vidas. A mobilidade na aprendizagem tem ajudado significativamente a abrir os sistemas e as instituições de educação e formação, a reforçar o seu carácter europeu e internacional e a tornar os sistemas mais acessíveis e eficientes. Pode, além disso, reforçar a competitividade da Europa ajudando a construir uma sociedade fortemente baseada no conhecimento, e contribuir dessa forma, para a

⁴⁶⁴ Fonte Eurostat, Cada vez mais jovens frequentam cursos em países europeus estrangeiros. O programa Erasmus é um importante programa financiado pela UE, que permite a estudantes e professores de nível universitário passar um ano noutra país da UE. Desde o seu início, em 1987, mais de um milhão de estudantes participaram nele. O sistema passou agora a ter um âmbito mundial com o lançamento, em 2004, do *Erasmus Mundus*.

Fora do programa Erasmus, são perto de 500 mil os estudantes que, em determinada altura, se encontram a estudar noutra país da UE.

Apresentamos aqui as palavras da diretora nacional, Laura Alves: “Na última década, o ERASMUS teve um crescimento enorme, com cada vez mais estudantes a responder ao desafio de passar uma temporada a estudar numa universidade fora de Portugal. E não é por acaso.

Além da importância que uma experiência do género representa em termos curriculares, o que esta aventura representa em termos pessoais não tem preço. Podíamos falar-te dos amigos que vais fazer, das cidades que podes conhecer, do aumento da tua autoestima e do sentido de responsabilidade, da adrenalina que é estar num país desconhecido e tudo ser novo e emocionante, da quantidade de coisas que podes descobrir acerca das tuas próprias capacidades... Porém, tudo o que te poderíamos dizer é pouco e nunca chegará aos calcanhares da tua própria experiência ERASMUS”.

realização dos objetivos definidos na Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego⁴⁶⁵.

Na declaração conjunta dos ministros europeus da educação reunidos em Bolonha em 19 de Junho de 1999, podemos ler que poucos colocarão em causa que a Europa do conhecimento é um fator insubstituível de desenvolvimento social e humano. Esta contribui para a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, capaz de proporcionar aos cidadãos as competências necessárias para responder aos desafios do novo milénio e reforçar a consciência dos valores compartilhados e o sentido de pertença a um espaço social e cultural comum.

Podemos aqui invocar algumas razões para estudar noutro país europeu apresentadas pela Comissão europeia:

“Oito razões para estudar noutro país europeu:

- 1. Conhecer pessoas de diferentes nacionalidades e fazer novos amigos.*
- 2. Melhorar as suas possibilidades de emprego. Valorizar o seu CV passando algum tempo a estudar ou a seguir uma formação noutro país. A experiência de viver no estrangeiro pode ser um fator muito positivo aos olhos de potenciais empregadores.*
- 3. Alargar os seus horizontes. A imersão numa cultura estrangeira pode proporcionar-lhe uma nova perspetiva de vida e melhorar a sua capacidade de adaptação.*
- 4. Reforçar a sua confiança. Aprender a viver num país estrangeiro pode aumentar a sua autoconfiança e maturidade.*
- 5. Melhorar o seu conhecimento ativo de outra língua europeia. O facto de estudar ou de seguir uma formação no estrangeiro poderá influenciar consideravelmente a sua fluência. Caso não disponha de conhecimentos linguísticos, representa uma oportunidade ideal para adquirir um bom conhecimento ativo de outra língua europeia.*
- 6. Conhecer diferentes culturas e sistemas de ensino ou de formação. Um conhecimento mais aprofundado de outras culturas poderá proporcionar-lhe uma abordagem mais flexível da aprendizagem e do trabalho com pessoas de diferentes origens.*
- 7. Os programas da UE tornam mais fácil estudar noutro país — e transferir créditos sem perda de tempo ou de trabalho.*
- 8. A idade não representa um obstáculo. Pode estudar praticamente qualquer matéria, em qualquer sítio e em qualquer momento em todos os países europeus que participam no programa Sócrates com a garantia de que as suas qualificações serão reconhecidas em todos os Estados-Membros”⁴⁶⁶.*

⁴⁶⁵ COM 329/3, Livro Verde, Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2009, p.2.

⁴⁶⁶ Comissão Europeia, Europa em movimento, É a nossa Europa, Viver, aprender e trabalhar em qualquer país da EU, Agosto de 2003. Neste documento da Comissão, recolhemos este testemunho elucidativo da importância destes programas. Nathalie Vandelle formou-se em ciências políticas em Rennes, França, e decidiu passar o seu «ano Erasmus» na Universidade de Edimburgo. «Depois do Erasmus, a minha vida não voltou a ser a mesma» (...) «Fazer um ano Erasmus na Escócia foi uma grande oportunidade para melhorar o meu inglês e para conhecer muitas pessoas novas — provenientes não só da Escócia, mas de todos os países da Europa. Frequentei, inclusive, aulas de história da Escócia para poder apreciar verdadeiramente o país onde estava a viver». Mas para a Nathalie o ano Erasmus foi muito mais do que uma mera ocasião para melhorar o seu inglês e integrar-se numa nova cultura. «O facto de viver no estrangeiro, longe da família e dos amigos, fez com que adquirisse mais independência, mais maturidade e mais confiança em mim própria. Tinha as responsabilidades de um adulto, mas ainda podia gozar a vida como estudante.

V. CAPÍTULO – O CIDADÃO EUROPEU E OS VALORES DA UNIÃO EUROPEIA

“A União Europeia assenta sobre um amplo leque de valores, que mergulham as suas raízes na Antiguidade e no Cristianismo e que ao longo de dois mil anos, evoluíram para formar aquilo que consideramos hoje como os fundamentos da democracia moderna, do Estado de Direito e da sociedade civil.”

Vaclav Havel⁴⁶⁷

1. Ser cidadão europeu

Sob os escombros da segunda Guerra Mundial foi-se impondo a mística de uma Europa unida, abandonando a vontade beligerante dos estados nacionais. Uma realidade supranacional plural, tolerante e de diálogo, que, sabemos, conseguirá ajustar-se primeiro numa unidade de carácter económico (Roma, 1957), para posteriormente, articular-se como uma entidade social (Maastricht, 1992). O Tratado de Maastricht acolhe pela primeira vez o conceito de cidadania europeia⁴⁶⁸, conferindo a todos os cidadãos dos países membros novos direitos, como a livre circulação e residência na Comunidade, o direito de votar e ser candidato às eleições europeias e municipais no Estado de residência, o direito de petição ao Parlamento Europeu e o de apresentar uma denúncia perante o Provedor de Justiça Europeu. Com Maastricht ganha forma jurídica a ideia de uma cidadania europeia que confere uma nova arquitetura na construção europeia⁴⁶⁹. Como afirma Sidjanski, “a cidadania europeia não deixa de se afirmar

Tinha o melhor de um lado e do outro!» O Erasmus mudou realmente a vida da Nathalie: depois de terminar o curso, foi novamente viver para outro país europeu. «Depois de ter feito a experiência, apercebi-me de como é fácil e divertido viver no estrangeiro. Por isso decidi procurar emprego noutro país. Dei-me conta que ter um ano Erasmus no CV causa boa impressão aos empregadores. Recebi uma proposta de emprego na Bélgica e agora estou a viver e a trabalhar em Bruxelas»

⁴⁶⁷ Extrato da elocução do Presidente da República Checa no Parlamento Europeu de Estrasburgo em 8 de Março de 1994.

⁴⁶⁸ Conceito de cidadania nos vários países da Europa - Anexo I.

⁴⁶⁹ CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., *Construir a Europa – O processo de integração entre a teoria e a história*, Principia, 1ª Edição Cascais, Setembro de 2005, p. 69. “Ao instituir uma nova arquitetura na construção europeia, o TUE tornou necessário distinguir a aplicação dos tratados em dois âmbitos que passavam a coexistir: Comunidade Europeia e União Europeia. Assim, “a União tem por missão organizar de forma coerente e solidária as relações entre os Estados-Membros e entre os respetivos povos” (artigo A TUE); “a União atribui-se os seguintes objetivos: a promoção de um progresso económico e social equilibrado e sustentável [...]; a afirmação das suas identidades na cena internacional [...]; o desenvolvimento de uma estreita cooperação no domínio da justiça e dos assuntos internos; a manutenção da integridade do acervo comunitário e o seu desenvolvimento [...]” (artigo B TUE). Já a Comunidade Europeia “tem como missão, através da criação de um mercado comum e de uma

desde a criação da Comunidade, ao instituir a ordem jurídica comunitária, a Comunidade contribui para fazer do cidadão europeu um beneficiário e um sujeito de jurisdição dos direitos comuns»⁴⁷⁰.

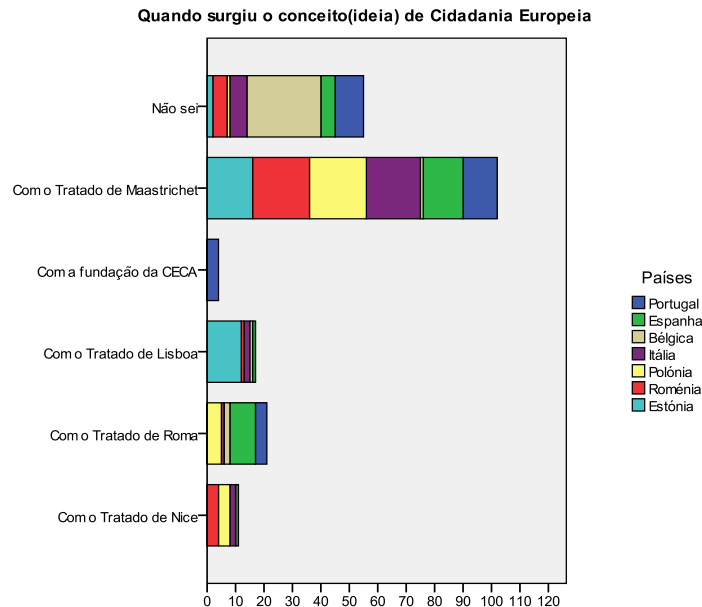


Gráfico 33 - A origem do conceito de cidadania europeia.

A educação é sem dúvida alguma um desafio para educarmos a uma cidadania ativa. É com alguma preocupação e surpresa, que verificamos os dados relativos à Bélgica (gráfico 33). O que estará por detrás desta falta de informação? A Bélgica, um dos países fundadores deixa esmorecer o seu entusiasmo inicial. O que de certa forma surpreende é que os pais destes alunos são os que mais elevado grau académico apresentam. A falta de motivação dos alunos da Flandres, mais preocupados com as

União Económica e Monetária e da aplicação das políticas ou ações comuns a que se referem os artigos 3º a 3º A, promover, em toda a Comunidade, o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das atividades económicas, um crescimento sustentável e não inflacionista que respeite o ambiente, um alto grau de convergência dos comportamentos das economias, um elevado nível de emprego e de proteção social, o aumento do nível e da qualidade de vida, a coesão económica e social e a solidariedade entre os Estados-Membros” (artigo 2º TCE, com a redação que lhe foi dada pelo artigo g.2 TUE). Em síntese, cabiam à Comunidade Europeia as atividades no âmbito do primeiro pilar, e à União Europeia as atividades no quadro dos segundo e terceiro pilares, ainda que – deve-se notar -, ao contrário daquela, a EU não tivesse ainda uma personalidade jurídica única, pelo que não podia ser sujeito de direito internacional (esta é, aliás, uma das lacunas que o Tratado Constitucional pretende resolver).

⁴⁷⁰ SIDJANSKI, D., O futuro Federalista da Europa: a Comunidade Europeia das origens ao tratado de Maastricht, 1996, Gradiva, Lisboa, p. 232.

questões internas do que com as questões europeias, poderá ser uma das razões para estes resultados.

As contradições na sociedade europeia são cada vez mais evidentes, de um lado, o desejo de mais Europa por parte dos cidadãos e, do outro, uma impressionante falta de conhecimento sobre as questões europeias que se traduz, inevitavelmente, numa mais fraca mobilização e numa participação mais deficiente. O coração da União está doente. A Bélgica está hoje em risco de desagregação. A constante dificuldade em constituir um governo duradouro, as constantes ameaças de separação da Flandres, fazem da Bélgica um país adiado⁴⁷¹. O comentário (*a Bélgica é um não país*) de um parlamentar europeu é bem evidente do mau estar gerado na Europa. O triunfo dos independentistas no país que alberga a sede das principais instituições europeias parece uma metáfora das tensões que vive a própria União Europeia, hostilizada pela tendência à “*renacionalização*” das políticas por parte dos países com mais peso.

Um dado muito curioso observado nos questionários é de facto, o de os últimos países a fazer parte da União, obterem melhores resultados. Temos em crer que no ímpeto da adesão destes países, as discussões sobre as temáticas europeias estejam na ordem do dia, logo tenham uma presença constante, nos meios de comunicação social, nas escolas e na sociedade.

Os alunos da Estónia manifestam alguma confusão com o tratado de Lisboa, muito provavelmente por ter sido muito importante e tenha criado enormes expectativas na sociedade Europeia e ter sido amplamente discutido e também algo polémico. Recordaremos a questão polémica e uma certa recusa dos responsáveis polacos em assinar este tratado em Berlim, alegando que se não tivessem sido os alemães, os cidadãos polacos seriam hoje muitos mais e teriam outro peso na Europa. Os velhos *fantasmas* pululam ainda a cabeça de muitos governantes. A solução Europeia é sempre a de uma fuga para a frente. Temos entraves com Berlim, reenviamos para Lisboa confiando que os diplomatas portugueses sejam capazes de sobrepor um cálice de Porto à cerveja alemã.

⁴⁷¹ Antes de 1963 a Fronteira linguística foi estabelecida, dividindo a Bélgica em duas zonas: a Flandres, de língua Flamenga, a norte, e a Valónia, de língua francesa, a sul. Para os Flamengos, a fronteira da língua equivale à fronteira de um estado. In. *Courrier internacional*, Fevereiro de 2011.

Os alunos espanhóis fazem alguma confusão com o Tratado de Roma, talvez o mais conhecido e o mais divulgado. Com alguma surpresa, dez alunos portugueses manifestam não saber qual é o tratado.

Fazendo referência aos dados obtidos pelo Eurobarómetro sobre os 10 anos da cidadania europeia, podemos afirmar que este termo é de certa forma conhecido ou familiar. No entanto, uma grande percentagem afirma nunca ter ouvido falar do termo. Verificando alguns países por nós estudados, descobrimos que os belgas (50%), não conhecem este termo, os portugueses só (17%) afirmam não conhecer este termo, colocando-se no grupo de países que obtiveram uma percentagem mais baixa, neste item.

O panorama geral não parece muito animador, tendo em conta os resultados apresentados pelo Eurobarómetro em 2002⁴⁷², só dois países (Luxemburgo e Espanha) se situaram acima dos 50% de respostas sobre o conhecimento do termo cidadania europeia.

A confusão gerada por conceitos ainda muito pouco esclarecidos pode conduzir-nos a algumas respostas surpreendentes. Por exemplo, os alunos estonianos não entendem que se possa ser cidadão do seu país e ao mesmo tempo um cidadão europeu (gráfico 34). Em relação ao futuro não nos parece que esta atitude se vá modificar muito, dado que no (gráfico 67) e perante a pergunta, “num futuro próximo como te vês a ti próprio”, estes respondem de forma clara que se sentem cidadãos do seu país unicamente, acompanhados dos alunos romenos. De alguma forma, o medo de perder alguma soberania pode estar presente em países que acabam de entrar na União Europeia e vêm de regimes muito fechados.

Deveremos considerar que a Estónia sempre foi ocupada por variadíssimos povos, só muito recente, por volta da I guerra mundial, atingiu a sua independência, o que pode de certa forma suscitar algum temor pela sua soberania em relação à União.

⁴⁷² 10 years of EU Citizenship, September-October 2002, p.5.

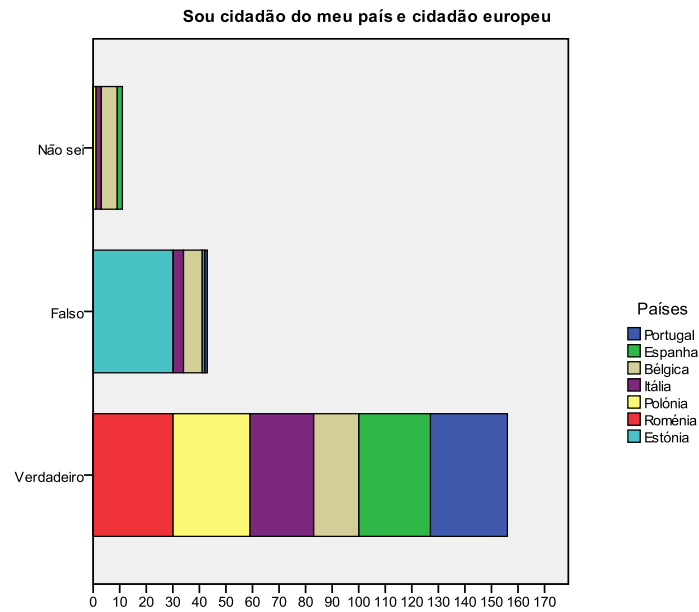


Gráfico 34 - Cidadania nacional e cidadania europeia.

Estes estudos vêm na linha da investigação dirigida por Prats, anteriormente citada, que refere uma maioria de adolescentes sentirem-se de alguma forma europeus, embora muito outros tenham dificuldade em se assumir europeus.

“La comprensión de Europa y la creación del anteriormente citado “espíritu europeo” han de pasar forzosamente por el conocimiento y por la actividad educativa”⁴⁷³.

2.O exercício das liberdades

A integração económica e política não são suficientes para dar vida a uma forte realidade geopolítica, se a identidade é débil. A grande força da Europa é a sua vocação universal que lhe permite falar a todos os povos da terra: o seu problema não é ter uma Constituição, é no entanto reconhecer a sua natural constituição, que é a sua *alma*⁴⁷⁴.

É esta a *alma* que promove a liberdade de pensamento e de consciência num continente martirizado pela barbárie. O Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão proclamaram solenemente em 2000 que, “Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser

⁴⁷³ PRATS, (Diretor), *Op. Cit.*: p.17.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, p.78.

humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua ação”⁴⁷⁵.

O espaço de reflexão criado pela União deverá entrar na educação e nas escolas como meio de formação dos seus cidadãos. É necessário que os alunos tomem parte na sua formação cidadã de forma consciente. Num estudo recente Pagés⁴⁷⁶ apresenta a visão dos alunos sobre a liberdade. Estes identificam a liberdade como um direito individual. Existe uma certa dificuldade para entender e aceitar o significado de liberdade vinculado à participação e à melhoria da vida comunitária.

O caminho a percorrer para uma plena participação de cidadania ainda está muito longe, dado que cada vez mais a pouca participação na sociedade e o individualismo, tem tendência a impor-se. No nosso estudo podemos verificar que os alunos das escolas estudadas têm um sentimento forte quanto ao entendimento do que significa ser cidadão europeu. As suas respostas (gráfico 35) posicionam-se maioritariamente nas respostas positivas de “*concordo totalmente*” e “*concordo em parte*”. Poderemos afirmar que o conceito de exercício de liberdade está intimamente ligado ao conceito de cidadania europeia. Quanto à promoção da liberdade e à defesa da liberdade de pensamento, os alunos italianos destacam-se com uma percentagem bastante significativa (86%). Verificamos que os alunos polacos afirmam (73%), concordarem totalmente quanto à promoção da liberdade. É interessante fazer a comparação dos resultados dos dois gráficos apresentados (gráfico 35 e 36). À pergunta sobre a promoção da liberdade os alunos estonianos respondem, não concordo nem discordo. Quando se lhes pergunta sobre a liberdade e defesa de pensamento no gráfico seguinte (gráfico 36), estes respondem de forma categórica que concordam totalmente. Os restantes países colocam as suas respostas distribuídas pelas várias opções positivas (gráfico 35). Estamos certos que o entendimento dos alunos seja o de ligar a liberdade a uma cidadania que lhes permite mais liberdade de contactos e de movimentos no espaço europeu, quer a nível social, educativo e económico.

⁴⁷⁵ Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01), preâmbulo.

⁴⁷⁶ SANTISTEBAN, A.; PAGÉS, J., “La Educación Política de los Jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales, en ÁVILA, Rosa Mª et al., *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti: un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Bologna, Patrón Editore, 2009, p. 106.

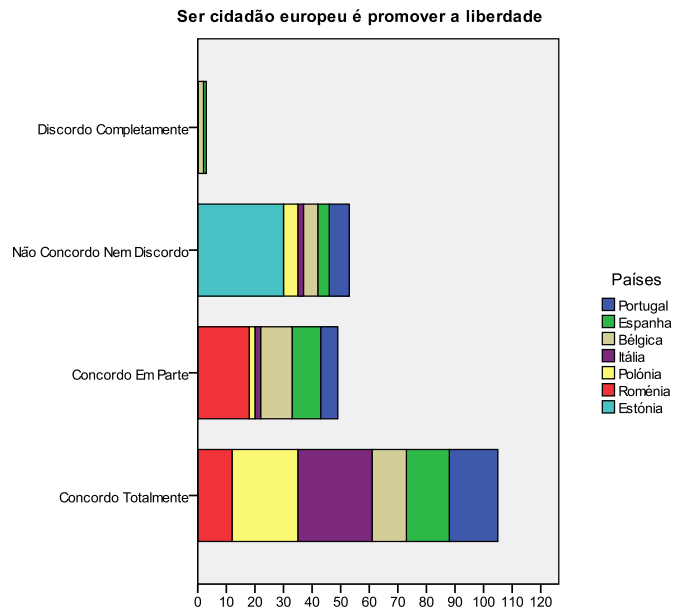


Gráfico 35- A cidadania europeia promove a liberdade.

Neste sentido os alunos portugueses, espanhóis e belgas respondem de forma categórica que, concordam totalmente que ser cidadão europeu é defender a liberdade de pensamento e de consciência.

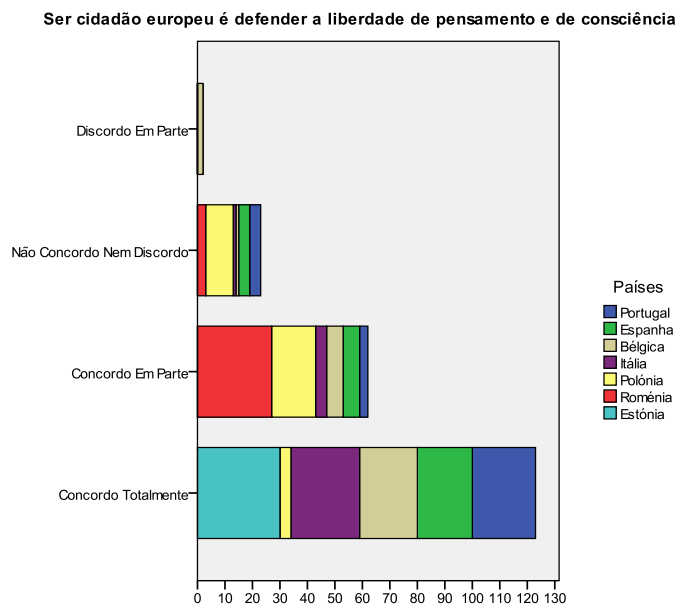


Gráfico 36 - Cidadania europeia e liberdade de pensamento e de consciência.

Estamos convencidos que estes valores deverão ser os pilares dos sistemas educativos europeus. Formar jovens conscientes e críticos de uma cidadania em construção permanente, permitirá mais facilmente atingir o tão desejado sonho europeu. Os alunos inquiridos demonstram ter consciência que, ser cidadão europeu tem grandes responsabilidades na defesa dos valores europeus da liberdade e do livre pensamento. A resposta à questão sobre a promoção da liberdade e a defesa da liberdade de pensamento é positiva, dado que, nenhum destes alunos responde de forma negativa que discorda completamente.

Com este objetivo de trabalhar o pensamento crítico nos alunos, afirma Xesús R. Jares⁴⁷⁷, necessitamos de uma educação para a cidadania de forma a poder educar as futuras gerações partindo da dignidade e igualdade de todos os seres humanos, sem nenhum tipo de discriminação de direitos e de deveres.

3. A justiça e a dignidade humana

A informação obtida nos nossos questionários apresenta, de certa forma, uma visão do pensamento dominante nas nossas escolas e na sociedade europeia. Confirma de certa forma a hipótese por nós apresentada, de que os alunos estão conscientes dos valores que persegue a União Europeia. A observação de Prats é conclusiva dizendo ser muito significativo que nos trabalhos apresentados sobre os jovens, se perceba da grande aceitação que têm da Europa como lugar de nascimento dos valores fundamentais da modernidade (a democracia e o progresso), assim como a consideração da integração europeia como o único caminho para a paz e para a solução dos problemas económicos e sociais existentes nos vários países⁴⁷⁸.

Os alunos respondem de forma bastante assertiva que de facto ser cidadão europeu é não concordar com qualquer tipo de escravidão ou tráfico de seres humanos (gráfico 37). Os alunos estonianos, portugueses, belgas, espanhóis e italianos afirmam que de facto ser cidadão europeu não é compatível com a escravidão ou tráfico de seres humanos. A Europa tem assistido nos últimos anos a um fluxo constante de pessoas

⁴⁷⁷ JARES, R. X., “A educación para a cidadanía como cuestión de Estado”, In. JARES, R. X., (Coord.) *Educación e Paz II – Presente e futuro da construción da paz*, Edicións Xerais de Galicia, S.A., Vigo, 2008, p.186.

⁴⁷⁸ PRATS, *Op. Cit.*: p.21, 22.

provenientes do tráfico da prostituição, mas a resposta dos alunos indicia que estes não aceitam de forma alguma, esta situação. Estarão convencidos que a Europa deve ser um continente de oportunidades e não de escravidão, seja ela de que natureza for. É de alguma forma preocupante os alunos polacos (70%) responderem com indiferença a esta questão. Os alunos romenos afirmam concordar em parte com esta situação.

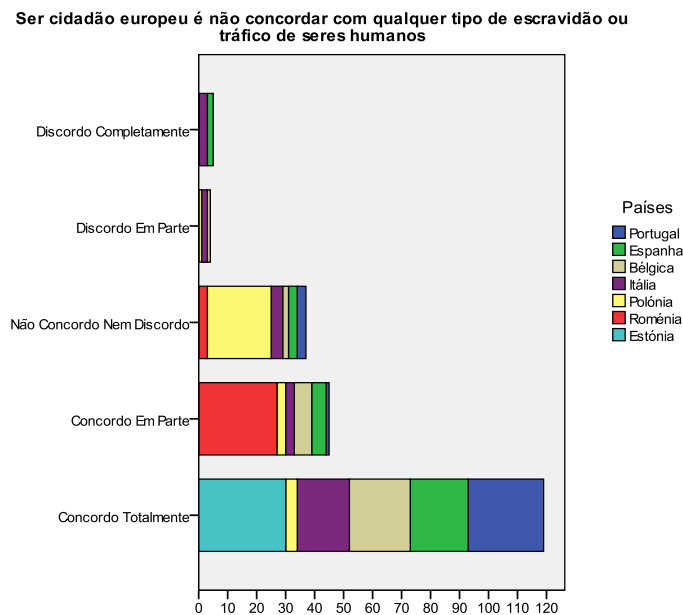


Gráfico 37 - Ser cidadão europeu é não concordar com qualquer tipo de escravidão e de tráfico humano.

É verdade que o simples facto de se nascer europeu não nos informa dos valores consagrados na Carta dos Valores Fundamentais, mas de certa forma, todos nós bebemos esses princípios na matriz cultural e religiosa que a Europa imprimiu. Ninguém poderá imaginar uma cultura que conta com uma mancha indelével como a que Auschwitz deixou na consciência europeia.

Na verdade, como nos diz Américo Peres⁴⁷⁹, não basta ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana, migrações, relações entre culturas, etnicidade, género, classe social, modelos de educação multi e intercultural, é imperioso aprender a conviver, criando dispositivos de diferenciação pedagógica que permitam abertura à

⁴⁷⁹ PERES, A. N., “Repensando a educação intercultural”, In. JARES, R. X, (Coord.) *Educación e Paz II – Presente e futuro da construção da paz*, Edicións Xerais de Galicia, S.A., Vigo, 2008, p.127.

alteridade, consolidando processos de negociação pacífica, promovendo os direitos humanos e desenvolvendo projetos comuns, sustentados nos valores cívicos.

A política de coesão é um dos fundamentos da construção europeia, sendo a única política da União que se destina exclusivamente a combater as desigualdades económicas e sociais entre os Estados membros. Desta forma, influencia diretamente todos os cidadãos da UE, independentemente da sua nacionalidade. A política europeia de coesão parte do pressuposto de que só reduzindo as disparidades é possível assegurar que todas as regiões e grupos sociais contribuam para o desenvolvimento económico da União e possam dele beneficiar. A realização deste fim assenta numa ideia de solidariedade onde os mais ricos devem contribuir para ajudar os mais pobres, com base na transferência de recursos entre os Estados membros através do orçamento da União.

No quadro do Tratado que institui a Comunidade Europeia, o artigo 6º (artigo 12º de acordo com a nova numeração) proíbe toda e qualquer discriminação em razão da nacionalidade. Paralelamente, o artigo 119º (141º de acordo com a nova numeração) sublinha o princípio da não discriminação entre homens e mulheres, mas apenas no que diz respeito à igualdade de remunerações.

Verificámos que os nossos alunos (gráfico 38) são sensíveis ao tema da discriminação, achando que cidadão europeu é sinónimo de não discriminação. Estes valores vão sendo interiorizados dado que nos chegam todos os dias notícias de outros continentes onde estes valores são banidos dessas sociedades. A comparação com outros continentes cimenta na sociedade europeia a ideia de necessidade de defesa destes valores.

Os alunos portugueses, belgas, espanhóis e italianos são perentórios em apontar que ser cidadão europeu não pode ser compatível com qualquer discriminação. No entanto grande parte dos alunos estonianos, romenos e polacos afirmam não concordarem nem discordarem desta afirmação.

O Tratado de Amsterdão procura reforçar o princípio da não-discriminação acrescentando duas disposições ao Tratado que institui a Comunidade Europeia.

No entanto a UE nunca deixou de trilhar o caminho dos direitos humanos. Portugal assumiu uma posição de vanguarda comparativamente ao resto da Europa,

relativamente à abolição da pena de morte. Foi o primeiro país a aboli-la em 1867, recebendo aplausos entusiastas de importantes figuras europeias.

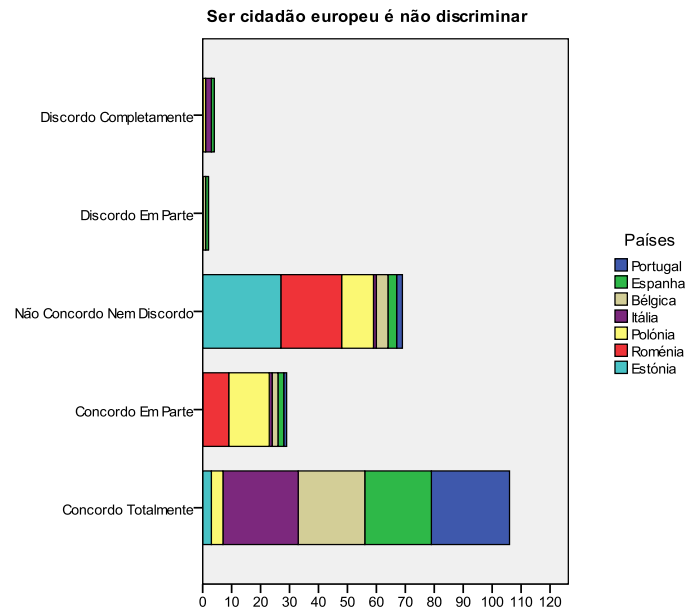


Gráfico 38 - Ser cidadão europeu implica não discriminar.

Segundo as Diretrizes da UE sobre a Pena de Morte, o Comité de Ministros do Conselho da Europa decidiu em Setembro de 2007 instituir um “*Dia Europeu contra a Pena de Morte*” que será comemorado anualmente em 10 de Outubro. Em Dezembro de 2007, este Dia Europeu foi também proclamado pela União Europeia.

No seu artigo 2º da Carta dos Direitos Fundamentais da UE esta determina que ninguém pode ser condenado à pena de morte, nem executado. Todos os Estados-Membros da União Europeia subscrevem plenamente estas disposições, e aplicam-nas na prática.

Quando colocámos a questão sobre a pena de morte, tínhamos a consciência de que estes alunos eram muito novos. Eles iriam sentir alguma dificuldade em responder a esta questão. No entanto, achamos importante refletir sobre estas questões, dado que, este é um tema de discussão muito recorrente nas nossas sociedades.

Os alunos, de forma clara, (gráfico 39) sentem que ser cidadão europeu, é também não aceitar a pena de morte. Sentimos alguma indiferença nos alunos da Estónia, dado que as suas respostas se situam no, não concordo nem discordo.

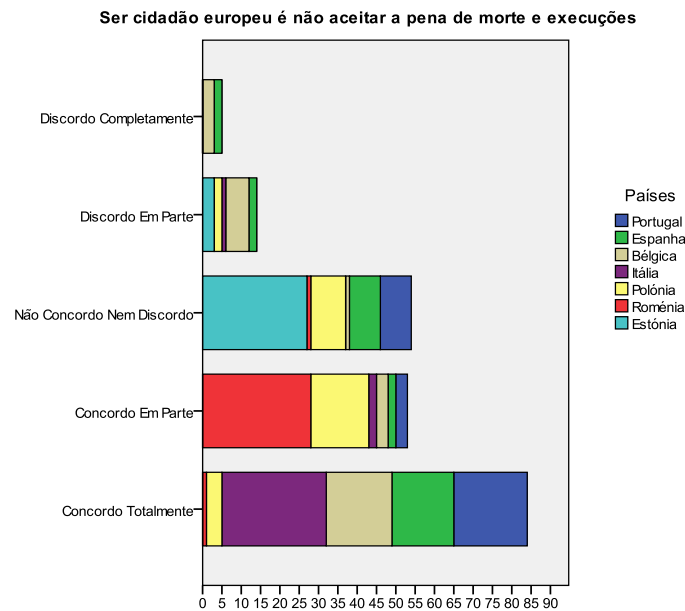


Gráfico 39 - Cidadania europeia e pena de morte.

Os alunos romenos e polacos manifestam alguma hesitação quanto a esta questão. Cabe às sociedades desenvolver políticas educativas capazes de promover o respeito pela vida, mesmo em situações limite.

Os resultados surpreendentes apresentados pelos alunos que pertencem a sociedades provenientes da órbita comunista podem, de certa forma, ter sido influenciados pela cultura política, que vigorou até bem pouco tempo nestas paragens.

Olhando de forma sucinta para a prática de políticas sobre a pena de morte nas repúblicas comunistas, estas poderão aportar alguma informação à explicação dos nossos resultados.

Tendo em conta que, a Rússia foi admitida no Conselho da Europa em 1996 apenas se esta se comprometesse a suprimir a pena de morte e assinar, o protocolo número 6 da Convenção Europeia de Direitos Humanos, que proíbe a pena capital, conseguimos ter uma informação mais fiel sobre esta problemática.

No entanto, nesta sociedade, contrariando a atitude oficial das autoridades a supressão da pena de morte vai contra a opinião da maioria dos habitantes, já que mais de 70% dos russos é a favor da aplicação da pena de morte, segundo as pesquisas.

A atual moratória estabelecia que não se podia condenar à pena de morte, sem que todas as regiões da Rússia tivessem tribunais com corpo de jurados. No entanto, o Tribunal Constitucional pronunciou-se diversamente, afirmando que a Rússia foi convidada a fazer parte do Conselho da Europa com base nas obrigações e nos acordos assumidos, incluindo a intenção de assinar no prazo de um ano e de ratificar, no prazo de três anos, o protocolo nº 6 da Convenção sobre a defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais, que implica a abolição da pena de morte. Embora a Rússia não tenha ainda ratificado o “protocolo nº6”, os juízes consideraram que as obrigações ali implicadas têm igualmente que ser assumidas.

Recentemente a maior parte das forças políticas, fizeram coro com os defensores dos direitos humanos a louvar a decisão do TC. No entanto, o Partido Liberal Democrático de Vladimir Jirinovski mostrou-se contrariado, pois considera que a pena de morte deve ser um fator de dissuasão dos potenciais criminosos.

A abolição da pena de morte, segundo Heleno Cláudio Frago ⁴⁸⁰, deve constituir uma exigência irresistível da cultura de nossa época. São irrelevantes e discutíveis os argumentos da sua exemplaridade e do seu efeito intimidatório. A sua necessidade é invocada por interesses políticos subalternos que se refuta pela ineficácia da pena de morte no desenvolvimento da criminalidade, que se deve a outros fatores. São, no entanto, irrecusáveis os argumentos que se fundam na irreparabilidade da pena capital. O progresso do movimento abolicionista é contínuo e irresistível. É irresistível porque há, hoje uma consciência universal de que a pena de morte atinge a dignidade da pessoa humana que na nossa época apresenta-se como valor essencial e inviolável.

A União através da sua *Constituição* pode e deve estabelecer um rumo para o projeto político que deseja criar. Deve assegurar o respeito pela vida humana e pela diversidade dos povos que a compõem porque não são só os estados que estão em causa, mas sobretudo os seus cidadãos.

⁴⁸⁰ Comunicação enviada ao Colóquio que realizou a Universidade de Coimbra, para comemorar o centenário da abolição da pena de morte em Portugal. Consulta em pdf, Janeiro de 2012.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, inserida no texto da constituição com força vinculativa, constitui uma inovação extraordinária. “Isto assegura certeza jurídica na proteção dos direitos dos cidadãos relativamente aos atos das instituições europeias. Por outro lado, é conferida competência à União para aderir à Convenção Europeia dos Direitos do Homem e aceitar a jurisdição do Tribunal Europeu do Direitos do Homem, o que constitui um controlo externo dos atos da União que confere uma proteção acrescida dos direitos das pessoas. Esta é talvez a inovação mais importante, por fixar o centro de gravidade da União nos cidadãos”⁴⁸¹.

Sentimos que fazemos parte de uma sociedade onde o respeito pela dignidade e a tolerância são valores a viver. Os nossos alunos percecionam o quanto é importante ser-se cidadão europeu (gráfico 40). Partilhar estes valores transforma a nossa sociedade numa sociedade mais humanizada.

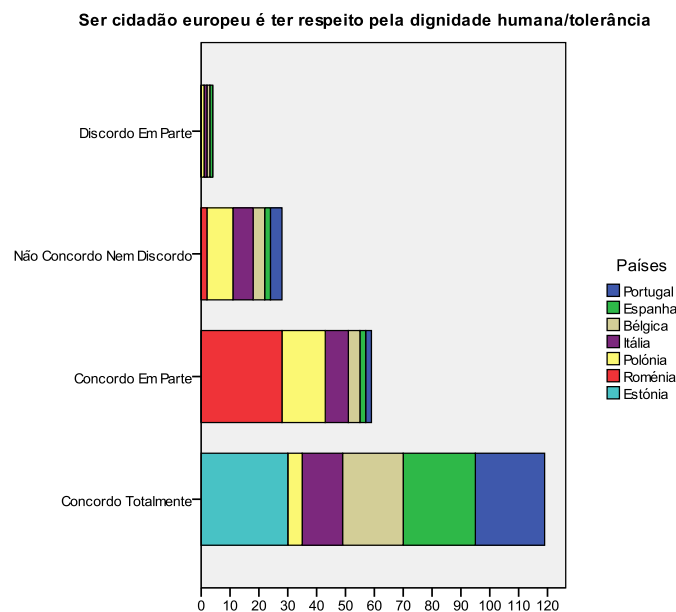


Gráfico 40 - Cidadania europeia dignidade humana.

Os valores apresentados pelos alunos da Estónia nesta questão estão, de certa forma em contradição, com os valores apresentados sobre a questão da pena de morte. Se por um lado, cremos que a sociedade que provem da órbita comunista, em geral, aceita a pena de morte, por outro valorizam a dignidade a tolerância.

⁴⁸¹ VITORINO, A., “A constituição Europeia: que novas perspetivas para a UE?” In. *Europa Novas Fronteiras, A construção Europeia – Que novas perspetivas para a União Europeia? Principia*, Revista do Centro de Informação Jacques Delors, Nº 13/14 Janeiro/Dezembro 2003, p. 14.

O centro que participou na nossa investigação é frequentado por alunos com algumas necessidades especiais, por este motivo, estes alunos trabalham de forma concreta os valores da dignidade e da tolerância. A sua participação nos projetos europeus, visa trabalhar a sua valorização e autoestima em contexto de projeto multicultural. Fica no entanto esta dúvida quando analisamos os resultados relacionados com estes alunos.

Esta capacidade de defesa dos direitos dos cidadãos torna a Europa numa fortaleza, capaz de contagiar os outros continentes. A promoção da sua pluralidade política e a assunção da sua diversidade cultural, religiosa e linguística, tornam a Europa um sítio invejável e aprazível.

Temos no entanto que continuar o trabalho que iniciamos nas escolas, pois acreditamos que a “educação para os valores é talvez o meio mais eficaz de assegurar sociedades onde cada um desempenha um papel tão importante como qualquer outro elemento da sociedade, mas em que a função que a cada um cabe desempenhar é a resultante de decisões individuais e coletivas que assentam na liberdade de escolha e na partilha de responsabilidades”⁴⁸².

4. Diversidade e pluralidade

A diversidade joga assim um papel importante na União e constitui um desafio basilar para a sociedade e para a escola em particular. Massimo Bortolini⁴⁸³ refere que a diversidade é entendida na sociedade como “*handicap*” ou “*temporária*” e que por sua vez faz desaparecer o conceito de diversidade como uma “*oportunidade*”, como é entendida na escola. A riqueza da sociedade multicultural ficou bem presente com os descobrimentos e hoje está ligada à presença dos jovens filhos de imigrantes.

Este universalismo e diversidade cultural são o contributo que a Península Ibérica conseguiu aportar a uma Europa já por si rica. De forma clara, “Portugal levou a cultura europeia a um Mundo, até então desconhecido, e trouxe à Europa o conhecimento de novas Culturas, Civilizações e Religiões, para além das especiarias, do

⁴⁸² GRILO, E. M., “Cidadania: uma visão para Portugal”. In. *Cidadania uma visão para Portugal*, Op. Cit.: p.71.

⁴⁸³ BORTOLINI, M., “Summary report on Education Seeing diversity as...” artigo s/d, em pdf, consulta a 26-06-2010, p.1

ouro, do marfim, das pedras preciosas e de outros produtos – incluindo frutos e cereais – que por lá encontrou”⁴⁸⁴.

A União contribui para a preservação e o desenvolvimento destes valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-Membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local; procura promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos bens, dos serviços e dos capitais, bem como a liberdade de estabelecimento. No seu Artigo 22º foca a necessidade de respeitar a diversidade cultural, religiosa e linguística⁴⁸⁵.

Os nossos inquiridos referem esta necessidade (gráfico 41) dado que manifestam que ser cidadão europeu é também assumir esta diversidade de culturas de religiões e linguística. Globalmente todos os alunos partilham desses valores. Encontramos alguma indecisão nos alunos polacos e de forma categórica os alunos romenos afirmam concordarem em parte. Assumir esta diversidade é ter consciência da multiculturalidade europeia e de todos os seus valores plurais.

No tratado da União Europeia, no seu Artigo 151º sobre a cultura esta refere: “a Comunidade contribui para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros, respeitando a sua diversidade nacional e regional, e pondo simultaneamente em evidência o património cultural comum”⁴⁸⁶.

Uma das grandes bandeiras da União é sem dúvida “*unidos na diversidade*”. Os europeus referem, no Eurobarómetro⁷², os aspetos positivos, a moeda única e da liberdade de circulação, da paz e da diversidade cultural.

⁴⁸⁴ SOARES, M., “Significado político da adesão de Portugal à UE”. In. *Europa Novas Fronteira, Portugal – 25 Anos de Integração Europeia, Principia*, nº 26/27, Janeiro/Dezembro 2010, p. 13.

⁴⁸⁵ Carta dos Direitos da União Europeia, *Op. Cit.*: p. 8.

⁴⁸⁶ Tratado da União Europeia, *Op. Cit.*: Artigo 151º.

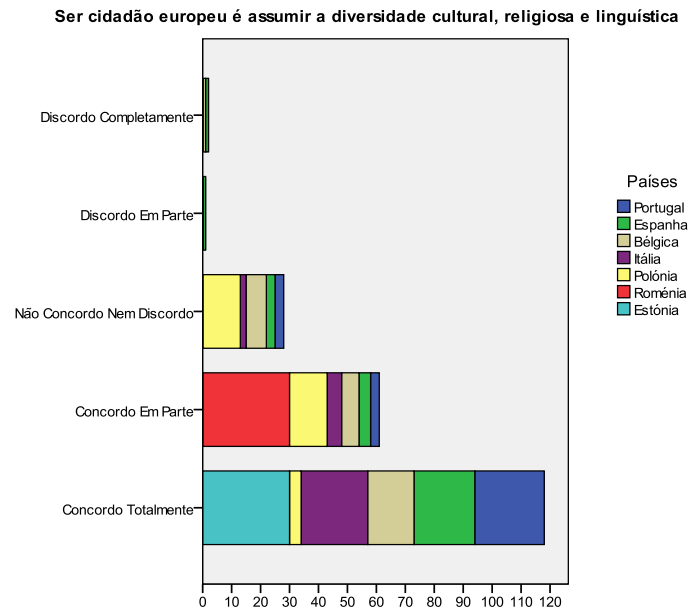


Gráfico 41 - Cidadania europeia e diversidade cultural, religiosa e linguística.

Este caminho na diversidade deverá ser percorrido com mais Europa e com mais celeridade. Os nossos países deveriam ser capazes de aproveitar as sinergias de conjunto para atuar no plano económico, tecnológico e político da nova realidade mundial.

A União Europeia encontra-se num dilema de que importa, urgentemente, sair: ou avançar no sentido de uma maior integração política (no plano da defesa, da política externa, do ambiente e, obviamente, da economia, das finanças e do modelo social) ou entrará em total decadência, tornando-se um extremo do continente asiático, pobre e sem influência.

A aceitação da diversidade não se deve circunscrever só em termos culturais e religiosos, mas também quanto a aspetos ideológicos e políticos. A cidadania europeia significa aceitar a pluralidade de opções de associação e organização em vista a uma participação cidadã.

O número de alunos que não está de acordo com esta ideia é mínimo (gráfico 42), a maioria manifesta estar completamente ou em parte de acordo com ela, embora o número de indecisos seja bastante elevado, especialmente nos alunos da Polónia e Roménia.

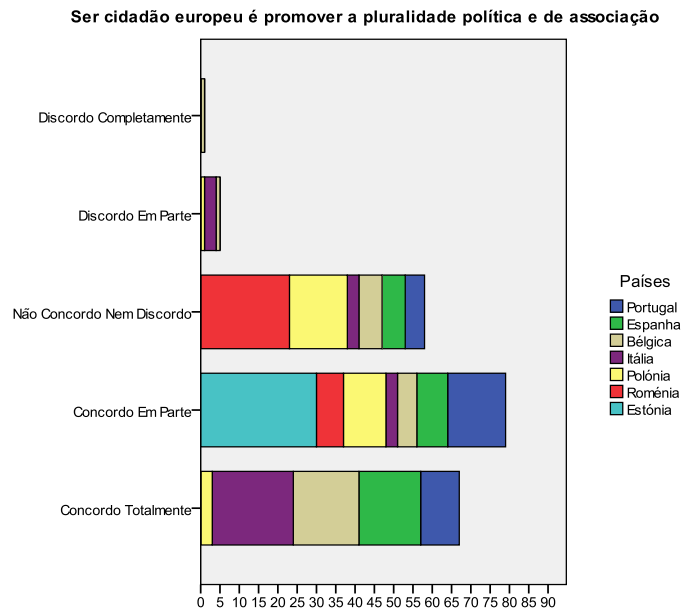


Gráfico 42 - Cidadania europeia e pluralidade política e de associação.

Tomando em conta o universo dos alunos em termos de idade, poderemos inferir que estes são muito novos, logo, não passaram pelas dificuldades que outras gerações passaram, nomeadamente aquelas que viveram sob governos totalitários, valorizando assim a pluralidade política e de associação nestes dois países.

Vivendo numa sociedade multicultural será mais fácil aceitar o diverso. Como cidadãos europeus somos partidários de uma sociedade alicerçada sobre os valores fundamentais. Os jovens da Itália, da Espanha, da Bélgica e de Portugal, assumem esses valores de forma clara. Os alunos estonianos referem que concordam em parte que a União promove a pluralidade política e de associação.

5. A igualdade de género e a proteção das crianças

A questão apresentada sobre igualdade entre homens e mulheres está cada vez mais presente na sociedade europeia. A Resolução do Parlamento Europeu⁴⁸⁷ apresenta-nos as suas preocupações. Mesmo “tendo em conta o papel pioneiro que a Europa desempenhou no domínio da igualdade de tratamento e da luta contra a discriminação, continuam a existir problemas consideráveis, como o acesso, por vezes difícil, das mulheres ao mercado de trabalho, as disparidades salariais, as diferenças a nível das oportunidades de formação e perspetivas de carreira e de promoção e as dificuldades para conciliar a vida profissional com a vida familiar, bem como a participação limitada das mulheres nos processos de decisão na sociedade”, há ainda caminho a percorrer.

A questão do género é muito importante e deve integrar todas as políticas comunitárias, de forma a assegurar os pilares essenciais de igualdade de qualidade de vida para as mulheres, tais como: conhecimento, oportunidades e sucesso.

Tal resolução aponta caminhos para avaliar os progressos feitos no que respeita à igualdade entre homens e mulheres e às políticas destinadas a facilitar a reconciliação entre vida profissional e vida familiar. Sugere ainda à Comissão que declare o dia 31 de Março dia europeu de ação em prol da “*remuneração igual para trabalho igual*”.

Neste sentido foi dado um forte apoio ao projeto de instituir um Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades e à criação do Instituto Europeu do Género, destinado a suprir a falta de informação em matéria de género.

Nos nossos questionários os alunos situam as suas respostas maioritariamente nas respostas positivas tais como: “*concordo totalmente e concordo em parte*” com a necessidade de garantir a igualdade de género (gráfico 43). Os alunos da Estónia, Portugal, Itália, Espanha e Bélgica respondem de forma muito explícita que concordam totalmente. Os alunos da Roménia situam-se na totalidade na resposta, concordo em parte, enquanto os alunos da Polónia se mostram muito mais indecisos. Os alunos belgas, embora concordem, mostram-se também bastante indecisos.

⁴⁸⁷ Resolução do Parlamento Europeu sobre a Agenda Social Europeia para o período 2006/2010 (2004/2191 (INI)).

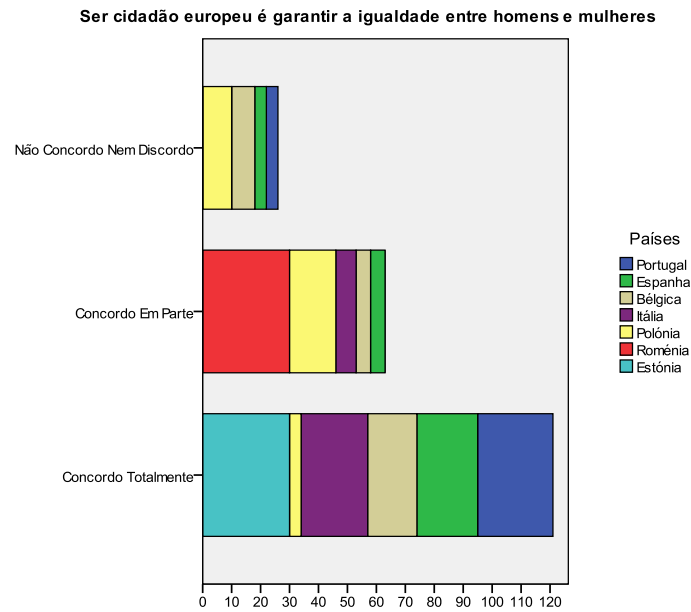


Gráfico 43 - Cidadania europeia e a igualdade entre homens e mulheres.

Temos ainda a salientar que nenhum aluno respondeu de forma negativa, o que pode indiciar da importância que as questões de igualdade de género suscitam na sociedade europeia. Como já referimos anteriormente, a União está consciente da importância desta temática e tem feito um esforço para esbater esta desigualdade no seio da sociedade europeia.

Quanto à proteção a todas as crianças, os alunos portugueses, espanhóis, belgas e italianos, mais uma vez, se manifestam categóricos no sentido de assinalar a UE como garantia de proteção às crianças contudo, nos países do Leste as respostas não são tão positivas e poderão manifestar de alguma forma a desilusão sentida nos alunos pela não erradicação da pobreza nas crianças, dentro do espaço europeu.

Poderá querer dizer que não chega pelo simples facto de ser cidadão europeu e partilhar os Valores da União Europeia que as crianças estão protegidas da pobreza (gráfico 44). Verificamos que as condições económicas na Europa se estão a agravar para todos os cidadãos o que pode potenciar um estado de pobreza para um maior número de crianças. Esta facha etária é a mais frágil, logo a mais penalizada quando se trata de pobreza.

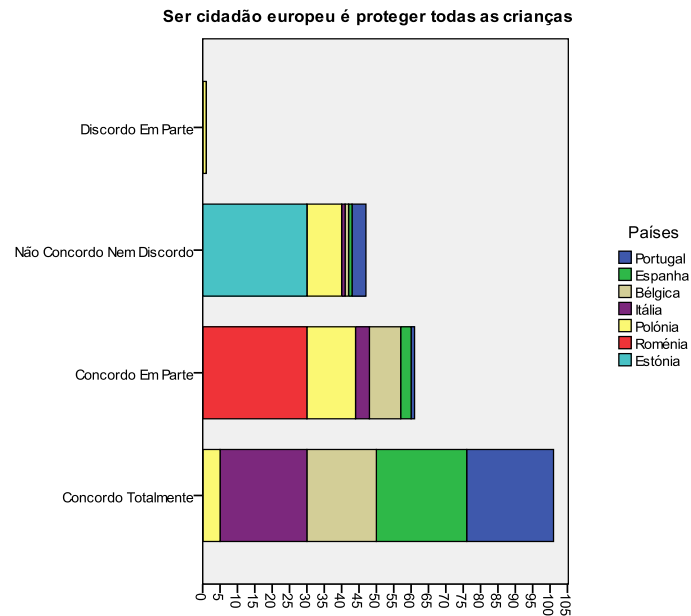


Gráfico 44 - Cidadania europeia e proteção a todas as crianças.

A União Europeia⁴⁸⁸ publica Diretrizes para a promoção e proteção dos direitos das crianças onde declara “a UE reafirma a sua determinação em incluir como prioridade, na sua política externa de direitos humanos, a promoção e a proteção de todos os direitos das crianças, ou seja, de todas as pessoas com menos de 18 anos de idade, tendo em conta o interesse superior das crianças e o seu direito a serem protegidas da discriminação e a participar nos processos de tomada de decisões, com base nos princípios da democracia, igualdade, não discriminação, paz e justiça social e na universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento”.

⁴⁸⁸ Instrumentos europeus em matéria de direitos humanos: Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (em especial o artigo 24.º, relativo aos direitos das crianças); Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, 1950; Carta Social Europeia, 1961; Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças, 1996; Convenção Europeia para a Prevenção da Tortura e das Penas ou Tratamentos Desumanos ou Degradantes, 1987; Tratado da União Europeia (artigo 11.º), 1992; Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Parte I – UE (esp. n.ºs 5, 7); Parte II – CE (esp. n.ºs 97, 101, 103).

- Instrumentos e outras medidas da Comunidade: Julho de 2006: Aprovação da Comunicação da Comissão da UE "Rumo a uma estratégia da UE sobre os direitos da criança", no âmbito mais vasto de um "Pacto para a Infância" a longo prazo da UE, destinado a promover os direitos das crianças dentro da União e na sua ação externa; Junho de 2007: Criação do "Fórum Europeu para os Direitos da Criança"; Para breve: Plano de Ação sobre os Direitos das Crianças na Ação Externa, da Comissão; 2007: Comunicação da Comissão – Para um Consenso Europeu em matéria de Ajuda Humanitária que apela ao respeito do direito internacional na prestação de assistência humanitária.

A fim de impulsionar na promoção e proteção das crianças contra todas as formas de violência, a UE prosseguirá, com base no "Estudo sobre a violência contra as crianças" apresentado pelo Secretário-Geral das Nações Unidas e relativo à situação mundial, uma abordagem em duas vertentes: salientar o carácter mundial da questão da violência contra as crianças, que afeta todas as partes do mundo, e promover o apoio mundial às recomendações do estudo do Secretário-Geral das Nações Unidas, nos âmbitos adequados, em especial nas instâncias relevantes das Nações Unidas; apoiar as ações específicas por país destinadas a prevenir e combater todas as formas de violência contra as crianças, tendo em conta as diferentes formas de violência contra as crianças nos vários países/regiões do mundo.

Como podemos facilmente apreender, a mancha verde (pobreza generalizada) do gráfico do Eurobarómetro de 2009, alastra em todas as direções e deveria envergonhar muitos políticos europeus. Não fomos ainda capazes de minorar problemas crónicos da nossa sociedade e de empreender uma verdadeira política social europeia.

6. O trabalho e as condições equitativas

A construção europeia sofre cada vez mais ameaças de toda a ordem. A concorrência global, a diminuição da produtividade e da competitividade, o envelhecimento da população europeia, o desemprego e a deterioração da qualidade de vida levaram à adoção de novas medidas urgentes. Nesta linha é necessária uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e a definição de políticas adequadas para os jovens e para os trabalhadores mais velhos que são agora incentivados a prolongar a sua atividade por mais tempo.

Os alunos inquiridos apresentam nas suas respostas que, ser cidadão europeu ainda é sinónimo de ter acesso ao trabalho e a condições justas e equitativas (gráfico 45). Este princípio continua válido, dado que eles experimentam, situações de imigração onde estes princípios são muito débeis. Eles acreditam que a Europa ainda é capaz de proporcionar aos trabalhadores condições que em nenhuma parte do mundo existem.

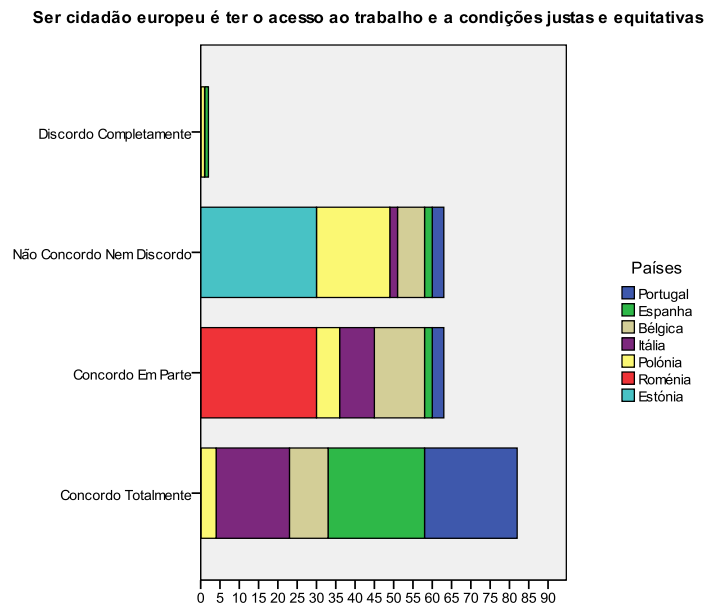


Gráfico 45 - Cidadania europeia e trabalho justo e equitativo.

Os alunos da Espanha, de Itália e de Portugal respondem que concordam totalmente que ser cidadãos os protege de alguma forma no trabalho. Para os alunos da Roménia, estes na totalidade afirmam que só em parte estarão protegidos. Quanto aos alunos da Estónia e da Polónia, estes afirmam que o ser cidadão não influencia o seu acesso ao trabalho em condições justas e equitativas, logo respondem que não concordam nem discordam.

Observamos de novo que os alunos dos países do Leste europeu são aqueles que demonstram menos confiança, nas garantias oferecidas pela pertença à União Europeia.

A luta contra o trabalho infantil tem sido muito forte nas sociedades europeias. A produção legislativa e o empenho na luta contra o abandono precoce da escola, têm contribuído para erradicar este fenómeno humilhante, degradante e imoral.

No questionário apresentado os alunos respondem de forma bastante assertiva que de facto ser cidadão europeu é também não aceitar o trabalho infantil e a exploração (gráfico 46). Os alunos da Estónia, Itália, Portugal, Espanha e Bélgica respondem definitivamente, todos acima de 60%, que concordam totalmente. As respostas dos alunos da Roménia estão concentradas a (100%) na segunda hipótese positiva, concordo

em parte, no entanto surpreendentemente os alunos polacos respondem, (80%) que, nem concordam nem discordam. Uma circunstância que nos é de difícil explicação e que poderá estar relacionada com o problema, das questões estarem colocadas em língua não materna. Pequenos desvios nas respostas dadas poderão ser motivados pelo não domínio da língua estrangeira. Não acreditamos que alunos muito novos e mesmo quem quer que seja, concorde com o trabalho infantil e a exploração.

Ser cidadão europeu é não aceitar o trabalho infantil e a exploração

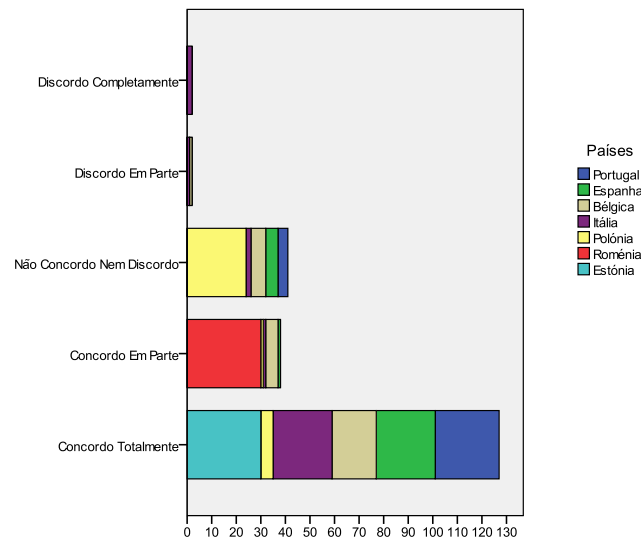


Gráfico 46 - Cidadania europeia, trabalho infantil e exploração.

A Declaração e a Convenção dos Direitos da Criança são, uma grande conquista para um futuro melhor, no entanto continuamos a permitir que crianças sejam exploradas relativamente ao seu corpo, relativamente ao seu trabalho; seja ele executado em casa ou nas fábricas; em espetáculos ou publicidade, com riscos elevadíssimos para o seu desenvolvimento físico, psicológico, cultural, social e escolar e circunscrevendo-lhes, fortemente, as possibilidades de vida no presente e no futuro. As causas são muito diversificadas. A pobreza, a exclusão social, o desemprego, o insucesso e abandono escolar, o trabalho precário, a insegurança quanto ao futuro, a dificuldade de frequência da escola em regiões rurais, a convicção generalizada nalguns meios, de que o trabalho

infantil é necessário e até benéfico, a quase inexistência de alternativas à ocupação dos tempos extraescolares⁴⁸⁹.

Segundo as estimativas mais recentes da Organização Mundial do Trabalho, há 217 milhões de trabalhadores infantis em todo o mundo com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos, dos quais 165 milhões na faixa etária dos 5 aos 14 anos. Mais de 126 milhões de crianças são exploradas de forma trágica mediante as piores formas de trabalho infantil.

O papel da escola e da educação é um elemento fundamental numa estratégia contra qualquer forma de exploração. A necessidade de criar programas de reabilitação, de educação não formal e de educação básica para as crianças mais vulneráveis é um imperativo das nossas sociedades. Desta forma, “o trabalho infantil e a educação estão ligados de forma estreita e indissociável. As crianças às quais é negado o acesso à educação são as mais suscetíveis de se verem envolvidas em trabalho infantil, e às crianças envolvidas em trabalho infantil é negado o acesso à educação e, por conseguinte, a um futuro melhor. Disponibilizando sistemas de educação acessíveis e de boa qualidade e encorajando o retorno à educação, poderão ser feitos enormes progressos no esforço de erradicação do trabalho infantil⁴⁹⁰.

O inquérito Eurobarómetro de 2009⁴⁹¹ mostra uma Europa onde a pobreza se está a generalizar, fruto das condições económicas que se vêm degradando no espaço europeu. Por óbvias razões as pessoas mais atingidas poderão ser as crianças e as pessoas mais fragilizadas. Também neste campo, como temos defendido, a escola deve estar presente. Estamos certos que esta, desempenha um papel preponderante na promoção social e na luta contra a pobreza. Uma sociedade mais bem formada e mais esclarecida consegue mais facilmente superar as dificuldades. Os cidadãos estão conscientes do problema e sentem a necessidade de aportar soluções. É sem dúvida um problema moral que está na base destas questões. A redistribuição da riqueza não foi cumprida nos diferentes países. Assistiu-se à escalada de uma economia selvagem, sem valores e imoral.

⁴⁸⁹ Seminário da Juventude da Confederação Europeia de Sindicatos, Lisboa, 17 de Abril de 2000.

⁴⁹⁰ Assembleia Parlamentar Paritária, ACP-EU, Comissão dos Assuntos Sociais e do Ambiente, 14.2.2008.

⁴⁹¹ Inquérito do Eurobarómetro, sobre a pobreza na União Europeia, de 2009.

A tomada de consciência está presente de forma clara noutra questão do Eurobarómetro de 2009. O nível adequado de educação, formação ou habilitações concorrem para superar a pobreza. Estudar e fazer formação, poderão ser os impulsos facilitadores para obter melhores empregos e conseqüentemente melhores salários.

A Comissão Europeia intuiu a urgência das reformas para que o sucesso da Estratégia de Lisboa fosse efetivo. Vivian Reding, a Comissária Europeia da Educação, analisa as políticas educativas e os efeitos desenvolvidos em todos os países europeus para adotar os sistemas de educação e de formação à sociedade e à economia do conhecimento. São enumeradas as prioridades dos governantes para os anos seguintes, bem como são propostos os mecanismos de controlo para se assegurar que cada um respeite essas prioridades.

Este conjunto de iniciativas representa, assim, a tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação das políticas de educação e formação em torno de prioridades e objetivos comuns, definidas no nível da União Europeia. Dir-se-ia que as fases anteriores, prosseguidas nas últimas três décadas, terão permitido a lenta gestação do processo de europeização que, agora, ensaia a maturidade⁴⁹².

7. A dimensão social Europeia

A dimensão económica, muito querida à Europa desde a sua fundação, está sempre muito presente, pois esta empenha-se no desenvolvimento sustentável da Europa, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, numa economia social de mercado altamente competitiva que tenha como meta o pleno emprego e o progresso social, e num elevado nível de proteção e de melhoramento da qualidade do ambiente. A União fomenta o progresso científico e tecnológico.

As regras de coordenação em matéria de segurança social não substituem os sistemas nacionais por um sistema europeu único. Os países da UE podem decidir quem deve beneficiar da segurança social ao abrigo das suas legislações nacionais, que prestações podem ser concedidas e em que condições. As regras comuns da UE

⁴⁹² ANTUNES, F., “Globalização e europeização das políticas educativas”. In. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 48 (2008), pp. 93 - 110.

destinam-se a proteger os direitos dos seus cidadãos em matéria de segurança social quando estes se deslocam na Europa.

A dimensão social não pode de forma alguma ser descurada, sob o risco da União se desagregar vítima do divórcio das instituições com os cidadãos. Há uma necessidade de combater a exclusão social e as discriminações e promover a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade entre as gerações e a proteção dos direitos da criança. Estes objetivos visam promover a coesão económica, social e territorial, e a solidariedade entre os Estados-Membros⁴⁹³.

Tendo em conta a problemática social, estamos certo que a imigração está no centro desse debate, pois se não tivesse havido fluxos migratórios dificilmente teríamos a sustentabilidade do nosso modelo social.

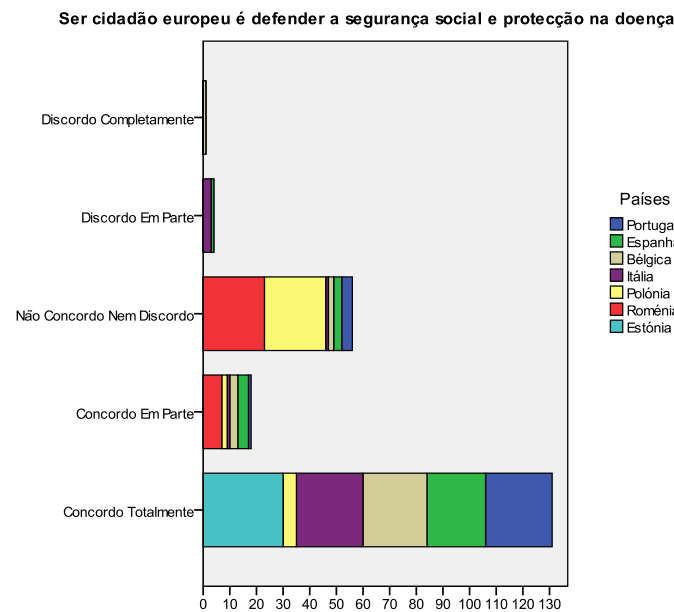


Gráfico 47 - Cidadania europeia, segurança social e a protecção na doença.

Na nossa investigação identificámos a preocupação que os alunos manifestam nesta dimensão da vida social europeia (gráfico 47). Os alunos da Itália, Portugal, Bélgica e Espanha afirmam, acima de 70%, que ser europeu é de facto ter alguma consciência social, pois concordam totalmente que deverá ser feita uma defesa da

⁴⁹³ In. Conselho da união Europeia Bruxelas, 26 de Junho de 2007, 11218/07, Polgen 74, Mandato da CIG.

segurança social e da proteção na doença. Os alunos da Estónia respondem em 100% que concordam totalmente em que ser europeu é defender estes valores.

De forma inovadora, os europeus criaram um conceito associado à preservação de um clima de paz, prosperidade, justiça social, solidariedade, de vivência em liberdade, em democracia e no respeito pelos direitos humanos. Este modelo social europeu, que sendo simultaneamente uma unidade em torno desses valores, também apresenta uma grande diversidade na forma como esses valores são aplicados, através dos diferentes sistemas de proteção social que se foram desenvolvendo, de acordo com as distintas tradições e culturas de cada Estado-Membro.

Mais uma vez os alunos da Roménia e da Polónia se demarcam dos seus congéneres dos outros países estudados e mais de 70% respondem que, nem concordam nem discordam que, o ser cidadão europeu é partilhar também estes valores sociais de proteção.

A União europeia tem demonstrado uma preocupação constante com a situação social dos seus trabalhadores. Ao longo dos anos tem estado desperta para com os trabalhadores nacionais de países terceiros que ainda não estejam abrangidos por esses regulamentos por razões exclusivas de nacionalidade⁴⁹⁴.

Outros dos aspetos destacados pela dimensão social europeia decorre da educação para um consumo responsável e a defesa dos direitos do consumidor.

Ao longo do tempo a União tem alertado que a promoção dos direitos, da prosperidade e do bem-estar dos consumidores é um dos valores fundamentais da UE, o que aliás se reflete na sua legislação. A pertença à União Europeia assegura uma proteção adicional aos consumidores. Temos oportunidade de apresentar os princípios básicos sobre como a UE defende os interesses do consumidor, independentemente do Estado-Membro em que este se encontre: o cidadão europeu pode comparar em

⁴⁹⁴ Apresentamos alguma legislação pertinente emanada pela União que visa a proteção dos trabalhadores: Regulamento (CE) N° 883/2004 do Parlamento Europeu e do Conselho de 29 de Abril de 2004 relativo à coordenação dos sistemas de segurança social; Criação do Comité Consultivo para a Coordenação dos Sistemas de Segurança Social; Regulamento (CE) N° 987/2009 do Parlamento Europeu e do Conselho de 16 de Setembro de 2009 que estabelece as modalidades de aplicação do Regulamento (CE) N° 883/2004 relativo à coordenação dos sistemas de segurança social; Regulamento (UE) n° 1231/2010 do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Novembro de 2010 que torna extensivo o Regulamento (CE) N° 883/2004 e o Regulamento (CE) N° 987/2009 aos nacionais de países terceiros que ainda não estejam abrangidos por esses regulamentos por razões exclusivas de nacionalidade.

qualquer país da União; tem o direito de poder devolver o artigo se este não funcionar; todos os artigos (bens de consumo e outros) estão sujeitos a elevadas normas de segurança; todos os artigos devem estar convenientemente rotulados, com informação precisa, (o rótulo tem de constar informação exaustiva sobre os ingredientes utilizados na composição de um determinado produto alimentar, bem como sobre quaisquer corantes, conservantes, adoçantes e outros aditivos químicos eventualmente empregues); os contratos celebrados devem ser justos para os consumidores; o consumidor tem direito a mudar de opinião e devolver o produto; o consumidor deve ter possibilidade de comparar os preços dos produtos, tendo acesso a regras normalizadas; a publicidade não poderá induzir em erro o consumidor, sob pena da empresa vir a ser responsabilizada; as férias que o consumidor adquiriu estão salvaguardadas de qualquer problema com a empresa prestadora do serviço; o consumidor dispõe de vias eficazes de acesso à resolução dos conflitos no espaço europeu⁴⁹⁵.

No nosso estudo quanto à pergunta de defesa dos consumidores, os alunos respondem de forma muito concertada com as respostas sobre a segurança social (gráfico 48). De forma muito consistente os alunos conseguem perceber que pertencer à União, os nossos direitos como consumidores, estão mais salvaguardados.

A maioria dos alunos espanhóis, portugueses, belgas, italianos e estonianos manifestam-se total ou em parte de acordo com a ideia de que a pertença à UE seja sinal de garantia, ou melhor, de defesa do consumidor, se bem que alguns alunos se afastem desta ideia. Uma vez mais os alunos polacos e romenos não sabem que responder face a esta questão, mantêm-se muito indecisos.

⁴⁹⁵ Alguns endereços úteis para os consumidores europeus: http://europa.eu.int/comm/represent_pt.htm;
<http://europa.eu.int/comm/consumers/map.htm>;
<http://www.europa.eu.int>;
<http://europa.eu.int/citizensrights/>;
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=26&langId=pt>;
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_protection/index_pt.htm;
http://europa.eu/eu-life/consumer-rights/index_pt.htm.

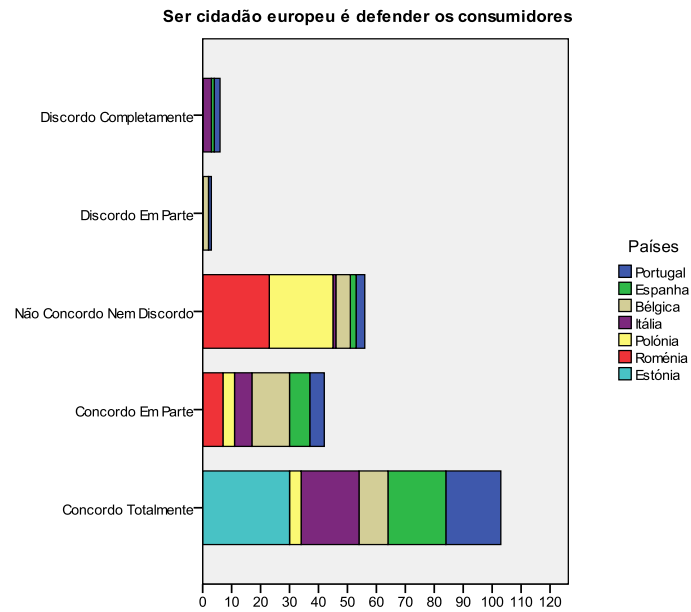


Gráfico 48 - Cidadania europeia e defesa dos consumidores.

Tendo em linha de conta toda a problemática europeia, podemos perceber através da nossa investigação, que os alunos das nossas escolas dispõem de alguma informação sobre o que é ser cidadão europeu. Estes manifestam, de forma geral, os valores que a União preconiza, servem para tornar a Europa um lugar de partilha e de solidariedade para com todos os seus membros.

O sentimento de pertença de ser Europeu, apesar de todos os problemas ainda por resolver na nossa sociedade, está a contagiar as jovens gerações. Os projetos europeus desenvolvidos nas escolas, dos quais nós temos experiência em primeira pessoa, apresentam-nos a Europa dos sonhos.

Ao longo dos tempos da história, a Europa foi, como disse Braudel, inferno e paraíso; o seu pecado talvez mais original foi ter querido configurar o mundo à sua imagem e semelhança; as ideias de independência e de justiça social pelas quais lutaram e ainda lutam outros povos não são as tradições tribais originárias, por respeitáveis que sejam; são aquelas mesmas ideias que, geradas na Europa, da Europa se difundiram – qual *rapto da Europa*. Como escreveu T.S. Eliot, “se a Europa percesse enquanto organismo espiritual, o que restaria para organizar materialmente não seria mais

Europa”. Neste sentido, a Europa cultural não pertence somente à Europa; no velho continente, por cima dos localismos, floresceu também o universalismo, o uno e o múltiplo foram convivendo e o ideal da liberdade e dos valores da pessoa humana criaram aí raízes.

Na verdade, “se refletimos hoje nesta relação entre Europa e o mundo, vemos ao mesmo tempo toda a loucura e toda a capacidade autocrítica da Europa, experimentamos simultaneamente orgulho e vergonha em sermos europeus. A Europa disseminou pelo mundo as piores pestes e epidemias, que decorrem do carácter unilateral, dominador e simplificador das suas intervenções, assim como da exacerbação das suas tendências e das suas realizações históricas. Temos hoje os meios de ajudar o mundo a curar-se dessas pestes, precisamente porque sofremos os danos que elas causaram, porque vivemos, até ao âmago de nós mesmos, a tragédia dos nacionalismos e dos totalitarismos, e porque fomos fabricando, os antídotos a opor a essas ameaças. Compreendemos assim que a melhor maneira de combater os piores nacionalismos consiste em salvaguardar e em valorizar os direitos que têm as nações de se conservarem, de se exprimirem, de desenvolverem plenamente pela experimentação de formas complexas e imbricadas de cooperações, de confederações, de associações meta-nacionais”⁴⁹⁶.

⁴⁹⁶ MORIN, E.; BOCCHI, G.; CERUTI, M., “Un nouveau commencement”, *In, Posfácio*, CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., Construir a Europa – O processo de integração entre a teoria e a história, *Op. Cit.*: p. 249.

VI. CAPÍTULO – DIREITOS E DEVERES DA CIDADANIA EUROPEIA

Um dos elementos partilhados por todas as definições de cidadania é a questão de pertencer a uma comunidade. Logo a “cidadania é um conceito complexo e multidimensional. É composto por elementos legais, culturais, sociais e políticos e provê aos cidadãos direitos e deveres definidos, um sentimento de identidade e de laços sociais”⁴⁹⁷. Neste sentido a escola desempenha um papel fulcral na educação para a cidadania. Segundo Figueiredo, “educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites”⁴⁹⁸.

Consideramos que cidadania europeia, tal como nos aparece, nos tratados comunitários, é uma realidade escassamente configurada, necessita no entanto de pensamento e concretização, cuja realização na vida diária das nossas sociedades, depende em grande medida do curso que siga o processo de integração europeia. Para que esta cidadania se desenvolva e adquira um significado real, é necessário ir definindo perfis específicos vinculados, sem dúvida alguma, a um reconhecimento da identidade europeia⁴⁹⁹.

1. A livre circulação no espaço Schengen

No Preâmbulo do Tratado da UE, foi inserido o seguinte considerando: “Inspirando-se no património cultural, religioso e humanista da Europa, de que emanaram os valores universais que são os direitos invioláveis e inalienáveis da pessoa humana, bem como a liberdade, a democracia, a igualdade e o Estado de direito”, com o intuito de valorizar os valores fundamentais da União.

⁴⁹⁷ ICHILOV, O., “Citizenship and citizenship education in a changing world”. The Woburg Press, London, 1998.

⁴⁹⁸ FIGUEIREDO, C., “Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica”. In DEB. Novas Áreas Curriculares. Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação, Lisboa, 2002. Disponível em: www.malhatlantica.pt/currículo/horizontes_educacao.htm

⁴⁹⁹ LOYES, C. M., “Educación for an interdependent World” (EDIW). Apertura Seminario. In. GÓMEZ-CHACÓN, I. M., (Ed.) EDIW Y HUMANITARIANNET, *Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003, p.27.

A referência a um objetivo fundamental como a promoção da paz e do bem-estar dos seus povos proporciona uma visão da união, capaz de valorizar os seus cidadãos em todas as suas componentes. É objetivo também, proporcionar aos seus cidadãos um espaço de liberdade, segurança e justiça sem fronteiras internas, em que seja assegurada a livre circulação de pessoas, em conjugação com medidas adequadas em matéria de controlos na fronteira externa, asilo e imigração, bem como de prevenção e combate à criminalidade.

O espaço e a cooperação Schengen assentam no Acordo Schengen de 1985. O espaço Schengen representa um território no qual a livre circulação das pessoas é garantida⁵⁰⁰. Os Estados signatários do acordo aboliram as fronteiras internas a favor de uma fronteira externa única. Foram adotados procedimentos e regras comuns no espaço Schengen em matéria de vistos para estadas de curta duração, pedidos de asilos e controlos nas fronteiras externas. Para garantir a segurança no espaço Schengen, foi estabelecida a cooperação e a coordenação entre os serviços policiais e as autoridades judiciais. A cooperação Schengen foi integrada no direito da União Europeia pelo Tratado de Amesterdão em 1997. No entanto, nem todos os países que cooperam no âmbito do acordo Schengen são membros do espaço Schengen, quer porque não desejam a supressão dos controlos nas fronteiras quer porque ainda não preenchem as condições necessárias para a aplicação do acervo de Schengen.

De acordo com este acordo qualquer cidadão pode viajar dentro deste espaço Schengen sem necessidade de apresentar um passaporte⁵⁰¹.

No nosso estudo, ao perguntar aos alunos sobre o significado do espaço Schengen (gráfico 49) os alunos e alunas portugueses, polacos, romenos e italianos, demonstram na sua maioria, possuir um conhecimento claro. Pelo contrário são muito

⁵⁰⁰ Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht) JO C 191 de 29.07.1992 No seu Artigo B, refere o objetivo: - a promoção de um progresso económico e social equilibrado e sustentável, nomeadamente mediante a *criação de um espaço sem fronteiras internas*, o reforço da coesão económica e social e o estabelecimento de uma União Económica e Monetária, que incluirá, a prazo, a adoção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado; No seu Artigo 8o-A, ponto 1. Qualquer cidadão da União goza do *direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-membros*, sem prejuízo das limitações e condições previstas no presente Tratado e nas disposições adotadas em sua aplicação.

⁵⁰¹ Diretiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 29 de Abril de 2004, relativa ao direito de livre circulação e residência dos cidadãos da União e dos membros das suas famílias no território dos Estados-Membros, que altera o Regulamento (CEE) n.º 1612/68 e que revoga as Diretivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/ CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE e 93/96/CEE.

numerosos os alunos belgas, espanhóis e estonianos que desconhecem o sentido do termo Schengen. Significará que não sabem que a UE suprimiu o controlo interno entre os estados membros? Ou é que conhecendo esta circunstância desconhecem que este feito é denominado “espaço Schengen”, recordando o nome da cidade onde foi assinado o acordo?

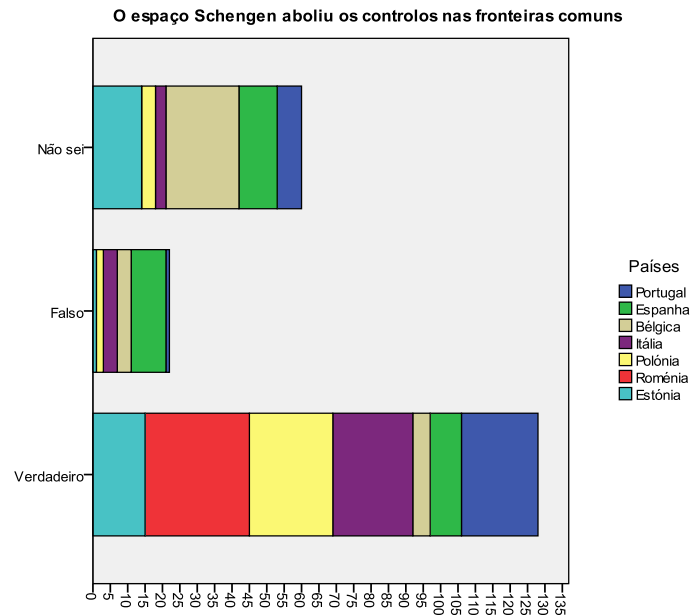


Gráfico 49 - O espaço Schengen.

Em termos políticos o espaço Schengen⁵⁰² ainda motiva algumas querelas entre os políticos europeus. A recente crise de Lampedusa é disso um exemplo. A solidariedade europeia é colocada à prova quando estes problemas surgem.

⁵⁰² Depois da grande avalanche dos imigrantes em direção a Itália, o ministro dos negócios estrangeiros italiano (Maroni) desabafa: “*L'Europa ci lascia soli*”. “*Che senso ha restare nella Ue?*” Trad. (A Europa deixa-nos sós, que sentido tem continuarmos na União Europeia?) Na sequência destes acontecimentos e na atitude de Itália em atribuir vistos de permanência temporária aos imigrantes, que lhe permitem viajar por todo o espaço Schengen e do governo francês parar os comboios que vinham de Itália com estes imigrantes, Nicolas Sarkozy de visita a Itália, convenceu Silvio Berlusconi a apoiar os seus planos de revisão do Acordo de Schengen, no sentido de tornar mais restritiva a circulação de pessoas na União Europeia. Atualmente, estão abrangidos 22 dos 27 Estados membros, com Irlanda e Reino Unido a serem as exceções, assim como Bulgária, Roménia e Chipre que, no entanto, se preparam para aderir. Por outro lado, países como a Noruega, a Suíça e a Islândia, embora continuem de fora da União Europeia, aceitam sem quaisquer restrições a livre circulação advogada por Schengen (nome da cidadezinha luxemburguesa onde o acordo foi assinado em 1985).

O entendimento entre o Presidente francês e o primeiro-ministro italiano foi conseguido durante a visita que Sarkozy fez a Roma, numa cimeira bilateral que serviu para apagar alguns focos de tensão, um deles

As sondagens periódicas levadas a cabo pelo Eurobarómetro revelam que o sentimento europeu tem alguma dificuldade em se impor. Perante tais resultados, as autoridades europeias insistem na necessidade de reforçar a dimensão da cidadania da União Europeia, através de documentos que promovam esta dimensão.

Estamos em crer que é urgente que a União Europeia dê mais atenção à questão religiosa. Esta não deve meter a cabeça na areia sob pena de ter que correr atrás do prejuízo. Tomemos como exemplo a questão da proibição dos símbolos religiosos nas escolas públicas francesas e a lei sobre o véu islâmico. Décadas de desinteresse público pela integração ou acolhimentos das populações árabes, no âmbito da cultura francesa, permitindo a construção de vastos bairros onde o reflexo desse desinteresse teve como reação a síndrome do fechamento e da clausura num universo próprio, que o fundamentalismo islâmico, sobretudo depois de 11 de Setembro de 2001, tornaria ameaçador.

A questão fundamentalista tornou-se num ingrediente potencialmente explosivo numa sociedade, também ela bloqueada, pela incapacidade de produzir respostas inteligentes aos múltiplos desafios da globalização, da construção europeia, da reestruturação das economias e dos mercados de trabalho, da desconfiança crescente na credibilidade e eficácia das instituições públicas⁵⁰³.

Estas instituições hoje pressionadas por todos os lados, são chamadas a agir para dar resposta a uma primavera do *Jasmim* que eclodiu nos países, sobretudo, do arco do Mediterrâneo, a uma crescente destruição de ecossistemas e a marcha acelerada das

ligado à recente vaga de imigração ilegal vinda do norte de África. Frágil face à pressão migratória devido à proximidade de ilhas como Lampedusa da costa tunisina, Itália decidiu redistribuir os ilegais (tunisinos sobretudo, mas também líbios e egípcios) pelo resto da Europa, atribuindo-lhes vistos que permitiam viajar livremente. Com familiares em França, muitos desses imigrantes tentaram depois chegar de comboio ao país de Sarkozy, que retaliou suspendendo durante algum tempo as ligações ferroviárias nos Alpes.

Sarkozy pretende convencer os parceiros europeus a estudarem novas formas de restabelecer o controlo das fronteiras em caso de necessidade urgente. Até agora, o Acordo de Schengen é suspenso por razões ligadas à organização de grandes eventos ou por potencial ameaça à segurança interna. Portugal já o fez por duas vezes, em 2004 por ocasião do Campeonato Europeu de Futebol e no ano passado quando Lisboa acolheu a Cimeira da NATO. Mas é pouco provável que qualquer revisão dos termos do Acordo de Schengen, que a Comissão Europeia admite estar a pensar, vá tão longe como Sarkozy defende. Até porque chamar à imigração ilegal ameaça grave à ordem pública ou segurança interna é uma ideia polémica, que contraria o espírito de solidariedade que é assumido por muitos europeus como um valor inegociável. Mas o debate está relançado. Mário Soares, “*O tempo e a memória. Limites à livre circulação na Europa.*” In. Diário de Notícias 26-04-11.

⁵⁰³ SOROMENHO-MARQUES, V., “Religião e ofensa – A nova disputa pelos limites entre crença e política”. In. *Religiões e Ofensa – As religiões e a liberdade de Expressão*, Universidade Lusófona, Tenacitas Editores, 2009.

alterações climáticas, onde milhões de seres humanos, com línguas, culturas, religiões e morfologias distintas, se colocam a caminho do encontro com os outros, os diferentes. Em busca de uma vida melhor, ou simplesmente, em busca da sobrevivência como no caso dos refugiados cada vez mais numerosos.

Estas questões vêm criar grande ceticismo nos cidadãos europeus. Agora também o espaço e a cooperação Schengen estão ameaçados. O recente fluxo migratório em direção a Itália, provocado pelas intervenções militares no norte de África, ameaçou as relações entre os estados, mais concretamente entre Roma e Paris, levando mesmo este último a fechar as suas fronteiras⁵⁰⁴. Esta dificuldade de coordenação europeia está patente no desabafo do ministro italiano, *“L'Europa ci lascia soli, che senso ha restare nella UE?”*.

As fronteiras da Europa foram sempre objeto de reflexão e de discussão. Desde o Conselho da Europa de 1994, que tentou estabelecer as fronteiras da Europa, que a discussão sobre os seus limites se acentuou. No entanto depois desta discussão, o mesmo conselho decidiu abandonar a ideia de traçar fronteiras nas que a própria natureza deixou uma ampla margem aberta à invenção do espírito humano e defendia por uma consideração evolutiva e extensiva dos limites da Europa, definida mais como um princípio espiritual ou expressão de um querer viver juntos do que como uma realidade geográfica⁵⁰⁵. Este espírito cria nos cidadãos europeus o gosto por viajar e o gosto de conhecer outros países. A facilidade com que se deslocam, nos nossos tempos,

⁵⁰⁴ In. *Corriere della Sera*, de 11 de Abril de 2011. Polémica sobre os desembarques constantes em Lampedusa. SPAGNA E GERMANIA - «Non possiamo accettare - aveva spiegato il ministro dell'Interno tedesco Hans Peter Friederich nel corso della riunione con i suoi colleghi europei in Lussemburgo - che immigrati economici in gran numero vengano in Europa passando per l'Italia. Constatiamo - ha detto Friedrich - che gli italiani stanno concedendo dei permessi di soggiorno provvisori che "de facto" permettono ai migranti di venire in Europa. I francesi stanno rafforzando i controlli, e l'Austria ci sta riflettendo. Non sarebbe nell'interesse dell'Europa - ha sottolineato il ministro tedesco - essere costretti a introdurre nuovi controlli alle frontiere; speriamo che gli italiani compiano il loro dovere». Per Friederich l'Italia starebbe così infrangendo lo spirito di Schengen. «Dobbiamo fare in modo - ha aggiunto - che la situazione migliori nei Paesi di origine (dei migranti, ndr) e che controlli rigorosi da parte di Tunisia e Italia evitino che i migranti vengano in Europa». «La Commissione ha ragione», ha osservato, da parte sua, il ministro dell'Interno spagnolo Rubalcaba. «Non si può attivare la clausola di solidarietà di fronte a questa situazione. I migranti tunisini - ha sottolineato il ministro spagnolo - sono illegali, e bisogna riportarli in Tunisia». All'obiezione dei cronisti circa la mancanza di volontà di Tunisi di riprenderli, Rubalcaba ha risposto: «Deve accettarli». Lo spagnolo si è detto «favorevole al fatto che l'Europa resti una regione d'asilo, uno spazio in cui quelli che hanno problemi possono venire e trovare la libertà, ma bisogna dire chiaramente che gli immigrati illegali devono tornare a casa loro; quelli arrivati dalla Tunisia - ha insistito il ministro spagnolo - sono per la maggior parte migranti economici e non hanno diritto all'asilo».

⁵⁰⁵ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.) *Op. Cit.*: p.43.

facilita as relações sociais e culturais e o conhecimento mútuo. Segundo o Eurobarómetro72, para 46%⁵⁰⁶ dos cidadãos europeus, a União Europeia continua a significar, principalmente, a possibilidade de circular livremente no espaço europeu.

No nosso estudo pareceu-nos interessante interrogar os alunos sobre quais os requisitos necessários para se poder viajar como cidadão europeu. A questão do passaporte ou de um documento de identidade, ainda não está suficientemente explicitado. Nas nossas aulas sobre cidadania europeia, muitos alunos desconhecem as vantagens do espaço Schengen⁵⁰⁷. Estaremos no tempo certo para implementar um passaporte comunitário? Só o tempo dirá das vantagens de tal documento de identificação. A uniformização de documentos e de procedimentos pode contribuir, de certa forma, para uma identidade mais marcada.

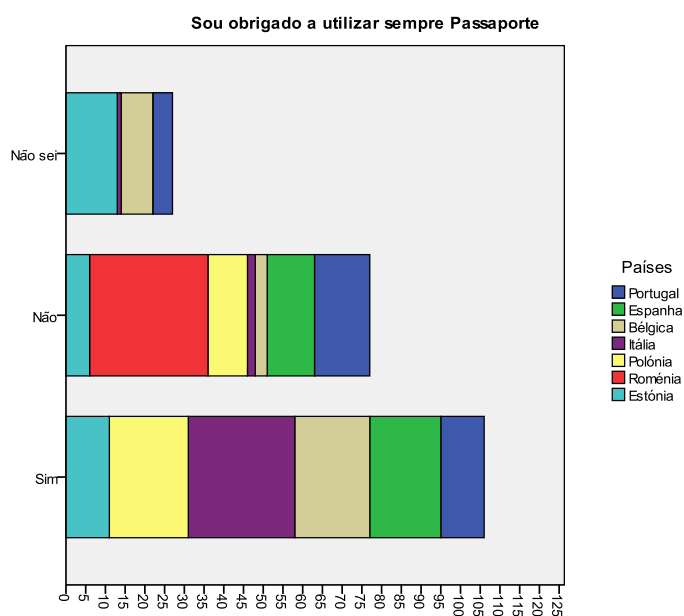


Gráfico 50 – Requisitos para viajar pela EU: Passaporte.

⁵⁰⁶ Eurobarómetro72, Outono 2009, relatório nacional (Portugal), p.3.

⁵⁰⁷ O Espaço Schengen é uma zona do território da União Europeia onde não há controlos nas fronteiras internas. Nesta zona, aplicam-se as «regras de Schengen».

Atualmente, o Espaço Schengen abrange a maioria dos Estados-Membros (Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Checa e Suécia), e ainda a Islândia, a Noruega e a Suíça.

A Bulgária, Chipre, o Listenstaine e a Roménia ainda não são membros de pleno direito do Espaço Schengen. Os controlos nas suas fronteiras com este Espaço serão mantidos até que se encontrem reunidas as condições para a sua supressão.

O Reino Unido e a Irlanda optaram por não fazer parte do Espaço Schengen, tendo preferido manter os controlos nas fronteiras com os outros Estados-Membros da UE.

As respostas dos nossos alunos refletem que efetivamente, pensam que é necessário utilizar o passaporte par se deslocar pela Europa (gráfico 50).

Especialmente relevante são as respostas dos alunos italianos, surpreendentemente (90%), respondem que são obrigados a usar passaporte. Estes valores poderão ser analisados, tendo em conta a idade dos alunos. Estes são muito novos e desconhecem as implicações do acordo de Schengen e não temos a certeza se sabem o que quer dizer Schengen, como já referimos anteriormente. Mais uma vez se vislumbra uma oportunidade que a escola não deve deixar de aproveitar para formar cidadãos plenamente informados.

Os alunos romenos são os únicos que afirmam na totalidade não necessitar de passaporte para viajar. Também os alunos polacos, espanhóis e belgas afirmam, perto de 50%, que necessitam de passaporte.

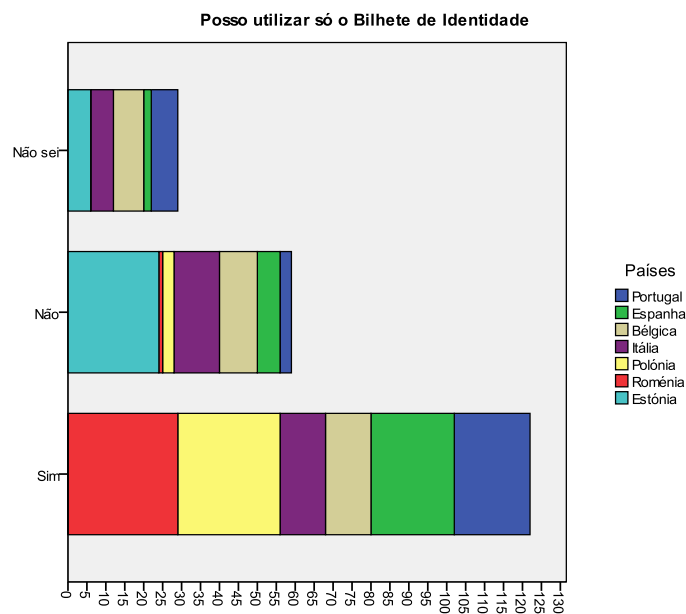


Gráfico 51 – Requisitos para viajar pela EU: BI.

A resposta à pergunta, *como cidadão europeu: posso utilizar só o Bilhete de Identidade*, (gráfico 51) os alunos da Roménia voltam a responder na totalidade que podem utilizar unicamente o documento de identidade para viajar. Estes dados coincidem com as respostas dadas sobre o passaporte, dado que estes alunos afirmaram

não precisar dele para viajar. Parece haver uma certa ideia que para viajar no espaço europeu só é necessário o documento de identidade. Os alunos polacos afirmam que só necessitam do documento de identidade, contrariando um pouco o gráfico anterior, onde os alunos referem (66%) necessitar do passaporte para viajar. Os alunos de Espanha, Bélgica e Portugal afirmam necessitar unicamente do bilhete de identidade. Também nestes casos os resultados são contraditórios com os do gráfico 50. Os resultados dos alunos da Estónia que no gráfico anterior estão um pouco divididos. Neste gráfico 51, os alunos afirmam perentoriamente (80%) que não é só o documento de identidade que permite viajar no espaço europeu.

Estes valores apresentados pelos alunos belgas, são de facto paradigmáticos, tendo em conta que são filhos de pais com maior nível de instrução e com maior facilidade em se deslocarem no espaço europeu. Um país pertencente a Europa central e onde os seus cidadãos estão habituados a viajar com grande facilidade, deixam-nos um pouco apreensivos.

Não é obrigado a possuir um bilhete de identidade com zona de leitura ótica, nem um passaporte com uma validade de, pelo menos, 3 meses: se o documento de viagem estiver válido, não há problema. Os Estados-membros não podem obrigar a apresentar exclusivamente um passaporte ou um bilhete de identidade. Temos o direito de escolher o documento de viagem que entendermos e este direito não pode ser sujeito a qualquer tipo de restrições. Não é necessário visto de entrada.

Uma vez que as autoridades nacionais podem a qualquer momento, por motivos de segurança, solicitar o comprovativo de identidade, devemos ter o documento de identificação sempre à mão.

A nossa investigação vem demonstrando de forma clara que, os meios de comunicação social, e sobretudo a escola desempenham um papel importantíssimo de aproximar as questões europeias dos seus cidadãos. Como nos diz Prats no seu estudo,

“si se quiere actuar en los procesos de educación que contribuyen a la enseñanza de los conceptos que explican la realidad europea, es preciso contar con retratos fieles y ajustados de las percepciones, de las actuaciones didácticas y de las expectativas que crea la nueva situación entre la juventud”⁵⁰⁸.

⁵⁰⁸ PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.), *Op. Cit.*: p.17.

2. Mobilidade no espaço europeu

Estamos cientes da urgência na construção de uma nova Europa. Mário Soares deixa-nos o seu testemunho de um europeísta convicto. “...O dilema que agora se nos coloca é simples: ou avançamos com o projeto europeu no plano político e social, com uma visão concertada e participamos ativamente na definição da nova geoestratégia mundial, em grande transformação, ou entraremos em irreversível decadência. Se os nossos atuais dirigentes europeus não quiserem ver que é este o dilema, só temos um caminho: apelar ao Povo Europeu, principalmente às novas gerações, que acreditem no projeto europeu e na necessidade de o fazer avançar. E avançar com os que querem acompanhar-nos, tendo a coragem de deixar para trás os que não querem”⁵⁰⁹.

A ideia de uma “cidadania europeia” acompanha todos aqueles que têm coragem de prosseguir e de abrir os seus horizontes. Depois da cimeira de Paris, Dezembro de 1974, este caminho ganha força em direção ao sufrágio universal e direto de 1979. Primeiro sinal tangível de uma cidadania europeia. No entanto uma identidade europeia necessitava de ser impulsionada através de ações concretas.

As opções estruturantes viriam a acontecer em Maastricht, Nice e Amesterdão, com capacidade suficiente de transformar a União. Fica claro o nível de maturidade que a União atingiu. Os acontecimentos a Leste (queda do muro de Berlim em 1989) fazem renascer uma nova Europa. Novos desafios se perfilam no horizonte.

O nascimento de uma cidadania europeia que garanta aos seus cidadãos quatro direitos basilares era o desafio mais auspicioso que se poderia esperar. São estes direitos: a liberdade de circular e permanecer no território dos Estados-membros; o direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais e nas eleições para o Parlamento Europeu no Estado-membro de residência; o direito de, nos países terceiros em que o estado de que é nacional não se encontre representado, beneficiar de representação por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer outro Estado-membro; e o direito de petição ao Parlamento Europeu e de se dirigir ao Provedor. Esta cidadania em nada diminui a cidadania de cada estado.

Como cidadão europeu tenho direitos e garantias como aqueles que disponho enquanto cidadão nacional. A Carta dos Direitos Fundamentais introduzida no tratado

⁵⁰⁹ Testemunho de Mário Soares sobre a Europa, Lausanne, 11 de Setembro de 2009.

garante que, como cidadão do meu país também seja tratado em pé de igualdade com os cidadãos de outros países da União.

É por isso que consideramos interessante analisar, como e em que medida, têm os alunos do nosso estudo interiorizados os direitos cidadãos, especialmente os relacionados com a mobilidade, em relação consigo mesmos e com os outros.

Em relação aos direitos de mobilidade verificamos que quase todos os alunos têm um entendimento de que podem desenvolver as suas atividades em qualquer país da união (gráfico 52). Esta possibilidade promove de facto uma ligação a uma identidade europeia, capaz de motivar o sentido de pertença. Para que este sentimento se desenvolva é necessário que os cidadãos se sintam protegidos por uma verdadeira política social⁵¹⁰.

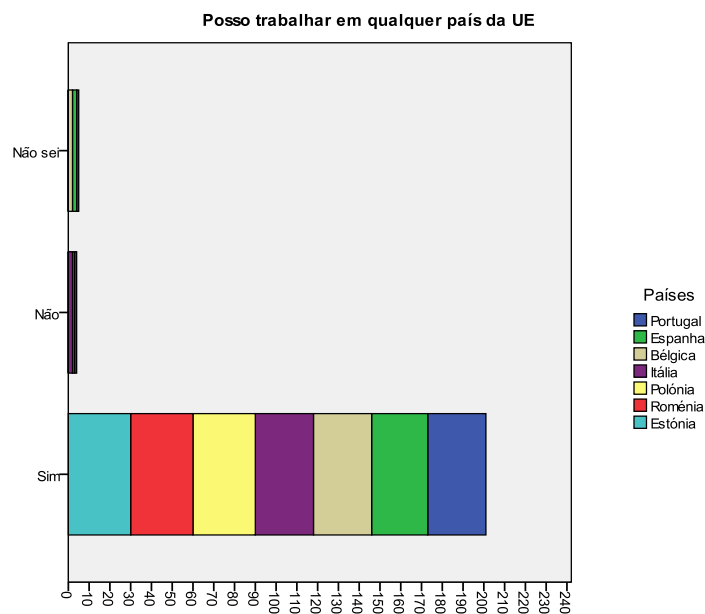


Gráfico 52 - Possibilidade de trabalhar em qualquer país do espaço europeu.

⁵¹⁰ Tratado de Lisboa, Artigo 151.º A União e os Estados-Membros, tendo presentes os direitos sociais fundamentais, tal como os enunciam a Carta Social Europeia, assinada em Turim, em 18 de Outubro de 1961 e a Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores, de 1989, terão por objetivos a promoção do emprego, a melhoria das condições de vida e de trabalho, de modo a permitir a sua harmonização, assegurando simultaneamente essa melhoria, uma proteção social adequada, o diálogo entre parceiros sociais, o desenvolvimento dos recursos humanos, tendo em vista um nível de emprego elevado e duradouro, e a luta contra as exclusões.

Contudo, identificamos certa inconsistência de outras opiniões já que quando se lhes pergunta sobre os direitos de residência (gráfico 53) dão respostas erradas.

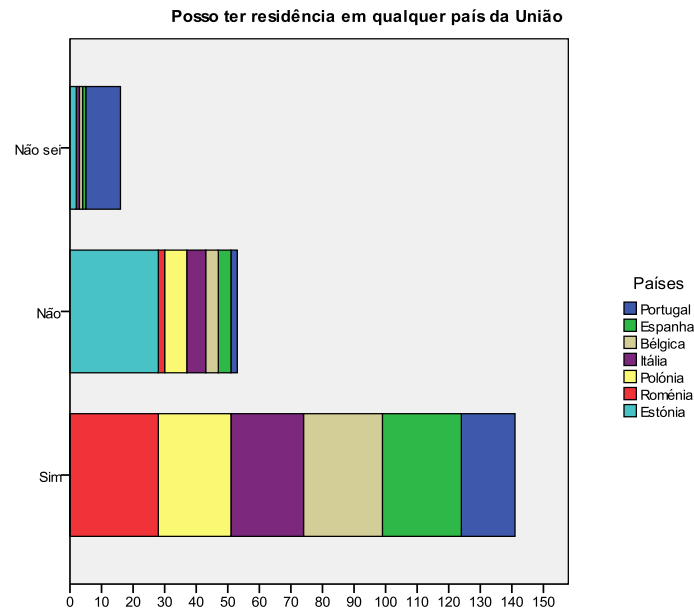


Gráfico 53 - Residência em qualquer país do espaço europeu.

Os alunos da Estónia respondem de forma clara, mais de 90% que não podem ter residência noutro Estado-Membro. Existe um desconhecimento muito grande sobre a legislação. Estes alunos não têm a noção que a cidadania da União confere a cada cidadão uma série de direitos importantes, nomeadamente: o direito de circular e residir livremente no território da UE⁵¹¹.

Os resultados dos alunos belgas, em afirmar poder ter residência em qualquer país da União, surpreendem um pouco, dado que são residentes da zona flamenga. Nesta região existe uma grande controvérsia quanto à possibilidade em comprar casa na Flandres. As autoridades da região estabeleceram requisitos apertados mesmo para os cidadãos belgas de outras regiões.

Estas incongruências emergem com maior nitidez o desconhecimento dos seus direitos para formar a sua família fora do seu país (gráfico 54). Quanto à pergunta: “*não posso casar nem constituir família fora do meu país*”, as respostas são bastante

⁵¹¹ Diretiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. *Op. Cit.*

singulares. Estas não estão muito em consonância com a pergunta anterior. Nesta análise ficamos com a ideia que os alunos não estão muito familiarizados com estas questões. As questões foram colocadas aleatoriamente no questionário, como forma de tentar obter respostas mais sinceras.

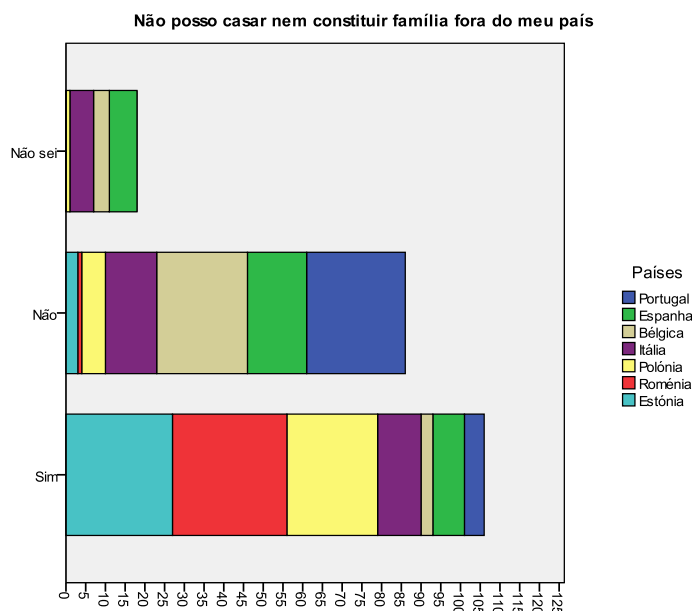


Gráfico 54 - Possibilidade de casar e constituir família fora do meu país.

Os alunos da Roménia, da Estónia e da Polónia, respondem acima de 70%, que sim, concordam com a afirmação de não poderem constituir família fora do seu país. Os alunos de Portugal e da Bélgica situam as suas respostas, (20%) na resposta não concordam com a afirmação. Os alunos espanhóis e italianos mostraram-se mais divididos nas suas respostas.

Perante tais resultados poderemos questionar se os alunos sabem o que significa residir ou constituir família noutro país europeu. As duas questões estão intimamente ligadas, pois não poderemos pensar que, por um lado, podemos residir, mas por outro, não podemos constituir família.

Estamos cada vez mais convencidos da necessidade de implementar uma educação para a cidadania que seja capaz de formar cidadãos europeus. A educação para uma convivência tendo em conta os direitos e os deveres é condição necessária para

viver em conjunto. Ninguém ama o que não conhece, mas também ninguém conhece aquilo que não vivencia. Concordamos com a questão colocada por Pingel, “a Europa não terá necessidade, para além da suas tarefas política e económicas concretas, de uma ideologia que crie laços, de um conjunto de valores que mantenha unidos os interesses muitas vezes divergentes e que torne possível aceitar os diversos modos de vida, tolerar a pluralidade das religiões e encontrar, apesar do primado das línguas e das tradições nacionais, nas próprias comunidades, formas de comunicação comunitárias?”⁵¹²”

A cidadania Europeia destina-se a tornar o processo de integração europeia mais relevante para os cidadãos, aumentando a sua participação, reforçando a proteção dos seus direitos e promovendo a ideia de uma identidade europeia.

Com o objetivo de seguir a aprofundar estas questões, interessamo-nos por identificar as perceções destes jovens sobre os direitos de mobilidade laboral e de formação no marco da UE.

Os resultados obtidos colocam em evidência as debilidades dos conhecimentos. Assim, os alunos não têm dúvida em afirmar maioritariamente que, como cidadãos europeus podem participar em projetos e programas da UE (gráfico 55), como acontece com eles mesmos, já que todos são alunos Comenius. Contudo, surpreendentemente, desconhecem maioritariamente o direito que lhes assiste de poder estudar em qualquer país europeu diferente do seu próprio (gráfico 56).

Em qualquer caso verificamos a necessidade de melhorar a mobilidade e o intercâmbio de experiências de toda a natureza, especialmente educativas entre os jovens de diversos países europeus e entre os professores. Os diferentes programas, especialmente o Socrates/Comenius, como nos refere Prats, têm sido um bom caminho, no entanto é necessário generalizar e intensificar as inter-relações entre os jovens europeus. É necessário fazer com que os professores tomem consciência da sua própria dimensão europeia e do seu papel na formação dos jovens europeus.

⁵¹² PINGEL, F.et al, *Op. Cit.*: p. XVI.

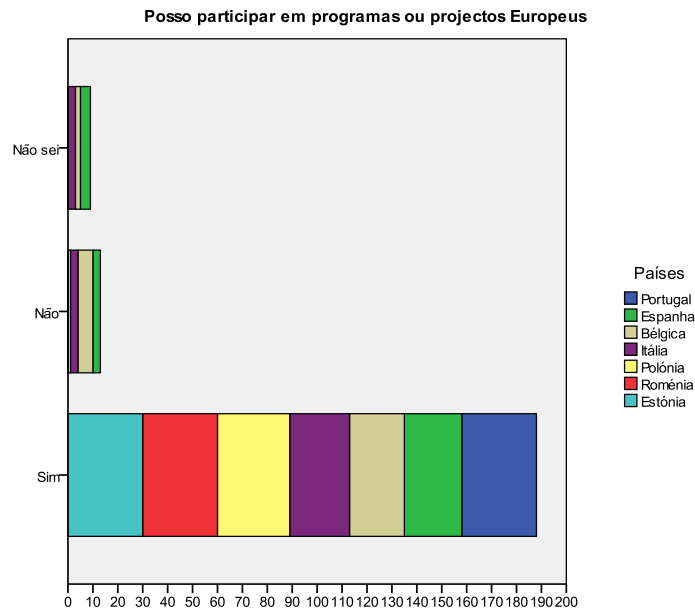


Gráfico 55 – Cidadania europeia e participação em programas e projetos europeus.

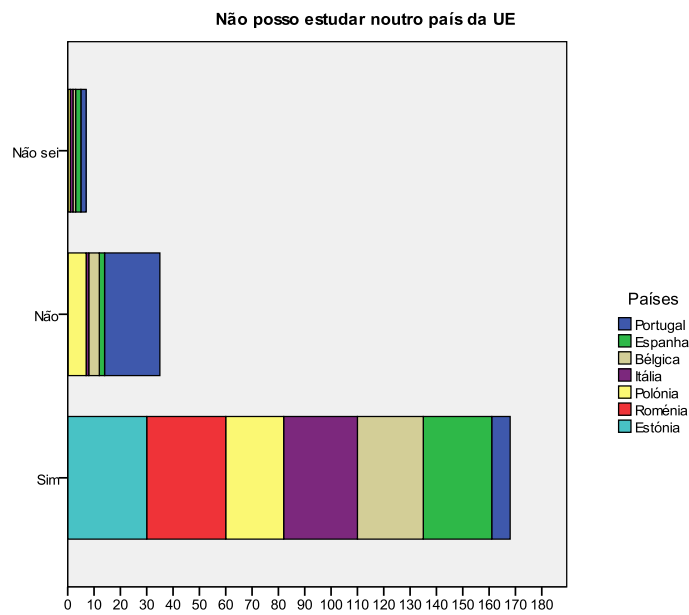


Gráfico 56 - Possibilidade de estudar noutro país europeu.

Somos levados a crer que esta questão tenha sido mal apreendida pelos alunos. Podemos então pensar que a pergunta de forma negativa tenha induzido em erro os

alunos. Os alunos portugueses, por exemplo, responderam (70%), que podiam estudar noutro país da União e (100%) responderam que podiam participar em programas e projetos europeus. Como referimos anteriormente, este estudo foi levado a cabo em escolas e centros escolares que participam em projetos europeus, por este motivo estes alunos, ou uma boa parte deles, está envolvida nestes projetos. A sensibilidade para participar nestes programas ou projetos é desenvolvida por professores altamente motivados e conscientes da importância que a formação a uma cultura e cidadania europeia representam. Como nos ensinou Comenius, uma voz quase solitária do seu tempo, este defendia a escola como o "*locus*" fundamental da educação do homem, sintetizando os seus ideais educativos na máxima: "*Ensinar tudo a todos*", princípios que permitiriam ao homem colocar-se no mundo não apenas como espectador, mas, acima de tudo, como ator.

Num mundo em constante mudança, aumenta a importância de acumular conhecimento e adquirir ferramentas, para conseguir um emprego ou simplesmente para realização pessoal. Hoje em dia, a educação é mais um processo de aprendizagem ao longo da vida. Aprendizagem e formação profissional já não estão associadas apenas à escola ou à universidade, mas também envolvem uma formação com contornos menos formais e em qualquer etapa da vida.

Uma das características principais da Europa, mencionada por diversas vezes, é a sua multiplicidade. Esta diversidade está bem patente no campo da educação, em que os sistemas e as práticas variam significativamente de um país para outro. Esta diversidade é fonte de riqueza para todos proporciona um terreno fértil para a inovação e a busca da qualidade. Juntos, podemos construir uma fortaleza e desenvolver toda a nossa criatividade, de forma a dotar as próximas gerações de recursos e ferramentas inovadoras.

Para complementar a análise sobre a interiorização dos direitos cidadãos e como estes se projetam sobre a diversidade cultural da Europa, quisemos conhecer as suas opiniões acerca dos direitos dos imigrantes muçulmanos, muito abundantes em países europeus como, Bélgica, Espanha e Itália.

Resulta curioso conhecer como precisamente nestes países os alunos estão de acordo em que os muçulmanos imigrantes possam estudar na UE, tal como, acontece na

realidade, como a maioria dos estonianos, polacos e quase a metade dos romenos mostram atitudes mais xenófobas e de recusa, negando a estes jovens imigrantes a oportunidade de formar-se na Europa (gráfico 57).

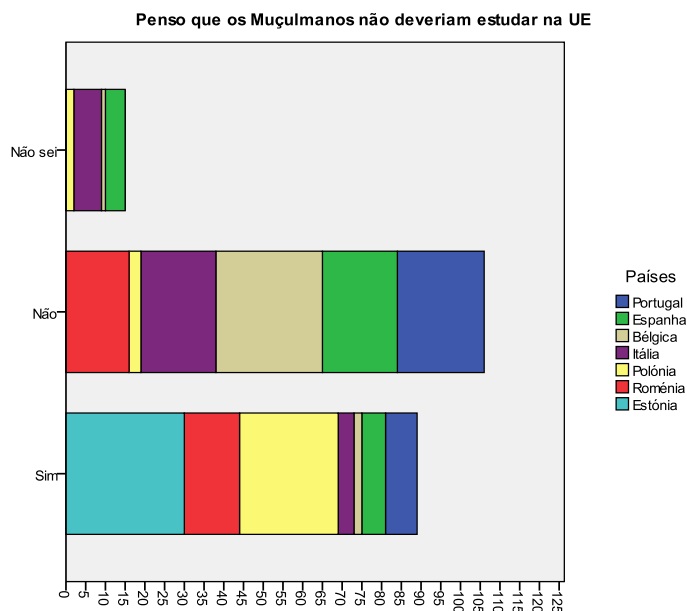


Gráfico 57 - Possibilidade dos Muçulmanos estudarem no espaço europeu.

O baixo rendimento escolar é fator associado à discriminação com que são confrontados os muçulmanos europeus. Em muitos Estados-Membros, onde uma grande parte da população migrante é composta por muçulmanos (por ex. Dinamarca, Alemanha e França), os migrantes e os descendentes de nacionais de países terceiros apresentam níveis de escolaridade mais baixos, possuindo, em média, um nível de habilitações inferior ao da maioria da população.

O Parlamento Europeu através da sua política de segurança, alerta para a necessidade a longo prazo, de criar mecanismos para uma escolaridade apropriada, conducente à constituição de uma liderança muçulmana que vise uma prevenção do terrorismo. Uma educação apropriada é o único meio capaz de difundir contra-argumentos e de constituir uma alternativa às escolas literalistas, que têm vindo a dominar a cena desde os anos 70.

Neste contexto, o Islão tem vindo a transformar-se numa religião de pleno direito, dado que já faz parte da realidade europeia, deixando de ser só uma religião de imigrantes. Muitos destes muçulmanos nasceram já na Europa, sob uma cultura europeia.

O referido relatório refere ainda da necessidade em encontrar um equilíbrio entre princípios de equidade e inovação na gestão política da realidade do Islão (o que significa igualdade do fiel muçulmano europeu em relação ao fiel de outras religiões). O desejo de integração deve, em geral, envolver a integração de Muçulmanos no espaço europeu e também a educação dos cidadãos europeus não Muçulmanos para a realidade muçulmana. Para todos os cidadãos da União Europeia, deveria insistir-se na educação para a cidadania e nas fundações democráticas.

Só enfrentando a realidade e salientando os processos positivos é que podemos evitar o conflito de civilizações – o que não tem nada a ver com o destino⁵¹³.

Os acontecimentos que marcaram os finais do século XX e os inícios do século XXI suscitaram um enorme interesse por parte do público e das instituições de investigação relativamente a fenómenos ligados com o islão⁵¹⁴.

A União europeia está cada vez mais empenhada em desenvolver políticas capazes de criar na bacia de Mediterrâneo um espaço de paz e de cooperação. Nesta região onde existe a maior concentração de identidades por metro quadrado de todo o mundo e a mais explosiva, todos têm a certeza da verdade absoluta partilhando a ideia de um Deus. A verdade de cada um exclui a verdade do outro.

513 In. Parlamento Europeu, Relatório, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B - Structural and Cohesion Policies, “O Islão na União Europeia: o que está em jogo no futuro”?

514 TIESLER, Nina Clara, In. *Análise Social*, vol. XLIV (1.º), 2009, 17-42, Esta afirma que: “os momentos decisivos de 1989 (fim da guerra fria, o caso Rushdie, a primeira “polémica do véu” (affaire du foulard) em França) e os acontecimentos políticos de dimensão mundial nos primeiros anos da década de 90 (“renascimento religioso”, Bósnia, Saddam no Kuwait) deram origem a novos centros de interesse para a investigação num campo que antes era relativamente marginal”. Podemos referir alguns estudos e estudiosos sobre esta temática: Em Gerholm e Lithman (1988) e Nielsen (1992) encontramos os primeiros textos gerais sobre os muçulmanos na Europa, reunindo contributos explicitamente relacionados com a religião, aos quais devemos acrescentar, por ordem cronológica, uma seleção de textos de referência que tratam dos muçulmanos “no Ocidente” e que, a par de peritos em estudos islâmicos, incluem autores provenientes das ciências sociais e políticas (sociólogos, antropólogos, etc.): Shadid e van Koningsveld (1991, 1996a, 1996b e 2002), Dassetto (1995), Abulmaham (1995), Kepel (1996), Metcalf (1996), Nonnemann et al. (1996), Vertovec e Peach (1996), Vertovec e Rogers (1998), Rath et al. (2001), Al-Sayyed e Castells (2002), Hunter (2003) e Maréchal et al. (2003).

No seu Artigo 13º do Tratado da União Europeia, ponto um, o Conselho, compromete-se em tomar as medidas necessárias para combater a discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual. Com o objetivo de diálogo inter-religioso e de salvaguarda de direitos, de raça ou origem étnica, religião ou crença, foi criada a Commission des Épisopatats de la Communauté Européenne (COMECE)⁵¹⁵.

3. O sonho europeu: trabalho e imigração

Tomando como nossa a frase incorporada no Ato constitutivo da UNESCO – que “como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que é necessário criar as defesas da paz”, queremos partilhar esta nossa utopia.

Da necessidade de interpretar a nossa visão do mundo, assente sobre a igualdade de dignidade das culturas, do diálogo intercultural entre Povos e Culturas, surgiu como o eixo mais fecundo para atingir esse objetivo, sem que tal signifique qualquer relativismo cultural em matéria dos direitos fundamentais de cada ser humano, o Conselho de Sábios. Partindo desta constatação, Romano Prodi formulou duas questões essenciais: como contribuir para o aparecimento, a par da sociedade dos Estados, de uma “sociedade dos Povos e das Culturas” no espaço euro mediterrânico? Como conceber para este efeito um Diálogo entre as Culturas e, principalmente, a nível dos Povos que são simultaneamente seus portadores e herdeiros, que seja regido pelo menos por estes três princípios: igualdade, apropriação e fertilização cruzada?⁵¹⁶

O alargamento da União Europeia leva-a a tomar consciência e interrogar-se simultaneamente sobre a sua identidade e sobre as suas relações com o resto do mundo, começando pelos países e regiões com os quais tem laços de proximidade. A política de vizinhança exprime de forma fecunda esta visão: transformar a União num elemento de proximidade - com uma responsabilidade específica enquanto polo de estabilidade – e,

⁵¹⁵ Dans le cadre de son dialogue avec les Institutions européennes, le secrétariat de la COMECE encourage une politique des droits de l’Homme ambitieuse : faisant sienne la vision selon laquelle le droit à la liberté religieuse constitue la pierre angulaire de tous les droits de l’Homme, il veille notamment à ce que les décideurs européens accordent toute leur attention à ce droit fondamental, en particulier dans la politique des droits de l’Homme que l’Union mène dans ses relations extérieures.

⁵¹⁶ Relatório do Grupo de Sábios criado por iniciativa do Presidente da Comissão Europeia, “O Diálogo entre os Povos e as Culturas no Espaço Euromediterrânico”, Co-Presidentes do Grupo: Assia Alaoui Bensalah, Jean Daniel, Bruxelas, Outubro de 2003, p. 6.

por conseguinte, estabelecer com o seu “círculo de amigos” próximos laços de maior proximidade.

A necessidade de procurar no diálogo com o outro a fonte de novas referências para si próprio e, por outro, partilhar com todos a ambição de construir uma “civilização comum” para além da legítima diversidade das culturas herdadas, leva-nos à partilha de um espaço comum, que é o Mediterrâneo.

Uma civilização deste tipo tem forçosamente o universal por horizonte e como corolário a igualdade, enquanto um diálogo deste tipo tem a diversidade por alimento e como corolário o sabor da diferença.

Da tomada de consciência desta necessidade nasceu a vontade política de propor uma iniciativa forte. A ação consiste em desenvolver um diálogo intercultural, não apenas na aceção tradicional do termo, mas principalmente na sua aceção antropológica, que inclui todos os aspetos concretos de que se reveste uma cultura prática do quotidiano (educação, papel da mulher, estatuto e imagem das populações de origem imigrante, etc.)⁵¹⁷.

A cultura desenvolve aqui um vetor de diálogo nesta relação. Trata-se, de implicar as sociedades civis nas soluções que têm por objetivo pôr termo às discriminações de que sofrem ainda demasiado os cidadãos europeus de origem imigrante e à situação persistente de injustiça, de violência e de insegurança no Médio Oriente, e de criar programas de educação concebidos para substituir nomeadamente as perceções negativas recíprocas pelo conhecimento e a compreensão mútuos.

Esta iniciativa tem igualmente por objetivo criar as condições favoráveis para uma combinação harmoniosa da diversidade cultural – e nomeadamente religiosa –, da liberdade de consciência sem restrições e em todas as suas dimensões e da neutralidade do espaço público. Assim reunidas, estas condições podem ser a garantia de uma secularização aberta, sem a qual poderão perdurar os preconceitos racistas, em particular antissemitas e islamofóbicos. O Grupo de Sábios condenou unanimemente

⁵¹⁷ Relatório do Grupo de Sábios criado por iniciativa do Presidente da Comissão Europeia, “O Diálogo entre os Povos e as Culturas no Espaço Euromediterrânico”, Co-Presidentes do Grupo: Assia Alaoui Bensalah, Jean Daniel, Bruxelas, Outubro de 2003, p.3.

com firmeza as doutrinas e discursos que legitimam qualquer forma de exclusão e de discriminação, independentemente do seu fim⁵¹⁸.

O diálogo intercultural determina assim o ponto de partida de uma ambição histórica partilhada por todas as partes interessadas com o objetivo de construir na região euro mediterrânica, e a partir do Mediterrâneo, um espaço de boa vizinhança com dimensão humana.

Em 1996, em Copenhaga, o desenvolvimento humano esteve no centro do debate das Nações Unidas e foi proposto a erradicação da miséria como objetivo para a próxima década. Em vez disto, assiste-se, nos últimos anos, a uma destruição sem precedentes: guerras, massacres, catástrofes naturais, epidemias.

Sem dúvida o continente africano é um dos mais martirizados com todas estas catástrofes. O “*sonho europeu*” faz aportar aos mares da Europa desesperados ávidos por um punhado de Euros que lhes permita sobreviver. Muitos deles, fugindo da fome e da guerra, pagam com a própria vida a ousadia desse sonho⁵¹⁹.

Conhecedores deste problema que afeta toda a Europa, quisemos questionar os nossos alunos sobre esta problemática (gráfico 58). Só os alunos da Polónia e da Roménia afirmam, de forma expressiva, que os africanos não deveriam trabalhar na

⁵¹⁸ Relatório do Grupo de Sábios criado por iniciativa do Presidente da Comissão Europeia, “O Diálogo entre os Povos e as Culturas no Espaço Euromediterrânico”, Co-Presidentes do Grupo: Assia Alaoui Bensalah, Jean Daniel, Bruxelas, Outubro de 2003, p.4.

⁵¹⁹ In, *Diário de Notícias*, por Bernardo de Lima, 10 Maio 2011 “Vizinhos à deriva”, “Investigação do The Guardian insiste no drama: gente desesperada tenta chegar à Europa em embarcações rudimentares, pagando a ousadia com a própria vida. Desde que as revoltas árabes começaram, calcula-se que perto de 30 mil arriscaram a travessia mediterrânica e que largas centenas ficaram pelo caminho. Há uma tragédia humana em curso nas águas que banham a magnífica costa do sul da Europa, mas esta continua sem sair da espreguiçadeira.

O Guardian cumpriu o seu papel e, sem precisar do WikiLeaks para fazer jornalismo, colocou cá fora uma história tão dramática como incómoda para a "comunidade internacional" de serviço. Um pequeno barco com 72 passageiros (africanos, mulheres, crianças e refugiados políticos) saiu de Tripoli em Março com destino à ilha italiana de Lampedusa. Sem combustível a meio, andou à deriva enquanto os cadáveres se acumulavam, mesmo que helicópteros militares e navios da NATO tenham sido avisados e avistado pedidos de socorro: assim é descrito pelos nove sobreviventes. A NATO desmente categoricamente o abandono, mas justifica-se investigação imediata. Com ou sem premeditação, há uma tragédia humanitária nas águas mediterrânicas e as respostas internacionais, em particular europeias, estão longe de satisfazer. Só no último mês, 800 pessoas desapareceram entre a Líbia e Lampedusa.

O momento é excepcional e exige políticas de imigração e asilo excecionais. A União Europeia já devia ter reunido de emergência - em conjunto com a NATO, se o fórum institucional tivesse sido criado - para enfrentar o problema. Ao invés, preferiu deixar ao arbítrio de cada estado, grande parte refém de partidos xenófobos. Se há matéria para ser concertada a vinte e sete é esta: uma vaga migratória que resulta da fuga imposta por conflitos e não de uma livre vontade. Um dia podemos ser nós, europeus, a precisar de ajuda.”

Europa. A questão pertinente colocada aos alunos das várias escolas, traz à luz uma realidade um pouco díspar. Verificamos que os alunos da Roménia e da Polónia respondem, acima de 60%, que estes imigrantes africanos não deveriam trabalhar no espaço da União. Todos os alunos dos outros países respondem, acima de 70%, que estes têm direito de trabalhar na União, exceto os italianos que apresentam uma percentagem um pouco menor (60%).

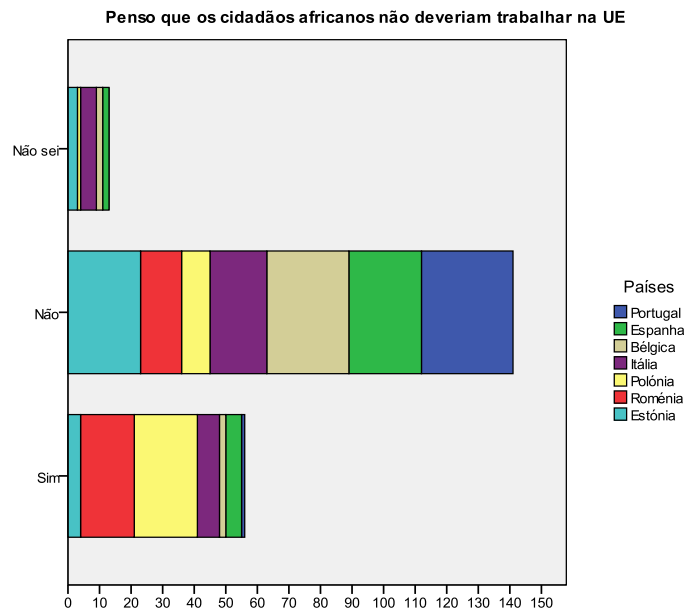


Gráfico 58 - Possibilidade dos cidadãos africanos trabalharem no espaço europeu.

Um dado muito curioso é apresentado por Portugal. Os alunos inquiridos (96%) afirmam que os cidadãos africanos têm esse direito de trabalhar. Poderemos explicar estes dados à luz das relações históricas que Portugal tem com África, no entanto, não temos a certeza se só por si é um elemento válido. Essa abordagem deverá ser feita também através da integração que é feita aos nossos imigrantes. Como já referimos anteriormente, Portugal é um dos países que mais se preocupa com os seus imigrantes⁵²⁰. Nós mesmos participámos em projetos de integração dos alunos imigrantes, promovidos pelo Ministério da Educação nos anos noventa (Interculturas).

⁵²⁰ Eurobarómetro72, “neste segundo semestre de 2009, as Nações Unidas apontaram Portugal como o país do mundo com a melhor política de integração dos imigrantes. Conf. Relatório de Desenvolvimento Humano 2009: Ultrapassar barreiras: mobilidade e Desenvolvimento Humanos, Organização das Nações

É certo que nem todos os países têm uma política de imigração capaz de integrar quem lhes bate à porta. A própria chanceler alemã, Angela Merkel, admitiu recentemente que a Alemanha tem falhado na integração dos seus imigrantes. O abandono da Itália por parte da UE, no que diz respeito às centenas de imigrantes que chegam a Lampedusa nestes últimos dias, são o exemplo claro de como a União europeia não é capaz de agir.

Esta questão em relação aos trabalhadores estrangeiros torna-se de certa forma mais complicada, dado que o que está em causa não é só o trabalho, mas sim uma cultura e uma religião diferente da tradicional europeia. No entanto, todos os alunos dos outros países respondem mais ou menos de forma clara que, estes trabalhadores Muçulmanos também têm o direito de vir trabalhar para a Europa (gráfico 59).

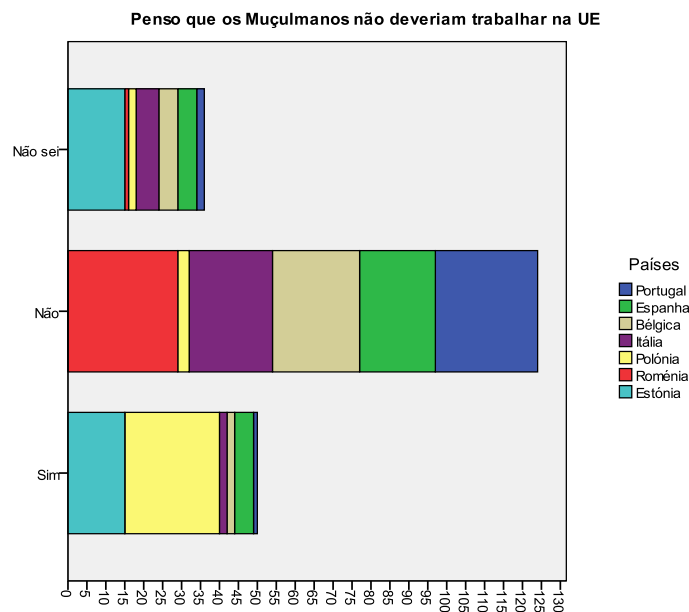


Gráfico 59 - Possibilidade dos Muçulmanos trabalharem no espaço europeu.

Feita uma análise acurada e tendo em atenção o que escrevemos sobre os muçulmanos na Europa, podemos afirmar que é uma questão que se irá colocar com mais pertinência num futuro próximo. Neste contexto, o trabalho levado a cabo pela escola sobre a integração das comunidades imigrantes tem sido preponderante.

Recordamos a nossa experiência numa escola dinamarquesa, onde a forte presença de imigrantes muçulmanos levou à criação de programas específicos e à criação de equipas de professores, preparados e vocacionados para lidar com estas problemáticas⁵²¹. Tentar libertar estes imigrantes do estigma negativo da religião e da condição social em que muitas vezes se encontram, é tarefa hercúlea.

Independentemente da sua origem étnica e/ou convicção religiosa, os muçulmanos europeus são hoje confrontados com discriminação aos níveis do emprego, da educação e da habitação. A crescente problemática terrorista potenciada com o 11 de Setembro de 2001 abriu as hostilidades contra os muçulmanos. Os muçulmanos são muitas vezes vítimas de atos islamofóbicos, que abrangem desde ameaças verbais a ataques físicos. Estes são vítimas de discriminação não tendo acesso a condições de habitação dignas, ao trabalho e grandes dificuldades na sua integração na escola. Muitos muçulmanos europeus, sobretudo os jovens, deparam-se com obstáculos à sua progressão social, o que pode causar um sentimento de desespero e exclusão social, que de certa forma, potenciam comportamentos desviantes aproveitados por organizações terroristas.

Em alguns dos Estados-Membros, os muçulmanos tendem a apresentar taxas de desemprego elevadas. Os testes de discriminação revelam que os muçulmanos são vítimas de discriminação e são confrontados com oportunidades de emprego limitadas.

⁵²¹ A União sentiu a necessidade de estabelecer parcerias, através da Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de Novembro de 2009, sobre a parceria económica e comercial euro-mediterrânica na perspetiva da oitava Conferência Euromed dos Ministros do Comércio – Bruxelas – 9 de Dezembro de 2009, (2010/C 285 E/03), O Parlamento Europeu,

— Tendo em conta a Declaração de Barcelona, aprovada na primeira Conferência Ministerial Euromed, realizada em 27 e 28 de Novembro de 1995, que estabeleceu uma parceria entre a União Europeia e os países do Sul e do Leste do Mediterrâneo (PSEM);

— Tendo em conta a Comunicação da Comissão de 11 de Março de 2003 intitulada “A Europa alargada e os países vizinhos: um novo enquadramento para as relações com os nossos vizinhos orientais e meridionais” (COM(2003)0104), o seu documento de estratégia de 12 de Maio de 2004 sobre a Política Europeia de Vizinhança (PEV) (COM(2004)0373), a sua Comunicação de 9 de Dezembro de 2004 sobre as suas propostas de planos de ação no quadro da PEV (COM(2004)0795), os planos de ação para Israel, a Jordânia, Marrocos, a Autoridade Palestiniana, a Tunísia e o Líbano, e o Regulamento (CE) N° 1638/2006 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de Outubro de 2006, que estabelece disposições gerais relativas à criação do Instrumento Europeu de Vizinhança e Parceria;

— Tendo em conta os acordos de associação mediterrânicos entre as Comunidades Europeias e os seus Estados-Membros, por um lado, e a Tunísia, Israel, Marrocos, a Jordânia, o Egipto, o Líbano e a Argélia, por outro, e o Acordo provisório de Associação Euro-Mediterrânico sobre Comércio e Cooperação entre as Comunidades e a Organização de Libertação da Palestina (OLP) (em benefício da Autoridade Palestiniana).

Os discursos dos vários políticos europeus são claros quando falam de integração. Num artigo esclarecedor publicado no semanário Sol, constatamos esses discursos:

“O Presidente francês é o mais recente líder europeu a declarar a falência da política multicultural de integração de comunidades estrangeiras, defendendo a adoção dos valores da nação de acolhimento por parte das minorias.

“Claramente, sim, o multiculturalismo falhou”, declarou Nicolas Sarkozy, quinta-feira, numa entrevista ao canal TF1.

“Claro que temos que respeitar as diferenças, mas não queremos uma sociedade onde as comunidades vivem lado a lado. Se alguém vem viver para França, deve ser integrado numa única comunidade, que é a comunidade nacional. E se não aceitar isso, então não será bem-vindo”, afirmou o Presidente francês, ele próprio filho de um imigrante húngaro.

“Preocupamo-nos demasiado tempo com a identidade da pessoa que estávamos a acolher, e muito pouco com a identidade do país de acolhimento”, defendeu.

Sarkozy profere a declaração dias depois do primeiro-ministro britânico David Cameron defender o mesmo na Alemanha, país onde, no Verão passado, a chancelar germânica Angela Merkel anunciou a “morte do multiculturalismo”.

Direta ou indiretamente, Cameron, Merkel e Sarkozy referem-se sobretudo à integração de imigrantes muçulmanos nas respetivas nações europeias.

No último fim-de-semana, o líder britânico afirmou que a política multicultural era responsável pela exclusão, radicalização e mesmo pela adesão a fenómenos terroristas de “jovens desenraizados” da minoria islâmica.

“Sob a doutrina do multiculturalismo de estado, fomos obrigados a viver vidas separadas lado a lado”, afirmou Cameron, que defendeu a promoção “musculada” dos direitos humanos e dos princípios liberais⁵²².

As questões sobre migrações apresentadas aos alunos, são pertinentes e de certa forma necessárias, para perceberem quais são as suas ideias sobre a integração dos migrantes.

Neste sentido verificámos no trabalho elaborado por Prats sobre os alunos espanhóis, estes afirmam que os imigrantes devem ter oportunidade de trabalhar na União Europeia. Os governos europeus não deveriam colocar entraves aos trabalhadores extracomunitários. Eles declaram também que os direitos e os deveres dos imigrantes devem ser respeitados de forma igual, como os trabalhadores europeus. Afirmam ainda que, os trabalhos deverão ser ocupados pelos trabalhadores mais competentes (74%), independentemente da sua origem ou da sua condição. Estes afirmam ainda que os europeus da União devem ter os mesmos direitos que os cidadãos espanhóis. Esta igualdade de direitos é aludida por 86% dos inquiridos⁵²³.

⁵²² In, *Semanário Sol*, “Sarkozy junta-se ao coro do anti multiculturalismo”, 11 de Fevereiro, 2011.

⁵²³ PRATS, J. e TREPAT, C. (Coord.), *Op. Cit.*: p. 205 - 211.

Quando perguntamos aos alunos, do nosso questionário (gráfico 60), sobre os direitos dos trabalhadores imigrantes, verificamos algumas incoerências. Os alunos da Roménia 96%, concordam com os mesmos direitos para os cidadãos europeus. Já os alunos italianos e polacos só 76% deles é que referem ter os mesmos direitos. Os alunos belgas referem também (63%) a mesma opção, verificando-se valores (46%) nos alunos espanhóis.

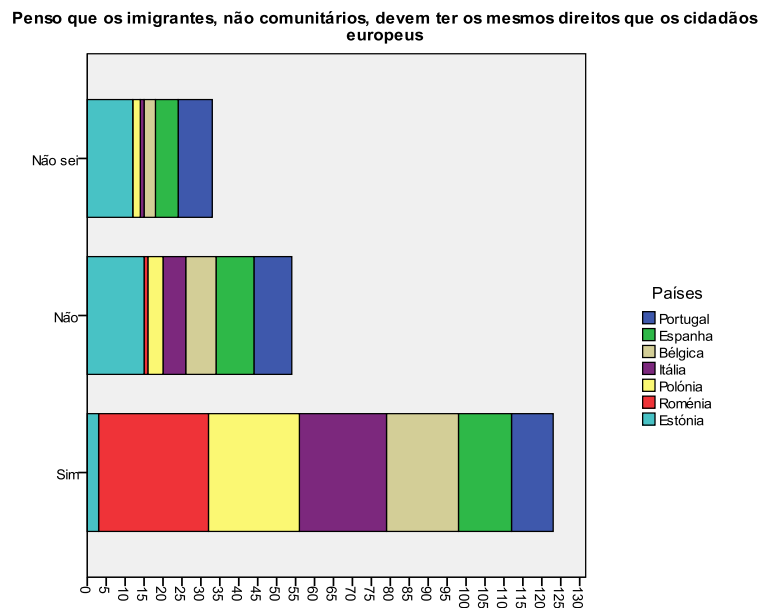


Gráfico 60 - Possibilidade dos imigrantes não comunitários terem os mesmos direitos que os cidadãos comunitários.

Os alunos da Estónia referem (50%) que não deveriam ter os mesmos direitos, o que de certa forma contraria a pergunta anterior à qual eles respondem que os cidadãos africanos mais de 70% podem trabalhar na União. Poderemos de certa forma questionar, como é possível concordar que estes trabalhadores estrangeiros possam trabalhar e não dar-lhes os mesmos direitos. Um número significativo de alunos (40%) afirma não saber responder a esta questão.

Os alunos portugueses situam as suas respostas, mais ou menos, de forma concertada nas três opções, contrariando um pouco a questão anterior, dado que estes responderam de forma clara que os trabalhadores africanos têm todo o direito de trabalhar na União.

Estamos a trabalhar com alunos relativamente jovens, o que de certa forma pode enviesar a nossa investigação. Estes alunos ainda não conseguem perceber a verdadeira dimensão do trabalho e dos seus direitos. Também aqui a escola deve ter um papel importante na formação e sensibilização dos jovens, para o mundo do trabalho. Nas aulas de cidadania deverão ser tratados, não só os direitos humanos, mas também, direitos da criança, direito do consumidor, direito do trabalho e os valores de cidadania.

4. Identidade e crenças: a questão religiosa

Ján Figel⁵²⁴ responsável da Eurydice refere a importância da proclamação, pelo Conselho da Europa, do Ano Europeu da Cidadania pela Educação de 2005, na formação dos jovens para a cidadania. Este afirma, “o desenvolvimento de um comportamento cívico responsável pode ser encorajado desde muito jovem. A educação para a cidadania, que compreende a aprendizagem dos direitos e dos deveres dos cidadãos, o respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos, bem como a importância da solidariedade, da tolerância e a participação numa sociedade democrática, é um meio de preparar crianças e jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos”⁵²⁵.

A estratégia de Lisboa traçou um percurso importante no que diz respeito à inclusão social e cidadania ativa. Neste contexto, o sistema educativo pode ser considerado como meio mais importante através do qual será possível transmitir e demonstrar os princípios da equidade, inclusão e coesão. Por conseguinte, a inclusão social e a cidadania ativa ocupam um lugar proeminente nos três objetivos estratégicos para os sistemas europeus de educação e de formação adotados pela Comissão Europeia em Março 2001, que abrangem a qualidade da educação europeia, o acesso a esta e a sua abertura ao mundo⁵²⁶.

Por conseguinte a escola deve estar na linha da frente na formação dos jovens para uma cidadania ativa e responsável. Para além dos pais, da família alargada, dos amigos e da comunidade local, as escolas são o palco principal para a socialização. Um

⁵²⁴ Comissário responsável pela Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo.

⁵²⁵ FIGEL, J., In. Prefácio, “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, Eurydice, Maio de 2005.

⁵²⁶ Conselho da União Europeia: Os objetivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação. Relatório do Conselho da Educação para o Conselho Europeu. 5980/01 (Bruxelas, 14 Fevereiro 2001).

dos seus objetivos de sempre tem sido preparar os jovens para a vida adulta. Deste modo é importante que as escolas forneçam aos alunos as competências básicas e os conhecimentos que os ajudarão a contribuir de forma válida e positiva para a sociedade e sua evolução.

Podemos afirmar que uma “cidadania responsável” integra, de um modo geral, questões relacionadas com o conhecimento e o exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas. Este conceito está associado a determinados valores estritamente ligados ao papel do cidadão responsável. Estes valores compreendem democracia, dignidade humana, liberdade, respeito pelos direitos humanos, tolerância, igualdade, respeito pela lei, justiça social, solidariedade, responsabilidade, lealdade, cooperação, participação e desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico⁵²⁷.

Um dos meios mais eficazes para desenvolver no aluno uma aprendizagem efetiva quanto diz respeito à cidadania responsável, consiste em envolver o aluno em situações reais na escola, fazendo parte ativa da escola, exercitando e praticando os seus próprios direitos e deveres. Para além do indivíduo se familiarizar com os princípios democráticos e os processos organizacionais, o que ele aprendeu na escola também pode ser posto em prática.

Acreditamos que uma das tarefas mais importantes da educação para a cidadania é preparar os alunos para o seu futuro papel como cidadãos ativos que contribuem para o bem-estar social. O meio mais eficaz para alcançar este objetivo é fornecer aos alunos uma oportunidade de experimentar diretamente o que significa uma ação cívica responsável, preenchendo a lacuna entre a escola enquanto paradigma miniatural da sociedade por um lado e a sociedade num mundo real que fica além da própria escola, por outro⁵²⁸.

As instituições têm um papel importante na formação dos jovens cidadãos. Uma dessas instituições, a igreja, sente hoje a necessidade de ajudar a Europa a construir-se a si mesma revitalizando as raízes cristãs que lhe deram origem, afirmava o Papa João Paulo II na sua Exortação Apostólica, *Ecclesia in Europa*.

⁵²⁷ Conf. “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, Op. Cit.: pp.13, 14.

⁵²⁸ Ibidem, p. 39.

Outros pensadores referem a importância da religião católica na formação da Europa. Joseph Weiler e Khaled Fouad Allam citados por Mattei, escrevem que, recusar o discurso do Cristianismo é recusar de enfrentar o passado da Europa. Afirmam que a Europa é devedora ao Cristianismo porque, quer queira ou não, esse lhe deu forma, significado e valores. Recusar tudo isto significa, para a Europa, negar-se a si mesma.⁵²⁹

Na Carta dos Direitos Fundamentais no seu Artigo 21, sobre a não discriminação pode ler-se: “é proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual”. O mesmo vem referido no Artigo 22, “A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística”⁵³⁰.

Com esta referência da Carta dos Direitos Fundamentais à não discriminação de religião ou convicções, pretende-se acolher qualquer religião no espaço europeu. A Europa é hoje um espaço de encontro de culturas e de religiões. Este multiculturalismo deverá tornar a nossa cultura mais universal.

Quando questionamos os alunos sobre que religião deverá existir na Europa, queremos perceber se eles estão, de alguma forma, sensibilizados para esta questão. A Europa tem vindo a assistir a uma certa tendência para a intolerância religiosa, fruto do medo, do outro, do diferente. Com o objetivo de intervir neste campo, a escola deve propor uma educação integral da pessoa, que tenha como finalidades proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como a formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Visa ainda a defesa da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica em que nos inserimos, através do contacto com o património cultural, no quadro de uma tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

⁵²⁹ MATTEI, de R., *Op. Cit.*: pp.67, 68.

⁵³⁰ Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Op. Cit.*: Artigos 21, 22.

No gráfico 61 apresentado podemos verificar que alguns alunos ainda lidam mal com a questão religiosa. Os alunos da Roménia afirmam (90%) que a Europa deverá ter uma única religião. Neste contexto, temos que ter em conta, que a Roménia é um país que se diz não ter religião oficial. No entanto, os cidadãos romenos dizem-se 86% cristãos ortodoxos, segundo os censos de 2002. De igual forma, afirmam os alunos da Polónia (83%), que a Europa deveria ter uma única religião. Neste caso, temos uma situação muito diferente, dado que a Polónia se diz um país fortemente católico bem perto dos 90%, segundo estatísticas oficiais de 2007.

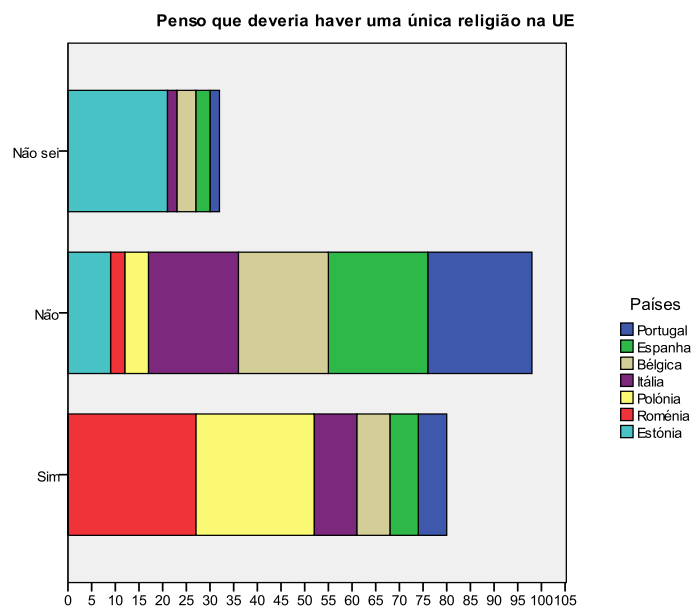


Gráfico 61 - Possibilidade de haver uma única religião na UE.

Os países que mais se destacam ao afirmar que não deveria haver uma única religião são, Itália, Espanha, Bélgica e Portugal, com um resultado perto de 60%. Como podemos verificar existe uma certa confusão de opiniões, entre aqueles que aceitam várias religiões e aqueles que pensam que deveria haver uma única religião.

Apesar de estarmos a falar de países com forte tradição cultural cristã, parece que o conceito de liberdade religiosa se demarcou em profundidade entre os alunos, sendo mais os que recusam a cidadania europeia identificada com o cristianismo, que aqueles que o apoiam.

Por outro lado, os alunos da Estónia concentram as suas respostas (70%), na opção de “*não sei*” e os restantes na opção de não. Podemos analisar estes dados à luz da tradição estoniana. Os alunos respondem em consonância com a tradição de não crentes. Embora a principal confissão religiosa da Estónia, desde o movimento da Reforma no séc. XVI, seja a igreja luterana, de acordo com a mais recente pesquisa de opinião pública do Eurostat, em 2005, apenas 16% dos cidadãos estonianos afirmavam acreditar na existência de um Deus. Segundo esta pesquisa, os estonianos seriam o povo menos religioso de entre os então 27 estados membros da União Europeia. Historicamente, contudo, na Estónia entrou o Luteranismo devido a sua forte ligação com os países nórdicos.

Estamos cada vez mais conscientes da importância que se reveste a educação dos jovens, pois tendo o cuidado de observar o mundo atual — “com as suas múltiplas tensões, contradições, avanços e recuos — é de notar a importância do conhecimento religioso para compreender os fenómenos sociais. Muitos dos conflitos procuram fundamentar-se em perspetivas religiosas — certamente parcelares — mas de enorme relevância pessoal e social. Mesmo a violência que usa o religioso apenas como pretexto, uma vez que as suas motivações mais profundas são de outra ordem, requer um conhecimento das tradições religiosas que torne o mundo compreensível e facilite a superação de situações geradoras de tensões e conflitos. As crianças e jovens precisam, mais do que nunca, de um conhecimento sério do fenómeno religioso, tanto das suas potencialidades conflituais, exploradas por fanatismos radicais, como principalmente das suas possibilidades no sentido da construção de relações baseadas no entendimento e no encontro entre todos os seres humanos. Não é possível compreender muitos dos eventos internacionais sem uma clara referência ao religioso e às suas múltiplas manifestações”⁵³¹.

Roland J. Campiche, no seu interessante estudo sobre as culturas dos jovens e as religiões na Europa, intitula o seu primeiro capítulo “La Jeunesse est plus qu’un mot”, e diz:

“...ya que en él trata de mostrar que, pese a esa gran diversidad de modos de pensar, de manifestase y de ser, se dan algunos rasgos vitales comunes, producto sin duda de un marco social que condiciona y orienta su acción. Esos rasgos vitales, la particular

⁵³¹ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, ensino básico e secundário, Secretariado Nacional de Educação Cristã, Lisboa, 2007, p.11.

*posición que ocupan en la estructura social y el horizonte social que define sus posibilidades de acción permiten, con toda prudencia, presentar unas tendencias generales acerca de los jóvenes y de sus modos de ser y de pensar*⁵³².

A religião foi objeto de estudo por vários pensadores e sociólogos o que demonstra da grande importância que lhe é atribuída. Wilsin dá-nos uma visão do pensamento destes autores salientando a importância que estes atribuem à religião na sociedade. Diz que para Marx a religião era uma mistificação, uma manifestação de falsa consciência, que se explica como tentativa dos homens de compensar a miséria das suas existências, e como instrumento de controlo social utilizado pelas classes dominantes, na luta de classes. Refere que para Freud era uma forma de nevrose de massas institucionalizada e que para Max Weber, a religião era considerada como fonte de sistemas de valor que determina a organização social. Para o sucessor de Durkheim, Kingsley Davis, a religião é evidentemente falsa, mas persistia porque era socialmente preciosa⁵³³.

A inculturação do Cristianismo nas várias sociedades, ao longo da história da Igreja, é também um sinal de que todas as culturas contêm potencialidades humanizadoras e de que as suas linguagens podem e devem ser usadas para expressar o essencial da mensagem cristã.

Na escola portuguesa são trabalhados esses valores da tolerância e do acolhimento do diferente, através do programa de Educação Moral e Religiosa Católica que propõe a aceitação da diversidade e o diálogo entre as pessoas, qualquer que seja a sua origem (nacional, regional, social, étnica, religiosa...). A aceitação e o diálogo far-se-ão trabalhando a referência aos principais valores e incluindo formas de expressão de outras culturas nos recursos, nas atividades e nas estratégias desenvolvidas, de forma a valorizá-las e a criar nos alunos um sentido de interesse e respeito pelo outro e uma atitude de acolhimento da diferença, essencial a toda a educação ética formal⁵³⁴.

⁵³² PRATS, J., e TREPAT, C. (Coord.) *Op. Cit.*: p.25.

⁵³³ WILSIN, R. B., *La Religione nel mondo contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 1985, pp.14 - 17.

⁵³⁴ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, *Op. Cit.*: p.27.

5. Identidade e comunicação: a questão linguística

A questão linguística é hoje determinante no nosso mundo globalizado. Quando colocamos a questão aos alunos sobre a necessidade de aprender Inglês para ser cidadão europeu, queremos tomar consciência da importância da comunicação no seio da União.

A língua⁵³⁵ é sinal de identidade de um país, mas a União Europeia não é um país. As línguas que falamos contribuem para definir quem somos. Este problema, se é que é verdadeiramente um problema, ou uma vantagem, traz uma percepção muito clara de multiculturalidade.

A União Europeia congrega 500 milhões de habitantes com origens étnicas, culturais e linguísticas diversas. Os modelos linguísticos dos países europeus foram moldados pela História, por fatores geográficos e pela mobilidade das pessoas. Hoje a União Europeia reconhece 23 línguas oficiais⁵³⁶ e cerca de 60 outras línguas indígenas e não indígenas são faladas na área geográfica.

As vantagens de conhecer línguas estrangeiras são inquestionáveis. A língua é a via para a compreensão de outros modos de vida, o que, por sua vez, abre o caminho para a tolerância intercultural. Além disso, as competências linguísticas tornam mais fácil trabalhar, estudar e viajar através da Europa e permitem a comunicação intercultural.

A União Europeia é uma instituição verdadeiramente multilingue, que promove a sua diversidade. Para levar por diante esta ideia de diversidade a Comissão Europeia adotou em Novembro de 2005⁵³⁷ a primeira comunicação da Comissão que explora a temática do multilinguismo.

⁵³⁵ As línguas da União Europeia têm raízes muito variadas. A maior parte delas pertence à vasta família indo-europeia, cujas ramificações principais são as línguas germânicas, românicas, eslavas e célticas. O grego e o lituano e o letão, duas línguas bálticas, são também indo-europeias, embora não façam parte de nenhuma das ramificações principais. O húngaro, o finlandês e o estónio provêm do grupo de línguas ugro-finesas. O maltês aproxima-se do árabe, com influências italianas. Conf. A Europa em movimento, União Europeia, Muitas línguas, uma só família, As línguas na União Europeia, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.

⁵³⁶ As línguas oficiais da União Europeia são: checo, dinamarquês, neerlandês, estónio, inglês, finlandês, francês, alemão, grego, húngaro, italiano, letão, lituano, maltês, polaco, português, eslovaco, esloveno, espanhol e sueco. O irlandês tornou-se a 21ª língua oficial a 1 de Janeiro de 2007. Após a adesão da Bulgária e Roménia a União funciona com 23 línguas oficiais.

⁵³⁷ Um novo quadro estratégico para o multilinguismo COM (2005) 596, <http://europa.eu.int/languages/en/document/74>.

Os três objetivos principais da política do multilinguismo da Comissão são incentivar a aprendizagem de línguas, promover uma economia multilingue sólida e facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia nas suas próprias línguas.

Podemos focar três fatores determinantes para uma sociedade multilingue, tais como: o objetivo a longo prazo de que todos os cidadãos da UE falem duas línguas para além da sua língua materna;⁵³⁸ aprendizagem de línguas ao longo da vida desde uma idade muito precoce;⁵³⁹ valorizar a importância da educação.

A Comissão através do Eurobarómetro especial 243 “os europeus e as suas línguas”⁵⁴⁰ quis verificar o empenho dos seus cidadãos na aprendizagem de línguas. Verificou-se que o inglês continua a ser a língua estrangeira mais amplamente falada na Europa. Uns 38% dos cidadãos da UE indicam que têm competências suficientes em inglês para manter uma conversa. Em 19 dos 29 países inquiridos, o inglês é a língua mais amplamente conhecida para além da língua materna, como se verifica no caso da Suécia (89%), de Malta (88%) e dos Países Baixos (87%).

Quando se combinam estes resultados com as competências em línguas estrangeiras, pode-se constatar que o inglês é claramente a língua mais comumente utilizada na UE, sendo que mais de metade dos inquiridos 51% a falam quer como língua materna quer como língua estrangeira.

Na pesquisa levada a cabo pelo Eurobarómetro especial 243 é elucidativa quanto à importância da língua inglesa. Os cidadãos europeus referem também quais as vantagens em aprender uma língua⁵⁴¹. Estes estão conscientes que para poderem mais facilmente comunicar, necessitam de competências linguísticas. Com a possibilidade de

⁵³⁸ Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006, COM (2003) 449:

http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf.

⁵³⁹ Conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, de Março de 2002.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf.

⁵⁴⁰ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf.

⁵⁴¹ As razões para aprender línguas estão a ficar cada vez mais ligadas às vantagens práticas, como sejam oportunidades de utilizar as competências no trabalho (32%) ou de trabalhar no estrangeiro (27%) em comparação com os resultados de há quatro anos. Todavia, outros motivos "menos utilitários" tais como a utilização de línguas estrangeiras em férias (35%) ou para satisfação pessoal (27%), ainda se mantêm bem alto nas preferências dos inquiridos.

estudar e de trabalhar em qualquer país da Europa estas competências linguísticas tornam-se numa ferramenta indispensável.

Depois da análise efetuada chegou-se à conclusão que, um europeu “multilíngue” é normalmente um jovem, com um nível de escolaridade elevado ou ainda a estudar, nascido noutra país que não aquele em que reside, que utiliza as línguas estrangeiras para fins profissionais e está motivado para aprender. Consequentemente, parece que uma grande parte da sociedade europeia não está a beneficiar das vantagens do multilinguismo⁵⁴².

Depois das Conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, de Março de 2002, sobre a aprendizagem precoce das línguas, devemos continuar o trabalho já encetado. A base de apoio existe, uma vez que 84% dos europeus concordam que na União Europeia todos devem falar uma língua para além da sua língua materna. Alguns documentos estão disponíveis⁵⁴³.

No estudo apresentado pelo Eurobarómetro verificamos que o objetivo da “*língua materna mais duas*” recolhe um apoio cauteloso da parte dos europeus, uma vez que 50% de europeus concordam com a ideia de que todos na UE devem poder falar duas línguas para além da sua língua materna. Os 44% dos inquiridos estão contra esta opção. Presentemente, os 28% dos europeus afirmam poder manter uma conversa em duas línguas estrangeiras.

Tomando em consideração a investigação feita, verifica-se um amplo consenso entre os europeus acerca da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos jovens. Uns 73% dos cidadãos da UE referem as melhores oportunidades de emprego como a razão principal para que os jovens aprendam outras línguas para além da sua língua materna, seguidos dos 38% dos inquiridos que indicam o estatuto global

⁵⁴² Eurobarómetro 243, *Op. Cit.*: p.6.

⁵⁴³ Conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, de Março de 2002.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf; Ver igualmente «Línguas: A riqueza da Europa» em europa.eu.int/index_pt.htm;

Uma pequena brochura (em inglês e francês) sobre os procedimentos de interpretação da União Europeia e o impacto do alargamento, com o título *Giving the new member states a voice in Europe*, está disponível no seguinte endereço europa.eu.int/translation_enlargement/deleg_bw2.pdf;

A Direcção-Geral da Tradução da Comissão publicou a sua própria brochura *Translating for a multilingual community* disponível em europa.eu.int/comm/dgs/translation/bookshelf/brochure_en.pdf;

O Magazine de Educação e Cultura n.º 22 — A Europa solta as línguas — está disponível no endereço http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/mag/22/pt.pdf.

da língua como um motivo para que os jovens estudem línguas. Não há praticamente ninguém (0,4%) que não considere importante que os jovens adquiram conhecimentos linguísticos. Por este motivo o inglês aparece no primeiro lugar em todos os países inquiridos, com exceção do Reino Unido, Irlanda e Luxemburgo⁵⁴⁴.

A escola e os sistemas educativos de cada país e as gerações futuras serão os elementos cruciais para vencer os desafios do multilinguismo. É convicção do Comissário Ján Figel (responsável pelo pelouro da Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo), “que a jovem geração de hoje contribuirá integralmente para enriquecer a sociedade multilingue da Europa”⁵⁴⁵.

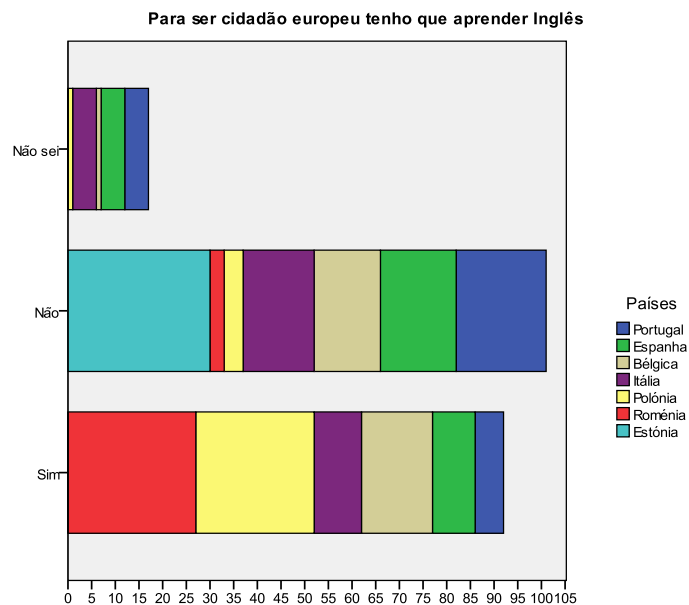


Gráfico 62 - Necessidade de aprender inglês no espaço europeu.

A nossa investigação apresenta alguns dados interessantes, que de certa forma coincidem com a análise feita pelo Eurobarómetro. É perceptível nos nossos dados a importância que os alunos romenos e polacos atribuem à língua inglesa como forma de comunicação (gráfico 62). Estes alunos fazem parte de projetos europeus e necessariamente os alunos questionados tinham competências linguísticas na língua

⁵⁴⁴ Eurobarómetro 243, *Op. Cit.*: p.11.

⁵⁴⁵ Comunicado de imprensa sobre o Dia Europeu das Línguas, 26 de Setembro de 2005.

<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1179&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>

inglesa, no entanto isso não significa para muitos deles que a cidadania europeia implique necessariamente e obrigatoriamente o domínio da língua inglesa. É mais por uma opção sensata e voluntaria que lhes possibilita a comunicação com outras gentes de países diferentes.

Os alunos da Roménia e da Polónia estão convencidos que para serem cidadãos europeus têm que ter competências no inglês. Pelo contrário, os alunos da Estónia respondem de forma definitiva (100%), que não é uma condição para se ser cidadão europeu. Com valores perto dos 50%, que respondem não ser necessário o inglês, encontramos Itália, Espanha, Bélgica e Portugal. Estes países apresentam também valores muito perto dos 20% de respostas não sei.

Os projetos de intercâmbios europeus contribuem de forma significativa para alargar os horizontes em matéria de diversidade linguística. Os alunos empenham-se na aprendizagem das línguas das parcerias e as atividades contribuem para uma promoção e motivação ao conhecimento e ao estudo. Para se conseguir resultados satisfatórios é necessário iniciar a aprendizagem das línguas com alunos muito novos, em turmas muito pequenas e com grande formação por parte dos professores. Todos os professores ao longo da sua formação e do seu desempenho deveriam ter contacto presencial com escolas europeias, com o objetivo de abrir os horizontes e de manter contacto com realidades diferentes e com pedagogias diversificadas.

Na experiência que adquirimos ao longo de vinte anos de trabalho, promovendo projetos e atividades de âmbito europeu, nos quais as diversas línguas desempenham um papel importante, cimentámos a ideia que, a motivação para a aprendizagem das línguas passa pelo desenvolvimento destas atividades. Os alunos envolvidos nestes projetos, quando têm que optar por uma língua, fazem-no de forma afetiva dado que já tiveram algum contacto com ela. Podemos referir a língua inglesa quando trabalhamos os projetos Comenius, a língua francesa e castelhana, quando trabalhamos projetos de visitas de estudo a países com estes idiomas. Os próprios professores de línguas da escola referem que a motivação destes alunos é evidente, depois da participação nos vários projetos.

Os alunos europeus deveriam também contactar com alunos de outros países de forma mais sistemática. Os projetos de parcerias, intercâmbios e gemações deveriam

ser implementados por todas as escolas. As escolas que oferecem um leque de línguas, como: inglês, francês, espanhol e alemão, deveriam ter contacto com esses países e com alunos provenientes desses mesmos países.

A escola, através das suas atividades e do seu currículo, desenvolve também um conceito de dimensão europeia na educação e interculturalidade. Proporciona uma dimensão intercultural, como afirma Valls⁵⁴⁶, dado que esta se refere à aceitação positiva da convivência pacífica entre diferentes identidades culturais ou nacionais, embora seja de diferentes escalas. A inclusão na dimensão europeia da educação, a dimensão intercultural, pode permitir de forma didaticamente educada, a abertura para uma educação para o desenvolvimento, entendida como uma análise crítica das desigualdades e injustiças existentes num mundo economicamente globalizado, no entanto profundamente dualizado nas condições de vida dos seus habitantes.

Ao longo da história, os europeus, mais do que quaisquer outros, estabeleceram contactos com todos os povos do mundo. São exemplo disso, as grandes descobertas levadas a cabo por portugueses e espanhóis. Os grandes obreiros da globalização e do universalismo na Europa. Essa capacidade de relacionamento universal nem sempre foi condizente com os ideais e valores humanitários. A unidade europeia deve ser também uma unidade que favoreça uma unidade universal de todos os povos.

O projeto europeu extravasou a própria Europa contribuindo para que muitas nações se revejam nela. Esta pode ser um fator de paz, de novas relações internacionais baseadas na igualdade entre Estados soberanos.

A cultura europeia é uma cultura aberta: abertura às culturas de todo o mundo, quer pelas contribuições que tem dado à cultura universal, quer pela recetividade que manifesta em relação às culturas dos povos dos outros continentes. A Europa unida deverá ser também um instrumento de defesa das culturas dos povos europeus.

Os herdeiros de Kant, Rousseau, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven e tantos outros, os pensadores europeus têm uma missão, que deveriam considerar como um imperativo histórico: manter viva a chama, impedir que ela se

⁵⁴⁶ VALLS, R. M., La Multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias sociales y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato, In, Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 2005, pp. 266, 267.

extinga totalmente. O grande imperativo dos nossos dias será: que Europa queremos construir?

O sentimento de pertencer a uma mesma comunidade e de partilhar um destino comum não pode ser criado de forma artificial. Só criando nos cidadãos uma consciência do devir comum, é que conseguimos levar a Europa a centrar a sua atenção não apenas na dimensão económica, mas também na educação, na cidadania e na cultura. A escola através do ensino das diversas disciplinas e da história, em particular, “deve potenciar uma compreensão fundamentada e crítica das sociedades humanas no tempo”⁵⁴⁷. Esta aprendizagem crítica proporciona uma tomada de consciência que, o caminho da Europa é sem dúvida um caminho de convivência pacífica e não de querelas intestinas que sempre conduziram os europeus a guerras mundiais.

As fronteiras da Europa nunca estarão fechadas, nem a sua obra estará acabada. Necessitamos de convocar todos os cidadãos para uma participação efetiva nesta constante construção. Provavelmente uma ideia federal contribuiria para esta chamada. O federalismo terá um papel crucial nesta organização, dado que este “convoca os cidadãos para a aventura de construir uma sociedade que não está necessariamente unida nem por um passado partilhado, nem pela língua, nem pela unidade étnica ou cultural, mas pelo projeto de um futuro comum com mais liberdade e paz”⁵⁴⁸.

Temos vindo a salientar a importância crucial que os programas promovidos pela UE no domínio da educação e da formação têm desempenhado, no desenvolvimento desta ideia, fomentando os intercâmbios de estudantes, que podem assim sair do seu país, participar em atividades escolares transnacionais, aprender novas línguas, novas culturas, etc.

Estes projetos contribuem para desenvolver nos jovens um sentimento de pertença capaz de levar ao desenvolvimento de uma identidade e cidadania europeias. Alguns destes projetos vão desde os mais jovens até aos jovens universitários e formação profissional. Podemos referir alguns: ensino básico e secundário, (Socrates/Comenius) permitindo que os estudantes da União participem em atividades

⁵⁴⁷ VALLS R. M., "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos". In, *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30*, (enero-septiembre), 2001. p. 98.

⁵⁴⁸ SOROMENHO-MARQUES, V., *Op. Cit.*: p.31.

escolares comuns; no ensino superior temos (Erasmus) que visa tornar possível a três milhões de estudantes a frequência de universidades no estrangeiro; na formação profissional (Leonardo da Vinci) quer proporcionar 80 000 estágios por ano em empresas e centros de formação de outro país europeu; na educação de adultos (Grundtvig) oferece a 7 000 pessoas por ano a possibilidade de beneficiarem de atividades de formação no estrangeiro; o programa de estudos sobre a integração europeia (Jean Monnet) visa apoiar a investigação e o ensino universitários no domínio da integração europeia, etc..

Como temos vindo a referir anteriormente a cidadania europeia foi reconhecida em 1992 pelo Tratado de Maastricht. Propôs-se consagrar uma série de direitos associados à realidade do espaço comunitário. Neste pressuposto, como é do conhecimento, toda a regulamentação económica, social e até cultural emanada das instituições da UE acaba por dotar os europeus de um vastíssimo conjunto de direitos e garantias.

Os direitos e benefícios de se ser um cidadão europeu são inúmeros. Mas ser-se cidadão europeu é também fazer parte de uma existência invejável a nível mundial. É fazer parte de um grupo de países que apresenta modelares índices democráticos, níveis de desenvolvimento económico e de qualidade de vida ímpares e uma herança e projeção cultural incontestada a nível mundial.

Abraçando um dos sonhos dos seus fundadores, a Europa deixou há muito de ser apenas uma realidade económica. Com o tempo, com a consolidação das mais diversas relações entre os Estados-Membros e suas populações, o sentimento de pertença a um espaço europeu vai-se sedimentando. O sentimento de pertença assume-se, deste modo, como dimensão que, gradualmente fundamenta decisivamente a cidadania europeia.

O novo conceito de cidadania não procura apenas aumentar e melhorar a garantia de direitos económicos e sociais, levando o cidadão a sentir-se parte do processo de construção europeia, mas traduz-se numa possibilidade real de participação na vida política local e europeia.

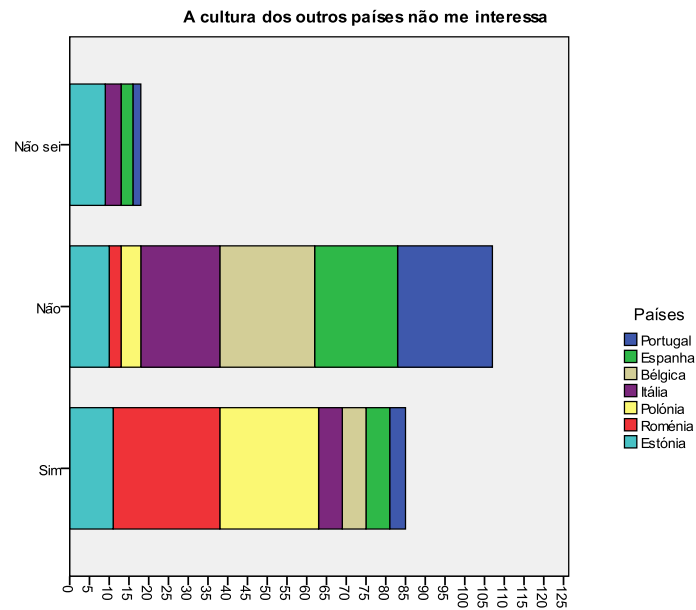


Gráfico 63 - Interesse na cultura dos outros países.

Foi com grande surpresa que olhámos para este gráfico 63. Estamos a trabalhar dados de alunos que de certa forma estão envolvidos em projetos europeus. Não é fácil explicar as respostas dos alunos da Roménia e da Polónia. Estes afirmam, por volta dos 90% que a cultura dos outros países não lhes interessa. Este sentimento não foi experimentado quando visitámos estas escolas, integrados nos projetos europeus. A receção feita pelas escolas polacas e romenas foi muito boa. Os alunos estudaram a cultura de cada país, fizeram exposições sobre a cultura dos vários parceiros e aprenderam pequenas palavras (saudações, cumprimentos, etc.). Fica-nos esta grande interrogação.

Os alunos da Estónia concentram as suas respostas, de forma mais ou menos uniforme, pelas três opções (Sim, Não, Não sei, *como cidadão europeu a cultura dos outros países não me interessa*).

Os restantes alunos, portugueses e belgas, concentram as suas respostas (80%) na resposta negativa, afirmando que a cultura dos outros países interessa-lhes. Os alunos italianos e espanhóis também respondem da mesma forma que os anteriores mas com valores um pouco mais baixos 70%.

A União Europeia, historicamente orientada para a economia e o comércio, com o tratado de Maastricht, desenvolve ações culturais para salvaguardar, divulgar e fazer evoluir a cultura na Europa⁵⁴⁹. No Tratado da União Europeia, no seu Artigo 151º está salvaguardada a importância da cultura para a União⁵⁵⁰.

A questão europeia tem sido uma preocupação crescente, quer do ponto de vista político, social como cultural e ocupa um lugar relevante na maioria dos espaços intelectuais e profissionais. Não existe um dia que os meios de comunicação não falem da Europa, do seu processo conturbado de unificação, das suas vicissitudes e trajetórias que traçam as instituições europeias, nos conflitos internacionais⁵⁵¹. Num futuro próximo, a vida dos cidadãos estará mais condicionada que nos dias de hoje, pelas decisões e interações que se estão a produzir entre os estados e as sociedades europeias. Esta preocupação sociopolítica, intelectual e também mediática, implica e necessita de uma resposta por parte do sistema educativo⁵⁵².

Nos primeiros tempos da União europeia, a pequena Europa, era forte e relativamente homogénea. Hoje cresceu de tal forma que a sua dimensão coloca em causa o seu andamento. Esta necessita de uma Constituição, como afirmava Romano Prodi, que assinale o nascimento de uma Europa política, social, e cultural nacional. Construimos duas entidades, segundo Neil MacCormick: os estados já não inteiramente soberanos, e uma União ainda não soberana.

Seguindo este pensamento podemos refletir com Roberto de Mattei sobre as fases da integração europeia. Esta visão interessante sobre a construção da União em três etapas que nos conduziu ao *sonho europeu*.

⁵⁴⁹ Programas e iniciativas levadas a cabo pela União: Plano de Trabalho para a Cultura 2008-2010; Agenda europeia para a cultura num mundo globalizado; Programa «Cultura»; Capital Europeia da Cultura; Europa para os cidadãos (2007-2013); Acesso online à herança cultural europeia; Digitalização online do património cultural; i2010: Bibliotecas digitais; Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura; Livro Verde sobre as potencialidades das indústrias culturais e criativas; Ano Europeu da Criatividade e Inovação (2009); Ano Europeu do Diálogo Intercultural (2008); Programa "Cultura 2000", etc.

⁵⁵⁰ Tratado da União Europeia, *Op. Cit.*: Artigo 151º. A Comunidade apresenta a importância da cultura através de 5 pontos neste Artigo.

⁵⁵¹ Podemos referir: a crise económica que tem assolado os vários países europeus; a crise dos imigrantes que aportam a Lampedusa, fugindo de um continente assolado pela revolta e pela guerra fratricida que a todos aterroriza; a busca constante dos países periféricos em busca do *sonho europeu*; o constante desinteresse dos cidadãos pela causa pública. Todos estes temas têm tido grande repercussão nos média europeus.

⁵⁵² PRATS, J., e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: pp.16, 17.

“La prima fase dell’integrazione europea, negli anni Cinquanta, era stata segnata dall’ottimismo della ricostruzione post-bellica. La seconda fase, negli anni Ottanta e Novanta, aveva visto prevalere l’utopia di una convergenza planetaria. Nella terza fase, un nuovo “sogno europeo” si profilava all’orizzonte, prendendo forma e figura di “Costituzione”. “Il sogno europeo- avrebbe scritto Jeremy Rifkin – è un fascio di luce in un paesaggio sconvolto: ci indica la via verso una nuova era di inclusività, diversità, qualità della vita, “gioco profondo”, sostenibilità, diritti umani universali, diritti della natura e pace sulla terra”. Uno dei più “sottili” architetti del nuovo progetto, Giuliano Amato, aveva in quegli anni definito L’Unione Europea un UFO: “un unidentified object, la cui natura non è accertabile e che tuttavia vola”. Pochi prevedevano che l’UFO alzatosi in volo agli inizi del nuovo secolo, sotto la guida trepidante dei “convenzionali”, sarebbe stato presto costretto a un brusco e doloroso atterraggio”⁵⁵³.

Talvez o *sonho europeu* esteja adiado, mas devemos ativar toda a nossa energia europeia para levar por diante opções políticas, económicas sociais e culturais capazes de transformar o nosso futuro. O mundo mudou, nós mudamos, mudou a demografia, mudou a economia, mudou o sistema financeiro internacional, mudou a estrutura produtiva das empresas. Mudaram os valores sobre os quais construir políticas, como podemos constatar nos nossos dias, onde a perda de valores morais levou ao colapso das economias ocidentais.

Concluimos pois que, *“En el horizonte, los europeos habituados al bienestar sólo vemos brumas. En Francia lo llaman malaise. (...) En castellano diría desasosiego”⁵⁵⁴.*

6. O projeto europeu: direitos fundamentais da dignidade humana

O rumo da Europa está certamente traçado ao longo destes anos de construção. Entre a Europa dos anos 50 e a Europa do século XXI poucas semelhanças resistiram ao vento da História, mesmo que ainda permaneçam algumas que são essenciais ao que se diz ser a identidade europeia e sem as quais falar de União não faz grande sentido. A Europa foi concebida e desenhada para responder a problemas concretos e imediatos que se colocaram no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, e porventura não tanto (embora a ideia romântica seja atraente) em nome de grandes e generosas tarefas ou gloriosos devires⁵⁵⁵.

⁵⁵³ MATTEI, de R., *Op. Cit.*: p.17.

⁵⁵⁴ GONZÁLEZ, F., *Op. Cit.*: p. 52.

⁵⁵⁵ LOBO ANTUNES, M., “Tratado de Lisboa: os primeiros passos”. In. *Portugal – 25 Anos de Integração Europeia, Europa Novas Fronteiras*, Príncipe Editores, nº 26/27, Janeiro Dezembro de 2010,

A Europa funda-se sobre valores e a dignidade do ser humano. Olhando atentamente a Declaração dos Direitos Humanos, no seu preâmbulo verificamos que este reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

O mesmo afirma que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria.

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declararam resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

Neste contexto, em Junho de 1999, o Conselho Europeu de Colónia considerou oportuno consagrar numa Carta os direitos fundamentais em vigor ao nível da União Europeia, por forma a conferir-lhes uma maior visibilidade. Os Chefes de Estado ou de Governo pretendiam incluir na Carta os princípios gerais consagrados na Convenção Europeia dos Direitos Humanos de 1950 e os resultantes das tradições constitucionais comuns dos países da UE.

A Carta foi elaborada por uma convenção composta por um representante de cada país da UE e da Comissão Europeia, bem como por deputados do Parlamento Europeu e dos parlamentos nacionais. Foi formalmente adotada em Nice, em Dezembro de 2000, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela Comissão Europeia.

Em Dezembro de 2009, com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, a Carta foi investida de efeito jurídico vinculativo, à semelhança dos Tratados. Para o efeito, a Carta foi alterada e proclamada pela segunda vez em Dezembro de 2007.

A Declaração dos Direitos Humanos é bem clara no seu artigo 3.º, “todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Perante esta afirmação

categorica, quisemos saber, no nosso estudo, se os alunos tinham conhecimento sobre a pena de morte na Europa.

Perante a pergunta se a União aboliu a pena de morte (gráfico 64), os alunos romenos respondem (100%), e os alunos polacos respondem (80%) que não. Estes alunos não têm a percepção de que para pertencer à UE é necessário cumprir determinados requisitos, nomeadamente critérios políticos, económicos e monetários. De entre estes requisitos estão a estabilidade das instituições, de forma a garantir a democracia, o Estado de direito, os direitos humanos e o respeito e defesa das minorias. A pena de morte é sem dúvida dos atos mais bárbaros que uma sociedade pode aplicar.

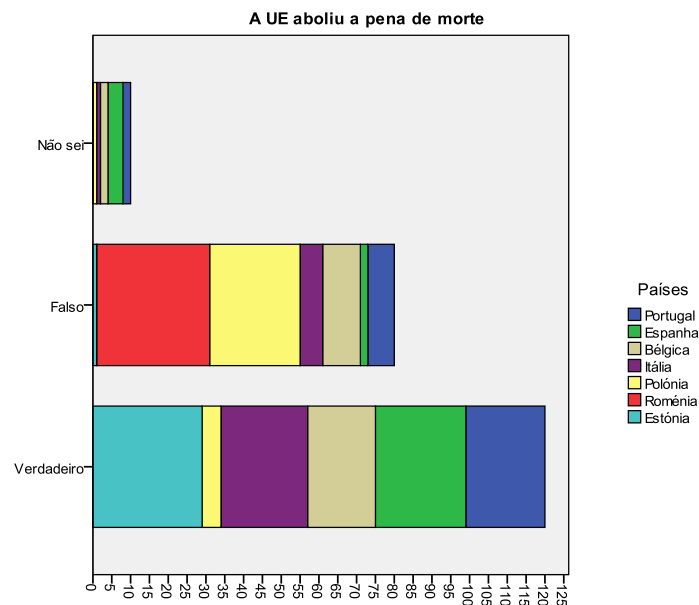


Gráfico 64 - Abolição da pena de morte na UE.

Estes pilares de valores europeus fizeram “adotar uma Declaração de Direitos Fundamentais com tal valor jurídico, que coloca em pé de igualdade os direitos civis e políticos e os direitos económicos, sociais e culturais, *que* corresponde não apenas a um reforço da base da cidadania europeia mas também à afirmação dos nossos valores civilizacionais, comuns à identidade de todos os Europeus”⁵⁵⁶.

⁵⁵⁶ SÓCRATES, J., “Uma União mais forte para um mundo melhor”. In. *Europa Novas Fronteiras*, Editorial Pincípio, nº 21, Janeiro/Junho 2007, p. 11.

Comparando os resultados do gráfico 64 com os resultados do gráfico 65 sobre a carta dos valores fundamentais, verificamos que os alunos, de forma geral, não relacionam de forma clara a pena de morte com a carta dos valores fundamentais.

É surpreendente que todos admitem, mais ou menos de forma clara, que a Europa dispõe de uma Carta de Direitos Fundamentais. De forma mais expressiva, os alunos belgas (50%), e os alunos italianos (30%), respondem não saber que a Europa dispõe de uma Carta de Direitos Fundamentais.

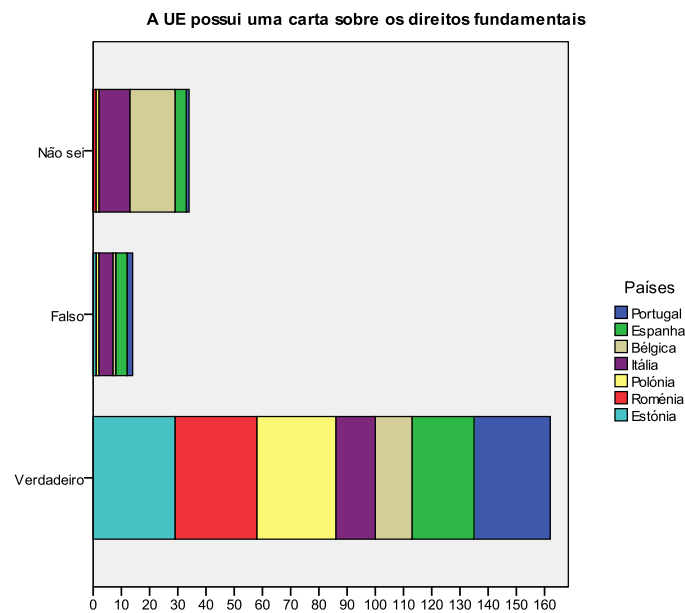


Gráfico 65 - Existência de uma carta dos direitos fundamentais da UE.

De forma clara, os alunos romenos e polacos afirmam que na UE pode obrigar qualquer indivíduo a confessar os seus atos (gráfico 66). Como afirmámos anteriormente, os alunos destes países sentem alguma dificuldade em lidar com estas questões. Estamos em crer que a questão cultural tenha moldado o pensamento ao longo dos tempos. Só muito recentemente países da órbita comunista aboliram a pena de morte.

A escola deve estar no pelotão da frente do desenvolvimento das capacidades nos alunos. Os conhecimentos que os alunos apresentam sobre a Europa e as suas instituições são muito limitados. As instituições dizem muito pouco aos cidadãos. No

trabalho de López Torres, por nós citado, é apresentada uma questão sobre o conhecimento das instituições pelos alunos. Com grande surpresa uns 73,6% dos alunos não conseguem citar uma única instituição⁵⁵⁷.

Para atingir os objetivos a que nos propomos é urgente “motivar os cidadãos para o projeto comunitário. Conscientes de que tal tarefa só terá êxito quando a União for capaz de responder eficazmente aos problemas que mais preocupam os Europeus”⁵⁵⁸. “Se a Europa comunitária começara por ser apenas um projeto de alguns “visionários”, parecia chegado o momento de envolver os cidadãos na empresa europeia, sob pena de, sem o apoio destes, o “sonho” perder o significado”⁵⁵⁹.

Para que este sonho se revise em permanência é necessário envolver a escola e os alunos nesta longa caminhada. Com este objetivo fundamental quisemos conhecer o grau de implementação do sentimento de cidadania europeia entre os jovens, e muito particularmente nos países estudados e que participam em projetos europeus. Por este motivo desenhamos esta investigação e através dos resultados finais podemos constatar até que ponto e de que forma os adolescentes de diferentes países europeus conhecem e sentem/vivem esta identidade comum.

O nosso empenho como formadores carece deste *feedback*, para que possamos implementar pedagogias que estabeleçam um laço particular entre cada europeu e a União, no âmbito dos direitos e deveres, como único meio de quebrar a redutora identidade entre cidadania e lealdade nacional. A dupla cidadania é uma das fontes maiores da força e especificidade da União, garantindo-lhe ser algo mais do que a mera soma das suas partes estaduais constituintes⁵⁶⁰.

Devemos reabilitar a utopia. As nuvens que sempre assombraram a Europa devem ser dissipadas. Os altares da memória, que teimam em visitar as nossas consciências, são inúmeros. Mataram-se só num século mais seres humanos do que nos vinte séculos precedentes. Mais de 30 milhões de pessoas sucumbiram vítimas da barbárie. A esperança habita os espíritos europeus sabendo que “os valores estão em

⁵⁵⁷ LÓPEZ TORRES, M. E., Tesis Doctoral, GráficoVII. 25, apresentado sobre a questão: “número de instituições da União citadas pelos alunos”, *Op. Cit.*: p. 306.

⁵⁵⁸ CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., *Op. Cit.*: p. 105.

⁵⁵⁹ *Ibidem*, p. 108.

⁵⁶⁰ SOROMENHO-MARQUES, V., Tópicos de Filosofia e Ciência Política – Federalismo, Das Raízes Americanas aos Dilemas Europeus, *Op. Cit.*: p.35.

permanente ebulição, há valores e contravalores que são crisálidas de valores, e essa febre, longe de ser patológica, é fisiológica numa sociedade viva”⁵⁶¹.

A União Europeia assenta nos princípios da liberdade, da democracia, do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, bem como o Estado de direito. Esta respeita os direitos fundamentais, tal como os garante a Convenção Europeia de Salvaguarda dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, assinada em Roma em 4 de Novembro de 1950, e tal como resultam das tradições constitucionais comuns aos Estados-Membros, enquanto princípios gerais do direito comunitário⁵⁶².

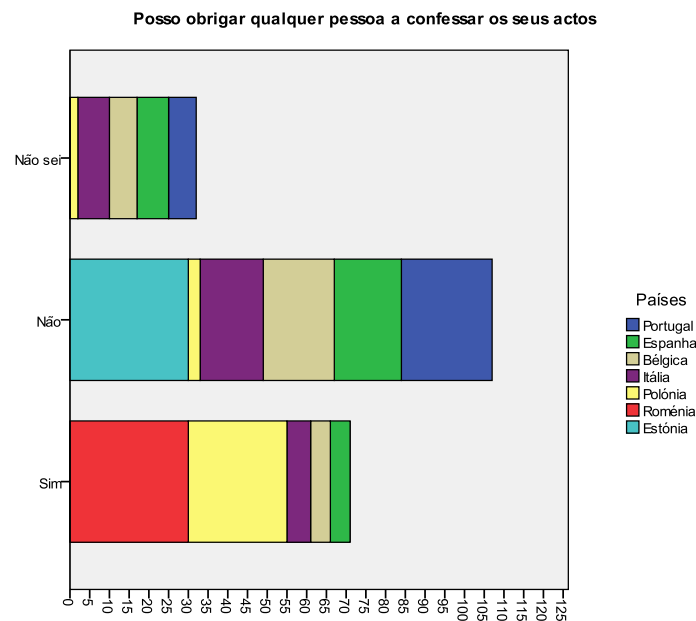


Gráfico 66 - Possibilidade de obrigar qualquer pessoa a confessar os seus atos.

Mais uma vez os alunos romenos e polacos (gráfico 66) mostram uma certa confusão de atitudes. Os alunos da Roménia afirmam (100%), e os alunos da Polónia (80%), que “*como cidadão europeu posso obrigar qualquer pessoa a confessar os seus atos*”. Não estamos certos que estes alunos tenham compreendido de forma clara esta questão, embora os dados coincidam com a questão da pena de morte apresentada no

⁵⁶¹ VEIGA, M., “Cidadania e sociedade de valores”. In. *Cidadania uma visão para Portugal, Op. Cit.*: p. 234.

⁵⁶² Tratado da União Europeia, *Op. Cit.*: Artigo 6º.

gráfico 64. O acesso a uma justiça equilibrada e justa que salvaguarde os valores europeus é apanágio da Europa.

Os alunos da Estónia afirmam (100%) não poderem obrigar ninguém a confessar os seus atos. Também neste sentido respondem os alunos portugueses (76%). Com valores mais baixos podemos encontrar os alunos belgas e espanhóis com perto de 60% e os alunos italianos com 50%, concentrados na resposta negativa de não posso obrigar ninguém a confessar os seus atos.

VII. CAPÍTULO – IDENTIDADE E FUTURO EUROPEU

“As amoras

*O meu país sabe a amoras bravas
No verão.
Ninguém ignora que não é grande,
Nem inteligente, nem elegante o meu país,
Mas tem esta voz doce
De quem acorda cedo para cantar nas silvas.
Raramente falei do meu país, talvez,
Nem goste dele, mas quando um amigo
Me traz amoras bravas
Os seus muros parecem-me brancos,
Reparo que também no meu país o céu é azul.”*
Eugénio de Andrade

1. O sentimento de ser cidadão europeu

“As amoras” de Eugénio de Andrade coloca uma questão fundamental. Quem sou? Esta questão de identidade é colocada quando nos questionamos sobre nós mesmos, sobre as nossas origens, a nossa história, os nossos gostos e também sobre o outro, as suas diferenças. Olhando para o outro, posso encontrar a minha identidade e construir um futuro. Futuro esse que, passa, sem sombra de dúvida, pelo desenvolvimento de uma identidade Europeia⁵⁶³. Esta identidade vista como um conceito dinâmico, colocando em comunicação as referências históricas com o objetivo de estabelecer um diálogo que permita uma construção coletiva que potencie a alteridade e a convivência.

Sentimos esse imperativo no âmbito em que nos movemos. Europa resulta ser uma realidade multidimensional, e por isso “reconhecida e entendida na sua dimensão histórica, como plural e submetida, a movimentos de construção/desconstrução quiçá constituem uma das características de identidade de maior força”⁵⁶⁴. Por tudo isto, não parece que a identidade europeia radique numa homogeneidade. Esta deveria comportar uma básica dimensão intercultural, aberta ao conjunto de culturas existentes, no qual os

⁵⁶³ Segundo o Eurobarómetro 72, uma percentagem importante dos portugueses 72%, afirmou concordar com a existência de uma identidade europeia ou, mais especificamente, com o facto de que aquilo que aproxima os cidadãos de diferentes países da União Europeia é mais importante do que o que os separa, *Op., Cit.:* p.15.

⁵⁶⁴ DUMOULIN, M. Identité européenne et légitimité du projet européen, in, Toussignant, N. Les identités de l’Europe: repères et perspectives. Actes du Colloque tenu à Louvain-la-Neuve le 9 mai 1996, Université Catholique de Louvain, 1998, pp. 7 y 11.

ideais de compreensão, respeito e avaliação recíprocos, tanto dos aspetos comuns como das diferenças culturais, sejam assumidos de forma clara e decidida. Neste sentido, a dimensão europeia, no seu significado mais extenso, pode converter-se numa oportunidade mais valiosa para poder desenvolver uma personalidade mais completa e equilibrada nos alunos e, sem dúvida, mais adequada às características previsíveis dos tempos imediatamente futuros⁵⁶⁵.

O grande valor da Europa é sem dúvida a sua diversidade e não quer, nem pode, de forma alguma, *germanizar* ou *afrancesar* todos os outros países. A homogeneização da Europa matá-la-ia rapidamente. Estamos conscientes, como professores que, para trabalhar este conceito é necessário envolver as escolas, pois elas podem contribuir para desenvolver uma identidade europeia, juntamente com as identidades locais e nacionais. O projeto pedagógico e os programas escolares devem constituir a base da comunidade de aprendizagem. O ideário da escola e o seu compromisso com a criação da comunidade deve ser claro e explícito.

Nos nossos tempos temos alguma dificuldade em olhar para o desenvolvimento desta identidade. Não temos políticos à altura dos acontecimentos, como afirma Mário Soares: “não é fácil, dado o clima de incerteza quanto ao futuro da União, a soberania do governo alemão, que parece querer “*germanizar*” a Europa, e o facto de não haver comparação possível entre a generalidade dos grandes líderes europeus do passado e o egoísmo nacionalista dos de hoje”⁵⁶⁶.

Estes egoísmos, a impreparação da União para responder a uma crise com estas características, de par com a irracionalidade típica de uma ação especulativa concertada contra o euro, acrescendo ainda as hesitações alemãs e a imagem de divisão que assim é dada, são tudo fatores que, a arrastarem-se no tempo, põem em causa a credibilidade da moeda única e da própria União Europeia.

A Europa não é uma nação. Nem um conjunto de nações estruturadas para viver em conjunto. Nem ainda um continente federado. As várias crises, desde a guerra do

⁵⁶⁵ VALLS MONTÉS, R., *Op. Cit.*: p. 78.

⁵⁶⁶ SOARES, M., “Triste Europa”, *In. Diário de Notícias*, publicado a 2011-03-15.
http://www.dn.pt/inicio/opiniaio/interior.aspx?content_id=1806043

Iraque, passando por Sarajevo⁵⁶⁷ e ultimamente a Líbia, embora não fazendo parte do continente Europeu, fazem questão de nos avivar a memória.

A Europa deve caminhar em direção a um federalismo capaz de debelar as suas fragilidades. Sabemos que “existen diferencias internas según procedencia social o étnica, mas los jóvenes actuales son los más escolarizados de toda la historia y los que han gozado, en general, de un mayor período de paz y de acceso al consumo sin haber mediado por parte de ellos ningún esfuerzo especial”⁵⁶⁸. Por isso, devem ser estes jovens os primeiros a mudar o mundo em que querem viver, sob risco de perderem o que até aqui alcançaram.

O processo de unificação europeu é um projeto de enorme transcendência, em todos os sentidos, dado que já afeta, e afetará num futuro próximo, a imensa maioria dos elementos que definem as condições de vida de qualquer tipo de sociedade, neste caso, a europeia. É, igualmente, um processo aberto ao futuro, que deverá ser decidido, em parte, pelas gerações de alunos que atualmente se estão a formar nas escolas⁵⁶⁹.

Como temos vindo a referir de forma insistente a escola tem um papel a desempenhar na formação das novas gerações. Desta forma a educação para a cidadania, integrada no ensino obrigatório, poderá ser o ponto de partida para uma cidadania ativa numa sociedade diversificada. É fundamental que os alunos se expressem no seu ambiente escolar as suas capacidades, interagindo com os demais. Desenvolver e aprofundar os saberes instrumentais reveste-se de grande importância para a sua vivência como cidadãos⁵⁷⁰.

O Inquérito de Educação Cívica realizado em 1999 pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Associação Internacional

⁵⁶⁷ O testemunho dramático de Banja Luka no encontro de Assis a todos inquieta. Testemunhava: “Vivíamos na grande diáspora, conjuntamente com os fiéis da Igreja ortodoxa sérvia e da comunidade islâmica, na parte norte-ocidental da atual República da Bósnia e Herzegovina ... (Sofremos) mortes e massacres de crianças indefesas, violações de mulheres e raparigas, pesadas agressões psíquicas e físicas de religiosos, prisões, torturas, e ainda mortes de sacerdotes, destruição sem motivo de numerosas igrejas e mesmo quintas, centros pastorais e edifícios privados dos nossos fiéis, dramática expulsão de fiéis de muitas paróquias, generalizados saneamentos de postos de trabalho, constrangimentos para participar na guerra contra o próprio povo ...”

⁵⁶⁸ PRATS, J. *Op. Cit.*: p. 33.

⁵⁶⁹ VALLS MONTÉS, R., Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia, *Op. Cit.*: p. 78.

⁵⁷⁰ GONZÁLEZ GALLEGU, I., “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”. In *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, año XIII, Abril 2007, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, p. 42.

para a Avaliação dos Resultados Educacionais) abrangeu 90 000 estudantes de 14 anos em 28 países, incluindo Reino Unido, Suécia, Alemanha, Suíça e a Comunidade Francófona da Bélgica. As minorias étnicas socialmente desfavorecidas foram as que mais reconheceram ter aprendido algo no âmbito da educação para a cidadania ministrada no ensino obrigatório. Revelaram-se tão defensoras dos valores cívicos (patriotismo, confiança e igualdade entre géneros) como os jovens nativos pertencentes ao mesmo contexto social, encarando tais valores como universais e não como específicos de uma cultura ou identidade. Tais minorias manifestaram, inclusive, elevados níveis de solidariedade e tolerância em relação aos imigrantes e de envolvimento nas atividades escolares e políticas⁵⁷¹.

Segundo alguns estudos e com base em dados empíricos os alunos, pelo menos aqueles do 3º ciclo, concebem a nação como qualquer coisa de natural. Isto leva-nos aos estudos de Piaget, referidos por Pingel, o qual sustenta a tese que somente com um aumento da abstração se pode vir a formar um conceito político-histórico da própria pertença a uma comunidade⁵⁷².

Falk Pingel reafirma a necessidade que a escola tem para cumprir a sua tarefa educativa e trabalhar o sentido de pertença. Os livros utilizados devem, de certa forma, ser representativos da cultura europeia. Das suas vivências quotidianas. Pingel fazia referência aos livros de história:

“L’Europa è anche parte della realtà quotidiana degli studenti. I loro desideri e possibilità di consumo, la cultura quotidiana, – il comportamento nel tempo libero e anche l’insegnamento scolastico –, sono validi per tutta l’Europa, in parte influenzati da correnti globali.

Un’immagine della gioventù europea e della sua storia, delle sue diverse premesse di sviluppo e delle sue, sempre più frequentemente, simili aspettative, manca quasi del tutto nei testi di storia”⁵⁷³.

Prats confirma a necessidade de fornecer dados que facilitem as decisões sobre as linhas possíveis de ação e promovam a melhoria dos resultados, e a superação das insuficiências, as reorientações e práticas e o aprofundar dos aspetos básicos da

⁵⁷¹ Conf. <http://nces.ed.gov/surveys/CivEd>.

⁵⁷² PINGEL, F., *Insegnare l’Europa, Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, *Op. Cit.*: p. XXIV.

⁵⁷³ *Ibidem*, *Op. Cit.*: p. LXVIII.

formação atual dos jovens em relação à temática europeia. Para eles pretende-se formular propostas razoáveis que afetem fundamentalmente o âmbito educativo⁵⁷⁴.

A Europa não pode desejar ser uma soma imperfeita de pátrias como nos diz Fernández:

“La nueva Europa no está condenada a ser la suma imperfecta de las patrias, de los pueblos, de las regiones. Europa puede ser, como de manera limitada lo fue en la Edad Media y en el Renacimiento, una tupida red de caminos, de relaciones, de circuitos, de proyectos y programas conjuntos, que conectan entre sí lo diverso, para que la diversidad siga siendo la riqueza y el atractivo de Europa”⁵⁷⁵.

Através das experiências que nos trazem os projetos Comenius, conseguimos estabelecer uma eficiente rede de comunicação e intercâmbios capazes de potenciar as qualidades de cada país. Percecionamos que uma identidade cultural específica é compatível com outra comum, baseada nos valores universais de civilização na que se incluem cidadãos de qualquer país, incluindo os mais diversos. Para levar a cabo tal desiderato, é necessário que as escolas assumam na sua praxis letiva o valor da multiculturalidade e este comece a ser desenvolvido nos seus projetos educativos. Conduzir os alunos a desenvolver um sentimento de tolerância e compreensão para com os outros, é sem dúvida a chave nestes momentos da história europeia⁵⁷⁶.

No nosso trabalho, a resposta à pergunta, “num futuro próximo como te vêes a ti próprio” (gráfico 67), verificamos que os alunos que mais viajam e conhecem os países da Europa apresentam um sentimento mais europeísta que todos os outros. A Europa deve ser vivida para mais facilmente ser absorvida pelo coração e pelas mentes. A possibilidade de viajar e de conhecer permite uma adesão mais consistente à Europa dos cidadãos. Como afirma Tutiaux Guillon no seu trabalho, os filhos das famílias com mais posses têm mais possibilidade em experimentar o ser europeu e de desenvolver expectativas europeias.

Nós experimentámos pessoalmente esta afirmação, quando possibilitamos a deslocação dos nossos alunos a países europeus integrados nos projetos europeus,

⁵⁷⁴ PRATS, J., e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p. 19.

⁵⁷⁵ LÓPEZ TORRES, *Op. Cit.*: p. 215.

⁵⁷⁶ GONZÁLEZ GALLEGO, I. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., “La educación de la ciudadanía europea en el siglo. Un proyecto Comenius de la investigación en Ciencias Sociales”, In *Identidades y Territorios – Un Reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2001, Oviedo, p. 280.

Comenius. Promovemos o desenvolvimento da cidadania europeia através da participação e do conhecimento.

A cidadania europeia tem um estatuto de complementaridade e não de substituição, pelo que os direitos e deveres atribuídos aos cidadãos da União não podem prejudicar ou contrariar a titularidade dos direitos e a vinculação aos deveres conferidos por cada estado aos seus cidadãos.

A cidadania europeia assenta, pois, como a nacional, sobre um território (hoje formado por 27 estados) e sobre um estatuto jurídico-político, mediante o qual o cidadão adquire como indivíduo uns direitos sociais e políticos, e uns deveres relativos à sua ação e participação na vida pública. Tanto uns como outros estão apoiados num marco de valores que apela à dignidade da pessoa, à justiça, à liberdade, à pluralidade de culturas, à participação ativa na sociedade, à igualdade de oportunidades sem exclusões e à solidariedade entre pessoas e territórios. Estes princípios fundamentais da cidadania europeia estão vertidos com exaustividade na Carta dos Direitos Fundamentais, emanada pelo Conselho Europeu de Nice no ano de 2000.

No nosso estudo colocámos uma questão sobre o futuro de cada um na Europa, o seu sentimento como cidadão, com o objetivo preciso de identificar que sensibilidade os jovens nutriam nesta caminhada conjunta europeia.

À questão, “*num futuro próximo como te vês a ti próprio?*” (gráfico 67), os alunos responderam tendo em conta as várias sensibilidades apresentadas. É de salientar que os alunos portugueses não se sentem “*cidadãos do seu país unicamente*”, pois que nenhum deles colocou esta opção. Demonstram no entanto sentirem-se mais cidadãos do seu país e europeus, bem como cidadãos do mundo.

Os dados apresentados no nosso estudo demonstram que os jovens se sentem muito mais cidadãos do mundo do que cidadãos europeus. Será que a Europa é pouco atrativa para os nossos jovens? Ou de certa forma, existirá o fascínio pela cultura global (globalização), ou pelo imperialismo americano (*Hollywood, fast food*). Fará muito mais pela divulgação da cultura americana, o *Jurassic Park* e a *McDonalds*, que o museu do Louvre ou a Capela Sistina, pela cultura europeia? Estamos em crer que sim! A cultura do imediato, do fácil, do tangível é muito mais atrativa que a cultura das artes, da filosofia, do imaterial, do Museu.

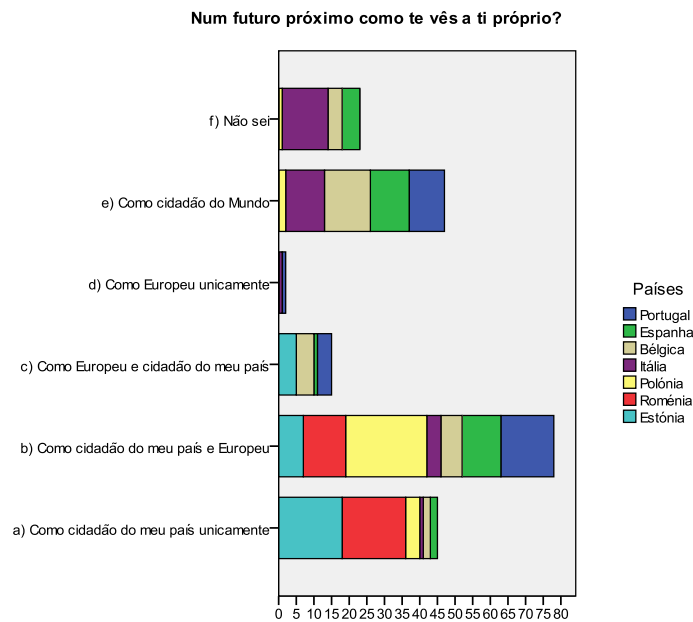


Gráfico 67 - As expectativas de futuro como cidadão europeu.

Podemos no entanto enveredar pelo caminho da globalização das ideias que têm permitido a primavera Árabe. O desejo de viver em democracia, em paz, não pode ser um privilégio de alguns. Nem tem nada a ver com civilizações e muito menos com religiões. Sentir-se cidadãos do mundo é reivindicar o direito individual do ser humano. Tomar consciência que “*o bater de asas da borboleta poderá provocar um furacão do outro lado do planeta*”⁵⁷⁷ é hoje, ter a noção do nosso desígnio global. “Por isso se fala no direito individual à paz, porque este não deve ser o privilégio de poucos, deve ser a condição de todos; para isso se sustenta o direito individual de exigir um planeta desarmado, começando por se dirigir ao seu governo; o direito de ver os seus governos a cumprir os tratados e o direito internacional, designadamente com o corolário do direito de recorrer à intervenção da comunidade internacional contra a violação da regra; o direito a uma educação global que elimine a programação para a xenofobia, para a agressividade, para o interesse armado; e por isso o direito a uma informação objetiva e

⁵⁷⁷ É um termo que se refere às condições iniciais dentro da teoria do caos. Este efeito foi analisado pela primeira vez em 1963 por Edward Lorenz. Segundo a cultura popular, a teoria apresentada, o bater de asas de uma simples borboleta poderia influenciar o curso natural das coisas e, assim, talvez provocar um furacão do outro lado do mundo. O que acontece é que quando movimentos caóticos são analisados através de gráficos, a sua representação passa de aleatória para padronizada depois de uma série de marcações onde o gráfico depois de analisado passa a ter o formato de borboleta.

global para cada um poder exercer a intervenção democrática que lhe incumbe; e finalmente o “direito a uma cidadania mundial e governação do mundo”, no exercício do direito igual de todos os seres vivos ao seu planeta, lembrando Muller as conhecidas palavras de Benjamin Franklin, referidas por Adriano Moreira: “Deus permita que não apenas o amor da liberdade mas também o conhecimento dos direitos do Homem impregnem todos os países do mundo, de modo que um filósofo possa deslocar-se para qualquer lugar e dizer que está no seu país”⁵⁷⁸.

Depois dos problemas identificados é fundamental proporcionar instrumentos e mecanismos de análise que permitam olhar de frente para a realidade contemporânea, não para evadirmos do mundo mas para reconhecermos nele, como protagonistas e participantes no drama da nossa época e para contribuir para a sua solução. Como afirma Vega⁵⁷⁹, olhando para a sociedade atual, necessitamos de uma mudança radical tendo em conta os seguintes aspetos: “uma crítica ao progresso”, “uma visão não eurocêntrica da sociedade”, “reavaliar a memória dos vencidos e das suas lutas”, “repensar os vínculos homem/natureza”, “incluir as mulheres, a metade esquecida da história e da sociedade”, “considerar a diversidade cultural como um património da humanidade”, “reivindicar uma visão radical da democracia”, “uma crítica ao consumismo, ao luxo, ao dinheiro, à propriedade privada e ao mercado” e “mudar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico”.

A questão da cidadania deve abarcar estas questões, dado que os direitos cívicos que são inerentes à qualidade de cidadão, são hoje enriquecidos pelos direitos humanos que pertencem a todo e qualquer ser humano, independentemente do lugar e condição de cidadania em que se encontre.

Noutros estudos analisados verificámos alguns dados interessantes no que respeita a este sentimento de pertença. Tendo em atenção o trabalho realizado por López Torres, os alunos estudados identificam-se com a cidade, o país, a região, a Europa e

⁵⁷⁸ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: pp.240, 241.

⁵⁷⁹ VEGA, R. C., *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II: Capitalismo, tecnología y ecocidio planetario*, Editorial: Universidad Pedagógica Nacional, ISBN: 9789588316451, 2007, P. 567.

cidadão do mundo respetivamente. Estes são os espaços de referência que os alunos sentem e utilizam para expressar a sua própria cidadania⁵⁸⁰.

O trabalho de Tutiaux-Guillon, também identificou que os adolescentes se sentem europeus, embora os valores fiquem atrás dos do país. Como já referimos e citamos Prats, “sentir-se europeu não implica necessariamente que os jovens europeus reconheçam nesta filiação a sua identidade principal”⁵⁸¹. No seu estudo, apresenta que os alunos espanhóis (69%), sentem-se europeus.

É verdade que a ideia de Europa é muito marcante. Mas em primeiro lugar encontramos a ideia de civilização mundial, ou diversos blocos de civilização e cultura. Todos concordamos que a Europa contribui para a formação de uma civilização mundial. Com a grande expansão do século XX os povos europeus alargaram a sua supremacia a todo o globo terrestre⁵⁸², daí o desenvolvimento de um maior sentimento de *cidadania mundial*. Para isso, muito contribuiu a questão dos direitos do Homem, referência básica das legitimidades políticas e sociais, apoiadas em movimentos políticos como a dissolução do sistema soviético, usando organizações como a Amnistia Internacional, e os movimentos humanitários.

Analisando os dados recolhidos pelo nosso estudo (gráfico 67), verificamos que os alunos que afirmam sentir-se cidadãos dos seus países unicamente, são muito poucos. São eles, os alunos da Roménia que afirmam sentir-se só romenos (36,5%). Os alunos da Estónia afirmam que se sentem cidadãos do seu país unicamente (33%). Todos os outros alunos concentram as suas respostas nas questões: sou cidadão do meu país e europeu e sou cidadão do mundo.

Na questão apresentada: “*sou cidadão do meu país e europeu*” encontramos respostas significativas dos alunos polacos (76,6%), estes afirmam a dupla cidadania colocando em primeiro lugar o seu país, só depois a Europa. Também (50%) dos

⁵⁸⁰ LÓPEZ TORRES, M. E., *Op. Cit.*: p. 260.

⁵⁸¹ PRATS, J., e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p. 150.

⁵⁸² BOJCOV, M. A., “Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali? La rappresentazione dell’Europa nei testi scolastici russi di «storia mondiale» pp.345 a 368” In “Insegnare l’Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei” *Op. Cit.*: p.356.

portugueses⁵⁸³ fazem esta afirmação e (45%) dos espanhóis (43%), dos romenos e todos os outros com valores inferiores.

Analisando o gráfico do *Eurobarómetro* 64⁵⁸⁴, podemos refletir sobre os dados obtidos. Aqui os polacos e estonianos apresentam dados bastante curiosos que de certa forma estão em linha com a nossa investigação. Também os dados dos alunos espanhóis e portugueses seguem a mesma tendência.

Analisando a questão apresentada: “*sou cidadão europeu e cidadão do meu país*” verificamos que esta questão é rejeitada pelos alunos da Itália, Roménia e Polónia, todos os outros respondem de forma residual, com valores inferiores a (16%).

É talvez com alguma surpresa que encontramos as respostas à questão: “*sou cidadão europeu unicamente*”. Só alunos de Itália e de Portugal responderam afirmativamente a esta questão e de forma muito residual e sem expressão (3%).

Da análise feita à questão: “*num futuro próximo como te vês a ti próprio: como cidadão do mundo*” verificamos de facto que aqueles alunos que mais viajaram sentem-se cidadãos do mundo, como é o caso de alunos belgas com 42% e espanhóis com 36% e por último os portugueses com 33%.

Os cidadãos portugueses sentem-se, por norma, muito acolhedores dos migrantes e por esse motivo se sentem cidadãos do mundo. Como anteriormente referimos, Portugal é dos países que melhor acolhe o imigrante. Como atestam Isidoro González e María Sánchez Agustí, de todos os países periféricos da União, Portugal é o que mais empenho tem demonstrado para adequar as suas estruturas sociais e educativas em vista

⁵⁸³ Segundo o Eurobarómetro 64, Outono de 2005, foi colocada a questão com o objetivo de averiguar até que ponto os inquiridos partilham uma identidade europeia, foi-lhes perguntado com que frequência se sentem simultaneamente cidadãos nacionais e europeus. A maioria dos portugueses (57 por cento) declarou que lhe ocorre pensar, “algumas vezes” ou “frequentemente”, que é, não só portuguesa, mas também europeia. No entanto, uma percentagem também considerável (41 por cento) disse pensar em si própria somente como portuguesa. Esta mesma pergunta tinha sido incluída no EB37 (Primavera de 1992). Nessa altura, os portugueses revelaram identificarem-se um pouco mais com a Europa: 66 por cento declararam pensar “algumas vezes” ou “frequentemente” em si próprios como portugueses e europeus, enquanto 32 por cento admitiram “nunca” o fazer. Como vimos antes, o início da década de 90 foi o período em que os portugueses estiveram mais entusiasmados com a UE, o que terá também tido repercussões a nível do sentimento de identidade.

⁵⁸⁴ *Idem.*

à aceitação da diversidade étnica e cultural da sociedade portuguesa durante os séculos de relação com o mundo africano⁵⁸⁵.

Esta preocupação com a integração dos imigrantes esteve sempre muito presente nas políticas europeias, embora se sinta, muitas vezes, que a solidariedade não é posta em prática. Em 1994, “le groupe socialiste au PE avait élaboré un Manifeste pour une “Europe des peuples” dans lequel le groupe s’engageait à lutter contre le racisme et à régler l’immigration. En 1997, les socialistes ont veillé à ce que cette année soit proclamée “Année européenne contre le racisme et la xénophobie”(…) mais tarde, em Berlim, Abril de 1999, um outro manifesto eleitoral propõem que os Estados-membros sejam obrigados a partilhar os custos das responsabilidades em toda a União europeia⁵⁸⁶.

Retomando a nossa investigação, dos valores retirados da última questão: “*num futuro próximo como te vês a ti próprio*”, os alunos italianos respondem “*não sei*” em número significativo (43%). Esta atitude poderá demonstrar a débil informação que lhes é fornecida. Não podemos esquecer que estes alunos são muito jovens, não tendo ainda a verdadeira noção do que poderá ser cidadão europeu de pleno direito. Os alunos espanhóis e belgas respondem “*não sei*” perto de 15%.

Temos cada vez mais a certeza que “só cidadãos educados, cultos e capazes de pensar por si próprios garantem a manutenção do próprio regime democrático que, por sua vez, é o único que garante a liberdade dos cidadãos e o pleno exercício da cidadania” (...) “Neste sentido, cabe à Família e à Escola esta formação para a cidadania sendo certo que será com cidadãos autónomos, livres e responsáveis que se podem construir sociedades mais justas, mais prósperas e seguramente mais felizes em que cada um tem a possibilidade de se realizar e de participar na construção de um todo coletivo”⁵⁸⁷.

Temos um grande desafio pela frente, para construir a Europa que constantemente nos vai fugindo debaixo dos pés. As famílias e a escola possuem um papel preponderante na formação de cidadãos livres e responsáveis, capazes de olhar

⁵⁸⁵ GONZÁLEZ GALLEGU, I. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., *Op. Cit.*: p. 283.

⁵⁸⁶ PASQUINUCCI, D., “Les groupes parlementaires au Parlement Européen et la politique sociale de L’Union Européenne”. In *Olhares sobre a Europa, atas do seminário internacional*, Maria Manuela Tavares Ribeiro (coord.), 18 de Abril de 2001, Quarteto Editora, Coimbra 2002, p.30.

⁵⁸⁷ GRILO, E. M., *Op. Cit.*: p.73.

para o futuro (*Ocidente*) de forma otimista. Lembrando o poeta, (Fernando Pessoa, na Mensagem 1928) nesta Europa feita de *barbárie* e de *poesia*:

*“A Europa jaz, posta nos cotovelos:
De Oriente a Ocidente jaz, fitando,
E toldam-lhe românticos cabelos
Olhos gregos, lembrando.*

*O cotovelo esquerdo é recuado;
O direito é em ângulo disposto.
Aquele diz Itália onde é pousado;
Este diz Inglaterra onde, afastado,
A mão sustenta, em que se apoia o rosto.*

*Fita, com olhar esfíngico e fatal,
O Ocidente, futuro do passado.
O rosto com que fita é Portugal.”*

*Fernando Pessoa
(Mensagem 1928)*

Esta Europa virada para Ocidente capaz de “educar para a unidade mundial, reduzindo a distância entre países ricos e geografia da fome, eliminando as ameaças inerentes, exige a capacidade de educar para o pluralismo do grande espaço, neste caso europeu, e ensinar para a salvaguarda das identidades mesmo que se agrave a crise do estado soberano”. (...) “Os postulados de uma cultura homogênea da população do estado estão postos em causa, países que foram nações são hoje multiculturais, e a educação deste fim de século não o pode ignorar”⁵⁸⁸.

Adriano Moreira alerta-nos para a necessidade de adaptar o ensino para a mundialização, para uma intervenção responsável e individual capaz de enfrentar os grandes desafios, como: o crescimento demográfico, a degradação dos recursos, a ameaça à biodiversidade, à miséria de parte da Humanidade, tudo exige uma resposta do processo educativo, do qual a aldeia global também é responsável.

2. Entusiasmo dos jovens no futuro da União Europeia

Jean Monnet acompanha a nossa ação através das suas memórias. Nós educadores empoleirados nos ombros destes gigantes, que nos ofereceram a

⁵⁸⁸ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 242, 243.

possibilidade de viver numa sociedade, cheia de prosperidade e paz, temos o imperativo moral de a continuar. Os professores devem partilhar desta ambição desmedida de criar laços. Partilhar o desejo de Monnet: “gostaria de mostrar aos jovens que procuram tornar a sua vida útil aos outros a via e os meios dessa ação”. (...) “Nunca nada está verdadeiramente terminado”⁵⁸⁹.

A sua vida pautou-se sempre pelo diálogo, por unir os homens. A sua determinação foi ímpar para que a Europa se fizesse.

Dos resultados da nossa investigação (gráfico 68), podemos afirmar que a semente lançada, pelos *pais fundadores*, ainda perdura nos espíritos dos mais novos. O entusiasmo, a esperança e a confiança, são os valores mais enaltecidos pelos jovens.

No entanto, os educadores da moderna Europa ainda são muito cautelosos quando falam de uma identidade europeia. É verdade que não falta o entusiasmo quando se opera na cidadania europeia, embora a nova ideia de cidadania e identidade se baseie em conceitos com menor etnocentrismo, maior diversidade, maior globalização, menor ligação a conceções nacionalistas.

O afastamento dos cidadãos das instituições europeias e nacionais leva a uma aposta consistente na educação para a cidadania. Este afastamento, entendido como *défice democrático*, leva os cidadãos a uma baixa participação nas eleições nacionais, regionais e europeias.

Neste sentido, um dos objetivos da nova educação cívica para a cidadania é fazer com que os jovens aprendam a participar de forma responsável na vida política das suas comunidades⁵⁹⁰.

Nos últimos dez anos o interesse pela educação cívica em muitos países europeus, aumentou consideravelmente, de tal forma que, foram criadas iniciativas específicas por parte de diversos estados, desde Portugal⁵⁹¹ à Estónia e da Noruega à Grécia. Tais iniciativas têm como objetivo dar vida a formas tradicionais de educação do cidadão, e introduzir novas orientações didáticas, ampliar alguns conteúdos dos

⁵⁸⁹ MONNET, J., *Op. Cit.*: p. 526.

⁵⁹⁰ PAGÉS, J., 2005, *Op. Cit.*: p. 49.

⁵⁹¹ A nova proposta de revisão curricular para 2012, apresentada pelo governo, tem intenção de eliminar a formação cívica das escolas portuguesas. Acreditamos que é um passo atrás na educação dos nossos jovens para uma cidadania ativa.

programas de estudo e reformular algumas matérias tradicionais como a história. A este nível, a comissária europeia Edith Cresson, referida por Ross, chamava a atenção para a necessidade de aquisição de um sentido de cidadania europeia através de uma partilha de valores comuns e o desenvolvimento do sentido de pertença a uma área sociocultural comum (...) com uma vasta compreensão de tal cidadania, fundada sobre a recíproca compreensão da diversidade cultural que representam a originalidade e riqueza da Europa⁵⁹².

No campo da educação, diz a comissão europeia, a dimensão europeia deveria consolidar nos jovens a identidade europeia e tornar evidentes os valores da cidadania europeia.

“I sistemi scolastici dovrebbero educare alla coscienza civica, e in tal senso l’Europa non è una dimensione che ne rimpiazza altre bensì una dimensione che ne rafforza altre. [...] L’educazione civica dovrebbe comprendere l’esperienza della dimensione europea [...] nonché la socializzazione in un contesto europeo [...] giacché soltanto così si permette a ogni cittadino di svolgere il proprio ruolo sulla scena europea. [...] Nel rispetto delle identità nazionali e regionali gli insegnanti dovrebbero sviluppare una prospettiva europea, ricorrere al comune patrimonio culturale e superare gli ostacoli di carattere sia culturale sia linguistico” [Commissione europea 1993]⁵⁹³.

A educação para a cidadania europeia deveria ser o grande desafio dos professores de todos os países. Através dos programas, promover a cidadania europeia como parte de uma identidade própria na qual está incluída elementos nacionais e regionais.

Quando nos questionamos sobre o *défice democrático* que anteriormente falávamos, somos confrontados com uma resposta política, (talvez tenhamos uma insuficiente educação política). Logo, por este motivo, a escola deve formar os alunos para as virtudes da democracia. Os políticos temem que o envolvimento popular não seja satisfatório, e por esse motivo, percam a sua autoridade.

Dos estudos efetuados verificamos que os jovens acreditam ainda no sistema escolar, em detrimento do sistema político. Cada vez mais os políticos perdem a sua credibilidade, fruto de comportamentos pouco éticos e de promessas nunca cumpridas. No estudo apresentado por Prats:

⁵⁹² ROSS, A., “Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica”. In Pingel, Falk, *Insegnare l’Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, p.48.

⁵⁹³ *Ibidem*, p.49.

“Los jóvenes europeos valoran positivamente el sistema escolar, muy por encima de partidos, sindicatos e iglesias, y además están satisfechos con lo que han recibido en su período de instrucción. Las mujeres jóvenes parecen ser las más satisfechas y sus índices de escolarización presentan, con relación a los últimos veinte años, un aumento espectacular. Este aumento no es sólo cuantitativo, sino también cualitativo, ya que la mujer ha penetrado en todos los niveles y especialidades educativas con unos rendimientos medios superiores a los varones aunque no en todas las áreas. Sin embargo, todavía se observan ámbitos educativos en donde esta progresión es más lenta”⁵⁹⁴.

Este constante descrédito dos políticos pode colocar em causa as próprias instituições, quer nacionais quer europeias. O constante aumento da abstenção nas várias eleições são disso um exemplo.

As causas mais plausíveis para um alheamento dos cidadãos portugueses⁵⁹⁵ da política europeia e nacional poderão ser: desconhecimento real, importância UE/Portugal; falta de conhecimento sobre UE e seu funcionamento; falta de consciência europeia; desinteresse geral pela política; máquina incompreensível; pouca proximidade entre candidatos e eleitores; falta de vontade política por parte dos partidos políticos.

Mais uma vez constatamos como Prats que:

“Los jóvenes europeos parece que, poco a poco, van perdiendo la confianza en las instituciones. Esta pérdida de confianza alcanza a la democracia misma; sigue siendo la forma de gobierno más valorada, pero el índice de apoyo que manifiestan los jóvenes no ha dejado de caer paulatinamente a lo largo de la década pasada”. “esta pérdida de confianza institucional se extiende a los fenómenos asociativos y a la movilización ante los problemas sociales”⁵⁹⁶.

O nosso estudo (gráfico 68) coloca em evidência uma certa ambição dos mais novos. Uma grande maioria deles refere o entusiasmo, a esperança e a confiança, como sentimentos para a construção de uma Europa melhor. Só três países, Itália e Espanha,

⁵⁹⁴ PRATS, J., e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p.27.

⁵⁹⁵ MAGALHÃES, P. e MORAL, J. S., In *“Os jovens e a política” Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*, Janeiro de 2008. Segundo os autores, “Os resultados do presente estudo confirmam muito daquilo que já se sabia de estudos anteriores. Evidenciam-se, em particular, os comparativamente baixos níveis de envolvimento atitudinal, participação política e participação social e cívica dos portugueses, quando comparados com os prevaletentes dos países da nossa área geocultural. Sob vários pontos de vista, os portugueses estão mais perto a este nível dos resultados encontrados nas novas democracias da Europa de Leste do que daqueles que prevalecem na generalidade dos países da Europa Ocidental. A isto deve acrescentar-se a prevalência de comparativamente baixos níveis de satisfação com o funcionamento do regime democrático, indicadores que sabemos serem sensíveis do desempenho económico mas que (por isso mesmo), se mantêm a níveis baixos em Portugal há já mais de uma década, após um pico atingido na viragem dos anos 80 para os anos 90. Essa insatisfação parece relacionar-se também com uma predisposição a apoiar “reformas profundas” ou mesmo “mudanças radicais” na sociedade portuguesa. p. 50.

⁵⁹⁶ PRATS, J., e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p.31.

com uma resposta e Bélgica com duas respostas, referem sentirem desconfiança perante a União Europeia. Os alunos belgas mencionam ter um sentimento de rejeição (três alunos), indiferença (três alunos) e de ansiedade (um aluno). Os alunos espanhóis afirmam seis deles, que sentem indiferença. Os alunos da Estónia só quatro deles afirmam indiferença. Na Polónia encontramos dois alunos de dizem ser indiferentes. Os alunos italianos referem, um que sente indiferença e outro, rejeição. Em Portugal, quatro alunos referem um sentimento de expectativa. Na Roménia encontramos um aluno que nos diz ter receio perante a União Europeiaia.

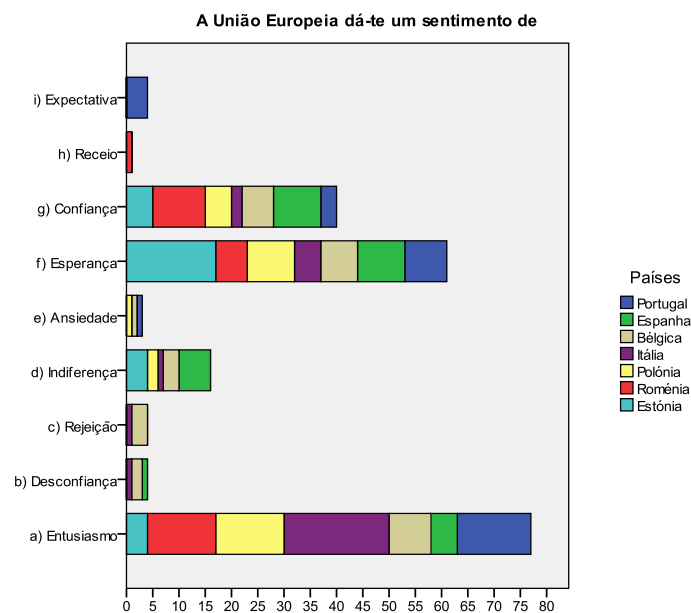


Gráfico 68 - O sentimento suscitado pela UE.

Como constatámos os sentimentos apresentados pelos alunos do nosso estudo são positivos, demonstrando entusiasmo e esperança neste projeto que, une as pessoas e aproxima os povos e as culturas. As formas de comunicação dos jovens de hoje, permitem mais facilmente aceder a conteúdos globais. É de referir que estes alunos estão envolvidos em projetos europeus, o que de alguma forma, evidencia as vantagens da comunicação e da partilha global. A troca de experiências, de trabalhos, e o convívio, permitem que os alunos desenvolvam a sua autoestima e a forma de estar, quer na escola, quer na sociedade em geral.

Ver os dados olhando com atenção para o Eurobarómetro 64 verificamos que, uma expressiva maioria de portugueses (70%) sentem-se orgulhosos de ser europeus, valor superior ao registado na média da UE (63%). Ainda assim, os cidadãos nacionais sentem-se sobretudo orgulhosos de serem portugueses (89%), não se distinguindo a este nível da média dos cidadãos da UE (87 %).

Como vimos no nosso estudo a UE desperta sentimentos diferentes nos indivíduos, embora os sentimentos de entusiasmo de esperança de confiança estarem muito presentes. Esta Europa incerta ainda despertava sentimentos de confiança no futuro. Hoje essa confiança poderá ter-se desmoronado perante as dificuldades económicas e sociais que se têm vindo a sentir no seio da Europa. Segundo o Eurobarómetro 64, tanto em Portugal como na média dos países membros, o sentimento mais frequentemente referido é a “esperança” (41% e 42%), respetivamente, sendo a “rejeição” o menos referido (4% e 5%), respetivamente. No geral, os portugueses mencionaram mais sentimentos positivos e menos sentimentos negativos do que a média da UE.

Comparativamente com Espanha, os portugueses tendem a partilhar ligeiramente mais sentimentos positivos, embora a mesma percentagem de negativos. No que diz respeito à Irlanda este é o país cujos cidadãos mais referiram sentimentos positivos e menos negativos. A UE suscita um sentimento de “esperança” para metade dos irlandeses e de “entusiasmo” para um quarto dos mesmos. O sentimento referente à UE que mais prolifera no Reino Unido é a “indiferença”, sentimento partilhado por um em cada três indivíduos⁵⁹⁷.

Neste mundo cheio de incerteza e de medos temos que estar alerta pois, “Ahora, cuando suenan los tambores tanto tiempo mudos del continente y nos atruenan con su fragor, tenemos que pensar y actuar, sobre lo inmediato...”⁵⁹⁸. “Sobretudo agora neste desabrido desconcerto do mundo, neste inquietante tempo de incertezas, neste cheiro desalmado a petróleo (presume-se morrer pela liberdade quando se morre pelos industriais), nesta *neura dos diabos*, nestas *corcundas da história* em que, sobre o mais, pululam a hipocrisia, o ódio às culturas e à tolerância dos humanismos, os fundamentalismos irracionais, as repugnantes e execráveis chacinas terroristas, a

⁵⁹⁷ Eurobarómetro 64, *Op. Cit.*: p. 20, 21.

⁵⁹⁸ GONZÁLEZ, F., *Op. Cit.*: p. 233.

pequena estatura moral, o desejo de vencer sem saber nem trabalhar, a trifulhice organizada, o compadrio descarado, a *empenhoca* institucional, o *reino da porcalhota* e tudo o mais que, por incontável, nos atinge e indigna, mesmo a nós, nesta inquietante *loucura mansa* da sociedade portuguesa”⁵⁹⁹.

Somos chamados, como educadores, a estar alerta para não sermos trucidados pelo peso da avalanche que constantemente nos assola. Vivemos num mundo que valoriza pouco o pensamento crítico e a reflexão. Paulo Freire na sua vasta obra, ensinanos a tomar consciência crítica da realidade, como nota fundamental da mentalidade democrática. Para ele a educação era definida como uma força de transformação social vinculada à política e à cidadania.

A escola é o epicentro de toda a formação, e é a instituição mais valorizada e capaz de formar cidadãos confiantes e empenhados na sociedade. Esta “sociedade civil preenche o espaço europeu, tão recortado por fronteiras várias, vive uma exigência histórica dirigida ao sistema de ensino, e que se traduz em conseguir que os Estados europeus deixem de ser inimigos íntimos, para se transformarem em parceiros: o que implica que, dos quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, os dois últimos apontam especiais exigências”⁶⁰⁰.

Os cidadãos que formam as sociedades necessitam de desenvolver as suas competências sociais para conseguirem estabelecer laços capazes de frutificarem no tecido social. Como afirma Soromenho Marques⁶⁰¹, as sociedades não são meros encontros, mas desenvolvimento de laços, para o estabelecimento dos quais são necessários a fé e os contratos. Portanto o homem é tornado apto para a sociedade não pela natureza, mas pela educação.

⁵⁹⁹ VEIGA, M., *Op. Cit.*: pp.213, 214.

⁶⁰⁰ MOREIRA, A., *Op. Cit.*: p. 242.

⁶⁰¹ SOROMENHO MARQUES, V., “Estado e cidadania no tempo do Leviatã”, A Era da cidadania, de Maquiavel a Jefferson, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1996, p. 49.

CONCLUSÕES

“(...) de algum modo, a Europa me dói. (...) a Europa é um objeto de reflexão preocupada porque o que foi Europa, o que é Europa, o que pode ser a Europa traz essa marca interna de uma interpelação constante, aquilo que nós somos como seres humanos, aquilo que nós somos como projeto, aquilo que nós somos como destino”⁶⁰².

Eduardo Lourenço

É através da escola, da educação e da formação que “a Europa, para se aperfeiçoar, deve reintegrar a dimensão humana, preservar a sua cultura e encorajar a participação dos cidadãos a todos os níveis para que eles possam reconhecer-se numa história comum, permanecendo simultaneamente abertos ao mundo. É o único meio para a Europa encontrar o seu lugar no seio da “*global village*”⁶⁰³.

No Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000, a União Europeia definiu uma plataforma de entendimento para uma estratégia de coesão social de longo prazo. “Tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social”, é a grande meta da designada “Estratégia de Lisboa”.

O processo de unificação europeia atravessa hoje uma fase de crise, devido á sobreposição e á confusão das diversas autorrepresentações e modelos. Esta não pode ser um projeto político sem ser em primeiro lugar uma identidade e uma memória.

A racionalidade que parece dominar e que é de tipo científico e funcional leva a valorizar só o que é experimentável e calculável, ao mesmo tempo que se acentuam apenas os direitos e liberdades, constituindo a liberdade o valor fundamental. A Europa de facto não é mais do que uma comunidade de nações que aceitam e desenvolvem a hereditariedade da civilização Judaica e Greco-romana, absorvida e elevada pelo Cristianismo que, a partir desta área geográfica a difundiu no mundo⁶⁰⁴.

A análise de Roberto de Mattei⁶⁰⁵ no congresso que teve lugar na “*Università Europea di Roma*” no dia 13 Março 2008 sobre o tema “*Crise de identidade: a*

⁶⁰² LOURENÇO, E., “Da Europa Como Cultura”, *Finisterra, Revista de Reflexão e Crítica*, no 2, Primavera, 1989.

⁶⁰³ WELSBELIN, J., “A Europa e o Mundo”. In. *Cidadanias Nacionais e Cidadanias Europeias*, Didáctica Editores, Janeiro de 2001, p. 350.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, p.101.

⁶⁰⁵ Roberto de Mattei nasceu em Roma em 1948. Licenciado em História e Ciências Políticas pela Universidade La Sapienza é também jornalista e escritor. É professor catedrático de História Moderna na

civilização Europeia pode sobreviver?”, coloca o dedo na ferida. O problema da identidade e das raízes da Europa leva-nos à tomada de consciência sobre a encruzilhada em que se encontra a Europa e que conduz a um fenómeno cultural interessante. Hoje se entrarmos nas livrarias americanas iremos encontrar uma imensidão de livros que se interrogam sobre o futuro da Europa. Walter Laqueur, histórico pelos seus estudos sobre o terrorismo, escreveu um livro dedicado aos “últimos dias da Europa” (*The last days of Europe. Epitaph for an old continent, New York 2007*). Outros autores como Bruce Bawer (*While Europe Slept. How Radical Islam is destroying the West from Within, New York 2006*), Mark Steyn (*America Alone: The End of the World as We Know, Washington, 2006*) e Claire Berlinski (*Ameaça na Europa. Why the Continent's Crisis is America's too, New York 2006*), denunciam nas suas obras a gravidade da crise europeia.

A fé no futuro pode basear-se só na existência de razões de esperança, mas o problema da Europa de hoje é mesmo a perda da esperança. Mas a sobrevivência da Europa e da sua civilização está diretamente ligada à reconquista da esperança.

A Europa não terá futuro se não inverter a sua natalidade, se não cuidar da sua oferta educativa. “É premente a necessidade de tomar medidas para travar e acabar com o incremento da violência juvenil, com a presença de grupos juvenis xenófobos e com atitudes filo nazis e, por outro lado, e como contraste, incrementar a participação política e social dos jovens em organizações sociais não partidárias como as ONG”⁶⁰⁶. Os casos de *bullying*, violência, estupro, alcoolismo, drogas, suicídio tornam as nossas escolas locais pouco recomendáveis.

Todos nós estamos conscientes do caminho a percorrer, mesmo que os problemas pareçam insolúveis. Acreditamos que a juventude atual será a protagonista das mudanças que se têm de efetuar no novo cenário político, social, cultural e económico na Europa. Se estamos a viver uma etapa insólita na longa história de encontros e desencontros que tem sido a história da Europa, é de prever que as gerações que gozarão, nos próximos anos, de plenos direitos políticos e sociais lhes corresponda

Universidade de Cassino e leciona História do Cristianismo e da Igreja na Universidade Europeia de Roma. É diretor de diversas publicações e autor de mais de uma vintena de livros editados em diversos idiomas.

⁶⁰⁶ PAGÈS, J., 2005, *Op. Cit.*: p. 46.

viver um período decisivo e irreversível em relação à construção das instituições e a definição do espaço europeu⁶⁰⁷.

A nossa investigação vem de alguma forma mostrar que, nas nossas escolas, urge uma mudança na abordagem da educação para a cidadania europeia. Estamos a entrar numa época única para a Europa. Tempos de mudança, como estes, trazem sempre oportunidades e ameaças. Oportunidade de facilidades para viajar e para que haja contacto entre os jovens de toda a Europa. A oportunidade de experimentar a vida em diferentes culturas e sociedades. Possibilidade para alargar os nossos horizontes e desenvolver a nossa capacidade de lidar com a diferença e complexidade que podemos encontrar. As grandes ameaças poderão surgir do aumento de diversidade que encontramos, não só a um nível superficial relativo à forma com que fazemos as coisas, como também a um nível cultural mais profundo.

A nossa investigação nasce desta preocupação de estudar estas problemáticas nas várias escolas da Europa. A participação nos projetos europeus, permitiram desencadear uma investigação importante. O acesso aos alunos de variadas escolas possibilitou a recolha de informação preciosa para o nosso estudo. Temos a noção que a nossa investigação não pode, de forma alguma, representar cada país, mas é um belo indicativo para um trabalho mais abrangente e provavelmente com outros meios.

Temos alguma experiência de observação e de contacto, através de projetos europeus, com as escolas da Europa ao longo dos últimos vinte anos. Desta experiência e da reflexão sobre estas temáticas, surgiram as nossas hipóteses de investigação.

a) A necessidade de certificar os conhecimentos dos alunos sobre a UE.

Nesta primeira hipótese descobrimos que, para que tudo isto se possa efetivar é necessário que os conhecimentos dos alunos sobre questões fundamentais da União Europeia sejam mais aprofundadas, o que parece não acontecer segundo o nosso estudo e como tem sido demonstrado nas investigações anteriores por nós referidas.

Mais de metade dos alunos do estudo demonstram conhecer aspetos do funcionamento e os símbolos da UE (especialmente os alunos portugueses, romenos e

⁶⁰⁷ PRATS, J. e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p. 9.

italianos), no entanto é necessário que estas aprendizagens se generalizem e se assimilem com profundidade, estas requerem um conhecimento do que é ser cidadão da União.

Os conhecimentos que os alunos apresentam sobre a União são surpreendentes. De uma forma mais ou menos uniforme, os alunos belgas e espanhóis, apresentam um desconhecimento sobre as questões europeias bastante diferente dos alunos dos outros países.

A questão europeia nos alunos belgas não é muito motivadora, dado que estes se preocupam muito mais com a luta pela sua autonomia. Nesta região é possível sentir um certo “*desprezo*” por Bruxelas capital do país. A recusa insistente em não falar o francês é disso um exemplo.

A questão europeia na escola espanhola é acompanhada com um sentimento de insularidade e completada pela forte imigração que a escola de Tenerife apresenta.

Nos alunos da estónia também encontramos alguns resultados contraditórios que poderão ser fruto de algum desconhecimento, mas também pelos problemas que estes alunos apresentam. O domínio da língua inglesa é algo deficiente, o que poderá ter enviesado alguns resultados, bem como, as dificuldades de aprendizagem apresentadas por uma grande parte destes alunos.

A educação para a Cidadania Europeia terá de lidar com todos estes assuntos. Um dos elementos fundamentais será assegurar que as atitudes baseadas no respeito sustentarão o desenvolvimento de uma identidade Europeia, de forma a salvaguardá-la de se tornar um mero prolongamento de um nacionalismo exclusivo. A escola deverá contribuir para a aproximação dos alunos com a Europa e também formar na comunidade educativa cidadãos ativos e empenhados de acordo com valores partilhados, dentro e fora da Europa.

A questão europeia tem sido uma preocupação crescente tanto do ponto de vista político como social e ocupa um lugar relevante na maioria dos espaços intelectuais e profissionais. Não passa um dia sem que os meios de comunicação falem da Europa, do seu processo de unificação, das vicissitudes e trajetórias que envolvem as instituições europeias nos conflitos internacionais. Num futuro não muito longínquo, as vidas dos

cidadãos estarão mais condicionadas que na atualidade, pelas decisões e consequentes interações que já se estão a produzir entre os estados e as sociedades europeias que a compõem. Esta preocupação sociopolítica, intelectual e, em consequência, também mediática, implica e necessita de uma resposta por parte do sistema educativo⁶⁰⁸.

Os alunos reconhecem o papel decisivo dos professores que, enquanto educadores possuem, não só, em termos de organização de iniciativas no âmbito da cidadania, mas também, essencialmente na preparação dos seus alunos para a plena inserção e participação na vida em sociedade. Mais do que ensinar e transmitir conhecimentos, os professores são atualmente desafiados a facilitar e a mediar todo o processo que envolve o desenvolvimento de competências de aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

b) A importância da escola na socialização e na formação cidadã.

Perante a segunda hipótese apresentada e neste contexto, os alunos atribuem grande importância à escola, identificando-a como espaço de socialização e formação cidadã, capaz de transformar a prática diária na sociedade. Estão conscientes do papel da escola na sua formação e que esta é necessária e fundamental para preparar o seu futuro. Acreditam que a educação para a cidadania deve ser essencialmente um projeto comum abraçado por todos. A participação nos vários projetos europeus são disso o exemplo mais marcante nesta socialização e formação cidadã. Os alunos romenos, polacos e italianos, atribuem grande importância a esta dimensão da escola. A possibilidade de participar em projetos e em atividades é motivadora.

A escola de uma forma geral é vista como oportunidade de preparar um futuro melhor. Verificamos esta tendência nos alunos romenos, polacos, portugueses, espanhóis e italianos.

No que diz respeito aos direitos e deveres, os alunos romenos e estonianos atribuem à escola muita importância. De forma mais ou menos surpreendente os alunos não atribuem grande importância à escola quanto aos valores para viver em sociedade.

⁶⁰⁸ PRATS, J. e TREPAT, C., (Coord.), *Op. Cit.*: p. 16, 17.

Os alunos espanhóis, belgas, portugueses e italianos atribuem à escola um grande poder de socialização. A escola permite que estes convivam, criem amigos, sejam solidários, participem em projetos, contactem com outras culturas.

A Europa apresentasse-nos em crise a passar por uma metamorfose que nos deverá levar a uma sociedade baseada no conhecimento, com melhores políticas de informação, investigação, com a modernização do modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social. Só uma sociedade de aprendizagem permitirá que as pessoas desempenhem um papel efetivo em prol do desenvolvimento humano na sua comunidade.

A aprendizagem é indispensável na medida em que contribui para uma tomada de consciência sobre a importância da aquisição de novas competências: ligadas à livre circulação, à abertura de fronteiras, à diversidade e à coesão ou à defesa e preservação do meio-ambiente e à salvaguarda do desenvolvimento sustentável; sobre a importância de novas combinações de competências, a história, as ciências, e as matemáticas; saber e saber fazer; tecnologias e artes; ligação entre espírito de equipa e funcionamento em rede⁶⁰⁹.

À escola compete esta grande tarefa de promover um trabalho conjunto que favoreça as relações positivas entre os alunos gerando um espírito de equipa, relações solidárias e comprometidas, de apoio pessoal e coesão para aprender. Estes aspetos têm uma importante transcendência em cada membro do grupo, já que fortalecem a própria personalidade gerando integração e desenvolvimento de um sentido identitário de grupo social, que permite superar tensões e fazer frente às adversidades.

As competências adquiridas a partir do trabalho cooperativo fazem referência à solidariedade, ao compromisso pessoal e ao respeito que se estabelece nas aprendizagens. Também facilitam a formação democrática dos alunos e alunas, já que a experiência adquirida lhes permitirá intervir em fenómenos sociais, participando de forma inteligente e assumindo responsabilidades, na hora de tomar decisões coletivas⁶¹⁰.

⁶⁰⁹ D'OLIVEIRA MARTINS, G., "Um novo modelo Europeu?", *Op. Cit.*, p. 95.

⁶¹⁰ SANTISTEBAN A. "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales", In. Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 72,73.

c) A finalidade fundamental de viver juntos é a coesão social.

Colocada a terceira hipótese referimos que os alunos, em geral, têm consciência que a finalidade fundamental de viver juntos é alcançar a coesão social dos cidadãos da União Europeia. Por tudo isto, precisamos de maior empenho na educação, na formação e no emprego, sob risco de uma fragmentação das sociedades europeias através da exclusão dos jovens⁶¹¹. Precisamos de audácia na resposta aos desafios de construção do projeto de paz, que é o princípio e o fim de toda esta aventura de integração europeia. “Num mundo cada vez mais exíguo e pressionado por populações mais numerosas e com necessidades crescentes, o federalismo, com o seu imperativo de cooperação obrigatória, e firme recusa do conflito, é uma das escassas esperanças que nos restam para vislumbrarmos uma vida boa e uma sociedade melhor”⁶¹².

Os resultados apresentados mostram-nos que os alunos italianos de forma clara e os alunos portugueses e espanhóis mais contidos, afirmam que de facto o viver juntos promove a coesão social. Também de uma forma clara os alunos estonianos, romenos e polacos, referem concordar, em parte, com esta afirmação.

A cidadania ativa virada para o encontro de soluções individuais e coletivas, pode converter-se num instrumento eficaz para o bem-estar social e a segurança em busca de uma paz autêntica. A necessidade de construir uma Europa não só baseada numa união económica e política mas também social e cultural, propiciou atribuir um papel relevante à educação. Os programas europeus têm contribuído para uma grande melhoria da qualidade da educação e fomentar os valores éticos necessários em qualquer sociedade e criando nos cidadãos a consciência de pertença à Europa.

⁶¹¹ A Exclusão dos jovens, faz surgir vários movimentos capazes de mobilizar a sociedade. Apresentamos aqui o manifesto de um destes movimentos mobilizadores. M12M – MOVIMENTO 12 DE Março. O Protesto da Geração à Rasca, que uniu cerca de 500 mil pessoas nas ruas de todo o país e no estrangeiro, surgiu espontaneamente, fruto da iniciativa de quatro amigos, Alexandre de Sousa Carvalho, António Frazão, João Labrincha e Paula Gil, aos quais se juntaram outras pessoas. Espalhou-se pelo país, alicerçado num manifesto, e teve esse documento como agregador comum.

Foi uma manifestação clara e inequívoca da vontade das pessoas se oporem à deterioração das condições de trabalho e ao desmantelamento dos direitos sociais. Uma prova irrefutável de participação cívica democrática, contra todas as teorias acusatórias de apatia e conformismo, que acreditamos nunca terem sido válidas, e cuja falsidade ficou provada com os acontecimentos do dia 12 de Março de 2011. O que aconteceu foi representativo da diversidade de motivações e propostas de solução. Um espelho de saudável multiplicidade democrática e de vontade de mudança.

Convocámos o protesto porque acreditamos que todas e todos têm o direito a expressar a sua opinião. Nesse dia e sempre. E porque sabemos ter o direito a ser ouvidos.

Nesse sentido, e no espírito de autonomia sempre defendido para a criação de grupos e associações no pós manifestação, decidimos constituir o M12M – Movimento 12 de Março.

⁶¹² SOROMENHO-MARQUES, V., *Op. Cit.*: p. 246.

A contribuição dos programas europeus para desenvolver uma educação para o respeito da pessoa e para a dignidade de todo o ser humano leva os alunos a contribuir para o bem-estar e desenvolvimento da comunidade, bem como, desenvolver o espírito de solidariedade de cooperação e de inclusão.

d) O marco de valores identitários na construção da Cidadania Europeia.

Inferimos a hipótese apresentada em relação à consciência dos alunos sobre este marco de valores identitários. Este vem sendo assimilado pelos alunos, tornando-os cidadãos conscientes do marco de valores identitários que impulsionam a construção da cidadania europeia como, a paz, a liberdade, os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana. Tais valores são valorizados pelos alunos como marco fundamental da cidadania europeia. São estes valores que de alguma forma tornam os cidadãos europeus os defensores da Carta dos Direitos Fundamentais. Para este sentimento, muito contribui a escola através dos seus variados projetos e da prática letiva dos professores.

Verificamos que os alunos das escolas estudadas têm um sentimento forte quanto ao entendimento do que significa ser cidadão europeu. As suas respostas são maioritariamente positivas, “concordo totalmente” e “concordo em parte”. A promoção e o exercício da liberdade e a defesa da liberdade de pensamento, estão intimamente ligados ao conceito de cidadania europeia. Os alunos italianos, de forma significativa (86%), afirmam que a União promove a liberdade, nos alunos polacos, os valores são (73%). À pergunta sobre a promoção da liberdade, os alunos estonianos respondem, não concordo nem discordo. Quando lhes é perguntado sobre a liberdade e defesa de pensamento, estes respondem de forma categórica que concordam totalmente. Neste sentido os alunos portugueses, espanhóis e belgas respondem de forma categórica que, concordam totalmente que, ser cidadão europeu é defender a liberdade de pensamento e de consciência.

No respeito pela dignidade humana, estes, estão convencidos que a Europa deve ser um continente de oportunidades e não de escravidão, seja ela de que natureza for. É no entanto de alguma forma preocupante os alunos polacos (70%) responderem com indiferença a esta questão. Os alunos romenos afirmam concordar em parte com esta situação. Esta pergunta está ligada à não discriminação e os alunos portugueses, belgas,

espanhóis e italianos são perentórios em apontar que, ser cidadão europeu não pode ser compatível com qualquer discriminação. No entanto grande parte dos alunos estonianos, romenos e polacos afirmam não concordarem nem discordarem com esta afirmação.

No que diz respeito à pena de morte e às execuções, os alunos são perentórios em refutar tais atitudes. Os nossos inquiridos manifestam que ser cidadão europeu é também assumir a diversidade linguística, de cultura e de religião. Globalmente todos os alunos partilham desses valores. Encontramos alguma indecisão nos alunos polacos e de forma categórica os alunos romenos afirmam concordarem em parte. Assumir esta diversidade é ter consciência da multiculturalidade europeia e de todos os seus valores plurais.

A dignidade humana e a tolerância, a proteção das crianças, a igualdade entre homens e mulheres, a defesa do trabalho em condições justas, são conceitos globalmente presentes nos resultados obtidos.

Tendo em linha de conta toda esta problemática europeia, podemos percecionar através da nossa investigação, que os alunos das nossas escolas dispõem de alguma informação sobre o que é ser cidadão europeu, embora nem sempre bem sistematizada. Os valores promovidos e defendidos pela Carta dos Valores Fundamentais imprimem um marco de valores identitários nos cidadãos europeus. Estes manifestam, de forma geral, que os valores que a União preconiza, servem para tornar a Europa um lugar de partilha e de solidariedade para com todos os seus membros.

e) O conhecimento irregular dos alunos sobre os direitos e os deveres na construção da Cidadania Europeia.

Os resultados da nossa investigação corroboram a hipótese que colocámos e identificam os caminhos que estamos a trilhar na formação dos jovens para uma cultura de paz e de cidadania.

Dos resultados obtidos somos levados a pensar que, apesar das indicações positivas apresentadas, muito caminho ainda temos para percorrer. Existe, de certa forma, alguma lacuna quanto ao desenvolvimento de políticas educativas capazes de motivar e educar os nossos jovens para a problemática das questões europeias. A

confirmação desta hipótese sobre, se os alunos de várias escolas da Europa têm um conhecimento irregular do conjunto de direitos e deveres, que conduzem a construção de uma Cidadania Europeia, são uma demonstração de como podemos trabalhar de forma mais efetiva, para formar os nossos jovens.

A análise dos dados recolhidos sobre os direitos e deveres que conduzem à construção de uma cidadania europeia, apresentam-nos uma visão algo diversificada. Os alunos de uma forma geral não atribuem grande importância a este item, relegando-o para uma posição secundária. Nenhuma resposta se situa nas primeiras opções, Os alunos da Roménia e da Estónia conferem alguma importância a este item atribuindo a quarta posição. O passado comum destes dois países sob ditaduras comunistas, onde os direitos e deveres estavam cerceados, poderá ter influenciado algumas respostas. Aprender os direitos e os deveres na sociedade, é sem dúvida, uma competência a desenvolver pela escola. Esses valores promovidos e defendidos pela União devem ser objeto de trabalho dos nossos sistemas educativos. Só educando para os valores fundamentais é que se poderá almejar uma convivência pacífica e gratificante.

A “Cidadania é um estatuto concedido a todos aqueles que são membros plenos de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o estatuto são iguais, relativamente aos direitos e deveres que o estatuto implica. Não existem princípios universais que determinem quais devem ser esses direitos e deveres, mas as sociedades onde a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam a sua própria imagem ideal de cidadania. A cidadania exige um sentimento de comunidade baseado na fidelidade para com uma civilização que é uma pertença comum. É a fidelidade de homens livres, com direitos e protegidos por uma lei comum”⁶¹³.

Na nossa investigação verificámos que os alunos sentem essa imagem ideal de cidadania nacional e fortemente a cidadania europeia. Estes referem a importância de serem europeus e de viverem num espaço de paz e de desenvolvimento.

f) A identidade europeia como carácter secundário da identidade nacional e a perceção de um futuro de esperança e confiança.

⁶¹³ GARCÍA LÓPEZ, M. A., Mochila pedagógica T-Kit Nº 7, Em construção...Cidadania, Juventude e Europa, Humana Global Org. Conselho da Europa e Comissão Europeia, Maio de 2003, p. 19.

A hipótese colocada, se os alunos e alunas sentem a identidade europeia como um carácter secundário da sua identidade nacional, no entanto percebem o futuro da União com esperança e confiança, não se confirma totalmente. Os alunos não sentem a identidade europeia como secundária, bem pelo contrário, muitos alunos ligam esta identidade à identidade do seu país. Os alunos que afirmam sentirem-se unicamente cidadãos dos seus países são em número menor do que aqueles que se sentem cidadãos do seu país e europeus.

No entanto a confusão gerada por conceitos ainda muito pouco esclarecidos pode conduzir-nos a algumas respostas surpreendentes. Por exemplo, os alunos estonianos não entendem que se possa ser cidadão do seu país e ao mesmo tempo um cidadão europeu (gráfico 35). As suas respostas concentram-se, na totalidade, na afirmação que não são cidadãos do seu país e cidadãos europeus. De alguma forma, o medo de perder alguma soberania pode estar presente em países que acabam de entrar na União Europeia e vêm de regimes muito fechados.

Quanto à segunda parte desta hipótese sobre, se os alunos manifestavam esperança e confiança, esta confirma-se. No entanto, dada à conjuntura internacional, neste momento acreditamos que os valores poderão ser diferentes. Toda a problemática que assola a Europa vem formar novas opiniões. Estamos certos que o mundo é tão pequeno e interdependente que o bater de asas de uma borboleta na floresta da Amazônia pode provocar uma violenta tempestade no outro lado da Terra. Hoje em dia, sabemos, talvez até melhor do que nunca, que a maioria das atividades humanas tem o seu próprio “Efeito Borboleta”. Verificamos este efeito nas relações que ultimamente se estabeleceram entre os estados europeus por causa da questão económica.

A Cidadania Europeia, hoje, é algo que está entre uma realidade tangível e um distante ideal. Um ideal que poderia ser alcançado através de um desenvolvimento total e equilibrado de todas as dimensões de cidadania a um nível europeu. Tal entendimento da Cidadania Europeia seria baseado nos valores da Democracia, dos Direitos Humanos e da Justiça Social. Nesta perspetiva de vivência dos valores, os alunos sentem esperança e confiança que este é o único caminho futuro para vivermos juntos.

Quanto mais sentimentos de pertença reconhecermos em nós próprios, mais facilmente nos apercebemos da complexidade da nossa identidade. Esta abordagem

enraizada nos sentimentos de pertença integra duas afirmações importantes. Uma que todos somos diferentes. E outra reconhece que os diferentes indivíduos estão ligados a diferentes grupos e, no final, todas as pessoas estão ligadas ao facto de serem seres humanos, logo todas são iguais.

A Cidadania Europeia será não só um processo, como também um estatuto, que, idealmente, permitirá que os indivíduos sejam totalmente eles próprios e, ao mesmo tempo, tenham um papel ativo na(s) sua(s) comunidade(s) por toda a Europa. Isto, sem renunciarem a qualquer parte dos seus sentimentos de pertença, mas sim, aprofundando-os.

Nos nossos tempos a Europa pode receber a inspiração e o impulso de que tanto precisa num momento em que, no seu próprio entender, a mesma Europa “(...) e com ela o mundo – não está à beira de nenhum abismo. Só está à beira do abismo que ela conhece desde que existe como fascinado espaço para si e para os outros: o da própria Europa. Quando a cegonha-Europa ousará pousar os passos na sua própria ponte sem medo de si mesma?”⁶¹⁴.

⁶¹⁴ LOURENÇO, E., “O Passo Suspenso da Europa”, *Europa: Novas Fronteiras*, n.º8, Dezembro, 2000, p.22.

EPÍLOGO

Perspetivas de Futuro para uma Cidadania Europeia

“Porque todas as nações têm bebido do vinho da ira da sua prostituição, e os reis da terra se prostituíram com ela; e os mercadores da terra se enriqueceram com a abundância de suas delícias”.

Apocalipse, 18, 3.

Depois do sonho idílico compete-nos construir o caminho da cidadania europeia. Embora tenha um longo percurso à sua frente, esta, irá adquirir uma relevância social, através da introdução de direitos sociais e políticos. Irá entrar na sala de aula, na urna de voto, no tribunal e nas casas de cada um. Depois de ter ocupado a razão irá conquistar os corações dos povos europeus. Falta no entanto, à cidadania europeia, capacidade para congregar todos os seus filhos sobre o estandarte de doze estrelas.

O tempo urge e os homens não estão à altura do seu tempo. Os “*grandes projetos*”, servidos por “*homens pequenos*” e “*métodos inapropriados*” não podem produzir bons resultados. Os homens “*pequenos*” põem em causa a construção da Europa. O descalabro das finanças públicas, a corrupção, os monopólios, as deslocalizações, a incapacidade de governar, o nepotismo político e o “*assalto*” constante às finanças públicas feito por políticos sem escrúpulos e mal formados, levará a uma revolta social, já iniciada nos países islâmicos.

As dificuldades vão-se avolumando às nossas costas, não conseguimos caminhar direito. Não podemos tirar o nosso olhar deste espaço da “*utopia europeia*”. Precisamos a todo o custo de reinventar o objetivo que nos move, o bem comum. É urgente falar da dimensão europeia na educação e de uma nova relação com a nossa história e com as nossas culturas, que são lugares de encontro de pessoas e de projetos. E é essa Europa das pessoas que tem de estar na primeira linha das nossas preocupações. E não tenhamos dúvidas ou voltamos a ser competitivos nos domínios dos saberes, da ciência e da cultura ou estaremos votados à decadência. Só se formos inovadores e exigentes na resposta aos estímulos, como europeus, poderemos ser mais do que uma recordação.

A mentalidade do europeu tem que mudar. Este deve olhar para o futuro com toda a informação do passado, mas com capacidade de superação e de responsabilidade. Maria de Lourdes Pintasilgo afirmava que, seria “impossível enfrentar os problemas de

hoje sem uma visão de longo prazo, exigida pela mudança civilizacional com que entramos no terceiro milénio”⁶¹⁵.

O que mais importa neste momento é conduzir os jovens europeus, através do ensino da história, a reconhecerem-se como semelhantes. Não queremos enveredar pelo caminho percorrido pelos “Estados-Nação, nascidos das revoluções liberais, que promoviam o endoutrinação patriótico das populações através do ensino nacionalista nas respetivas histórias nacionais”⁶¹⁶. Mas pelo contrário, queremos que a história contribua para “desenvolver a capacidade crítica dos alunos para que estes possam alcançar a autonomia intelectual e social necessária para ser um cidadão responsável numa sociedade democrática e plural”⁶¹⁷.

O ensino comparado da história pode ser fundamental para formar os nossos jovens. Este ensino tem alguns riscos, mas não deixa indiferentes os jovens que têm uma demonstrada capacidade de raciocinar e para pensar a realidade em termos históricos se se lhes oferecer oportunidades e desafios interessantes para o poder demonstrar⁶¹⁸.

Ao longo da nossa investigação fomos encontrando desafios cada vez mais importantes. Fomos cimentando a ideia de que é possível criar um espaço de fraternidade e de progresso, alicerçado pela paz e pela solidariedade. É um imperativo moral que devemos às novas gerações. Educar os nossos jovens para o diálogo e para escutar o outro, permitirá ouvir e fazer-se ouvir.

Com este objetivo de tentar ouvir o sentimento dos jovens ao longo deste tempo da nossa investigação, procedemos à aplicação de novos questionários aos alunos portugueses envolvidos em projetos europeus. Quisemos verificar se a crise em que a Europa mergulhou, provocou sentimentos contraditórios nos alunos, depois de alguns anos de distância dos primeiros questionários.

⁶¹⁵ PINTASILGO, M. de L., “As mulheres, a cidadania e a sociedade ativa”. In. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 50, Fevereiro 1998, p.23.

⁶¹⁶ LÓPEZ FACAL, R., Identificación Nacional y enseñanza de la Historia: 1970- 2008, *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, Nº 27, 2008, p. 76.

⁶¹⁷ *Ibidem*, p.193.

⁶¹⁸ PAGÈS, J., La comparación en la enseñanza de la historia, *Clio y Asociados. La Historia enseñada* nº 9-10, 2005-2006, p. 32.

As respostas dadas às questões colocadas aos alunos portugueses (gráfico 69) são coincidentes com as que foram dadas nos questionários anteriores (2008/2009). Verificamos que estes continuam a manifestar um sentimento de uma cidadania dupla. Sentem-se cidadãos do seu país e cidadãos europeus de uma forma geral. Um dos valores também concordantes é o sentimento de cidadania universal, sentem-se cidadãos do mundo.

As respostas apresentadas pelos alunos manifestam a grande importância que estes jovens atribuem a uma vivência europeia partilhada. Poderemos afirmar que os projetos desenvolvidos ao longo destes anos, tem motivado os jovens para o contacto com os seus parceiros europeus. O projeto que neste momento estamos a coordenar tem provocado grande entusiasmo nos alunos, dado que estes vão receber os seus parceiros europeus em suas casas, neste mês de abril de 2012.

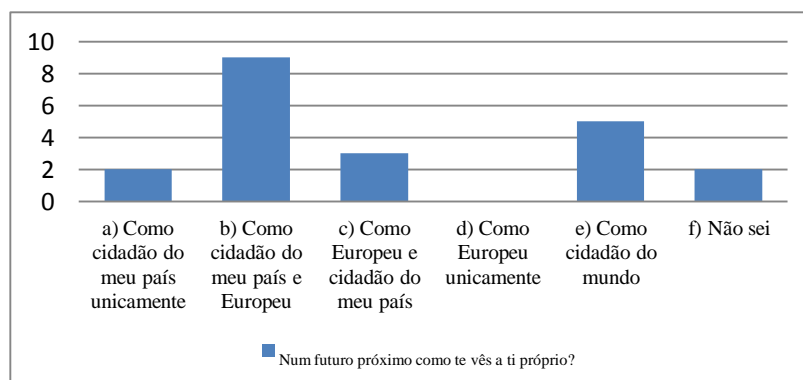


Gráfico 69 - As expectativas de futuro como cidadão europeu.

Continuamos a acreditar que estes projetos são uma forma dos alunos aprenderem a viver com outras culturas e valorizarem o que é diferente. Estamos a participar na formação de cidadãos, empenhados e ativos, capazes de transformar o nosso futuro comum.

Não necessitamos de cidadãos semelhantes aos políticos de hoje, que são autómatos guiados por telepontos, formatados no recanto dos seus gabinetes e assessorados por avatares despersonalizados, ávidos de protagonismo. Necessitamos de cidadãos com valores e que abracem o nosso sonho europeu.

A escola, através da formação cívica, tem aqui um papel preponderante, para formar os novos cidadãos europeus ativos e responsáveis. Como nos diz Olga Bombardelli, è necessária, “una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi”⁶¹⁹. Os livros escolares devem caracterizar-se pelas dimensões europeias e interculturais. O objetivo será o de abrir-se a uma perspetiva europeia e global, conservando contemporaneamente laços explícitos com as raízes das nações e regiões em atitude de respeito recíproco.

É necessário incrementar e aprofundar mais os programas e as medidas que estimulam uma maior formação em temas europeus. Os elementos a melhorar ou potenciar são: melhorar os livros de texto e em geral, os materiais didáticos; reforçar e orientar melhor os conteúdos educativos relacionados com a Europa; gerar políticas de melhoria da qualidade educativa, através da inovação, o ordenamento curricular e a atualização dos docentes; fomentar e incrementar mais o intercâmbio entre estudantes e professores europeus; melhorar as políticas de comunicação institucional com campanhas dirigidas especialmente à juventude; melhorar os conhecimentos que os professores têm acerca da União através dos programas específicos de formação permanente; informar os professores sobre as políticas, programas e medidas que a União oferece de forma específica para os jovens; preparar os professores para o desenvolvimento de competências gerais e específicas no sentido do respeito pelo pluralismo e pela diversidade cultural, base fundamental sobre a qual se deve basear a construção da identidade europeia.

Como temos referido, os projetos de intercâmbios europeus contribuem de forma significativa para alargar os horizontes em matéria de diversidade linguística. Os alunos apresentam uma motivação acima do esperado quando são envolvidos diretamente nos projetos, onde devem utilizar uma língua de comunicação, que não é a deles. Este sentimento foi manifestado recentemente pelos alunos envolvidos no intercâmbio por nós proporcionado (constante comunicação via *Email* e *Facebook* com os alunos dos vários países envolvidos no projeto).

O sentimento que os alunos continuam a manifestar ao longo destes anos, é sem dúvida alguma, sentimentos de esperança e confiança (gráfico 70). Estes resultados

⁶¹⁹ BOMBARDELLI, O., “Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi”. In: Pingel, F. “Insegnare l’Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei”, Op. Cit.: p.190.

continuam a estar coincidentes com o gráfico apresentado anteriormente (gráfico 68). O sentimento de expectativa manifestado pelos alunos portugueses no gráfico 68, também se vem a verificar neste último gráfico 70, mas agora com uma incidência mais elevada.

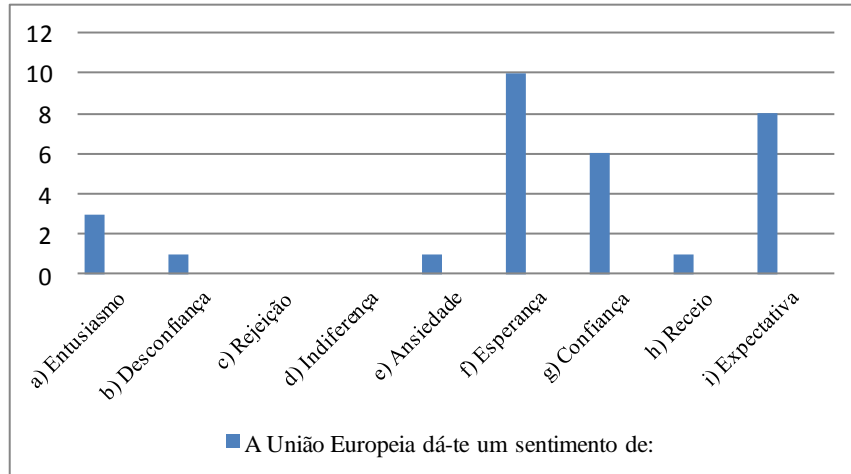


Gráfico 70 - O sentimento suscitado pela UE

Este sentimento de expectativa generalizou-se na comunidade educativa através das políticas aplicadas pelos últimos governos. As escolas dispunham de um trabalho meritório e importante, onde podemos salientar o contributo riquíssimo que os “clubes” e os projetos europeus (quando a motivação dos professores, não tinha ainda sido posta em causa) aportaram às nossas escolas. Este trabalho, meritório, deveria ser reconquistado, para que os alunos e as escolas retomassem a viver uma verdadeira cidadania participativa na comunidade escolar. Estas atividades promovem uma educação inclusiva e participada com todos os atores educativos.

Da nossa experiência obtida com os projetos europeus, vem ficando a ideia da necessidade de todos os professores ao longo da sua formação e do seu desempenho, contactar presencialmente com escolas europeias, com o objetivo de abrir os horizontes e de manter contacto com realidades diferentes e com pedagogias diversificadas.

Quanto à mobilidade dos alunos, estes deveriam também contactar com os colegas de outros países de forma mais sistemática. As escolas que oferecem um leque de línguas, como: inglês, francês, espanhol e alemão, deveriam ter contacto com alunos provenientes desses países. A partilha de saberes e de culturas através das várias línguas, levará a uma adesão afetiva a essas culturas. Os projetos de parcerias, intercâmbios e gemações deveriam ser implementados por todas as escolas de forma gradual. Os dias

importantes dos vários países poderiam ser referenciados, como forma de conhecer as outras culturas. A importância da comemoração de dias importantes para a Europa, contribui para desenvolver um sentimento de pertença mais reforçado. Só o que se conhece se pode amar!

Temos que focar fortemente a nossa ação na escola e nos sistemas educativos, tendo a coragem de envolver as famílias e toda a comunidade educativa. Os responsáveis políticos têm aqui um papel importante na responsabilidade de aproximar os jovens à causa pública. Os jovens só podem participar na cidadania, se compreenderem claramente o âmbito da sua ação. Em casa, na escola, os jovens devem tomar parte na organização do seu ambiente, bem como, no contributo para a resolução dos problemas. Quando os jovens se sentem acolhidos, valorizados e parte integrante da escola, o ambiente tende a ser mais facilitador de aprendizagens. A semente de cidadania pode e deve ser levada a fortificar ao longo dos anos em que o aluno frequenta a escola. Esta atitude levará a que este regresse à escola de forma participativa para integrar órgãos na comunidade educativa (associação de pais, clubes, associações recreativas e culturais, associações de solidariedade, etc.)

Todas estas propostas têm um objetivo preciso de promover uma identidade e uma cidadania europeias. Temos uma bandeira, temos um hino e temos uma moeda, falta-nos um passaporte comunitário e um federalismo político, dado que aquele económico poderá estar a caminho. Só o tempo dirá das vantagens de tal documento de identificação. A uniformização de documentos e de procedimentos pode contribuir, de certa forma, para uma identidade mais marcada.

A cidadania e identidades europeias necessitam de ser experimentadas e assimiladas pelos seus cidadãos. O jogo pedagógico pode ser um aliado fundamental para formar jovens gerações. Da nossa experiência com jovens, verificámos que estes aderem com grande facilidade a determinados jogos pedagógicos, permitindo desta forma uma formação e informação à causa europeia. A criação de jogos didáticos para as escolas permitiria acesso de forma facilitada, aos conteúdos, cultura e políticas europeias a todos os alunos.

A nossa identidade política depende muito mais de uma partilha de um projeto comum de futuro, do que de identidades adquiridas e cristalizadas do passado. Este

projeto só poderá sobreviver se estiver à altura dos desafios atuais com propostas de mobilização dos seus cidadãos. Neste momento a União necessita de reformas corajosas e profundas que aumentem a sua identidade e a sua capacidade de transformar o Velho Continente numa casa comum europeia e num fator de paz mundial⁶²⁰. A Europa necessita de grandes timoneiros que conduzam a bom porto este nosso projeto e não de nações que se recolhem em casa e calcem as pantufas, como afirmava Ortega y Gasset⁶²¹, abandonando à sua sorte os seus parceiros.

A construção da Europa é feita por todos nós, dia a dia, sendo certo que é uma inevitabilidade. Como afirmava incrédulo Deng Xiaoping: “Ustedes, los europeos, que son tan poquita gente, por qué no se ponen de acuerdo?”⁶²².

A dimensão simbólica é inerente à condição humana, pois não vivemos só o lado racional e prático, mas também o mítico e o mágico. O nosso espírito não pode, ironia do destino, ficar preso pelas débeis ligações apresentadas pela “*Entropa*”⁶²³. Deve impregnar-se da força que nos vem do poema Ítaca, para transformar o caminho de todos os europeus e consigamos um dia adquirir as belas mercadorias: madreperlas, corais, âmbar, ébanos, e perfumes sensuais de toda espécie, quanto houver de aromas deleitosos. E possamos viver numa terra onde abunda o leite e o mel.

Concordamos com a ideia de Eduardo Lourenço, um dos mais altos pensadores portugueses e europeus da atualidade, que “o soberbo TGV europeu está parado na gare de Nice e ninguém parece muito preocupado com isso”. (...) “Que futuro se pode esperar da Europa e como Europa, se as suas duas nações-piloto, de maneira diversa, não jogam o jogo da Europa?” (...) “A pior de todas é prolongar este sono europeu, hibernar a ideia europeia. Para que não acordemos um dia sem saber quem somos, onde estamos e para onde vamos”. *Quo Vadis Europa!*?⁶²⁴

⁶²⁰ SOROMENHO-MARQUES, V., *Op. Cit.*: p. 238.

⁶²¹ ORTEGA Y GASSET, J., *Europa y la Idea de Nación y Otros Ensayos sobre problemas del hombre contemporáneo*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1998, p. 27.

⁶²² GONZÁLEZ, F., *Op. Cit.*: p. 204.

⁶²³ *Entropa* é uma escultura pós-modernista do artista plástico checo David Černý, que representa cada um dos países membros da União Europeia em 2009 de forma estereotipada e, em alguns casos, polémica. Esta obra foi apresentada em 15 de janeiro de 2009 na sede do Conselho da União Europeia em Bruxelas, aquando da presidência checa no primeiro semestre desse ano.

A escultura permaneceu exposta, no átrio do edifício Justus Lipsius, sede do Conselho, nos seis meses que esta durou.

⁶²⁴ LOURENÇO, E., “Quo Vadis Europa?” XXIII Conferência Internacional de Lisboa, Portugal na Europa e no Mundo, 5-6 Dezembro, 2005, pdf.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N., *Nomes e temas da filosofia contemporânea*, Círculo de Leitores, Setembro de 1991.
- ALLAM, K. F., *L'Islam globale*. Rizzoli, Milão, 2002.
- ALMEIDA, J. F. de e PINTO, J. M., *A Investigação nas Ciências Sociais, 4ª ed.*, Editorial Presença, Lisboa, 1990.
- ALMEIDA, R. L. A. de, *Portugal e a Europa – Ideias, Factos e Desafios*, Edições Sílabo, 1ª Ed. Lisboa 2005.
- AMARAL, D. F. do, “Cidadania e cidadanias”, In: *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 29-37.
- AMBRÓSIO T., “*A Cidadania Contemporânea: uma Conquista de afirmação humana*”, Instituto Humanismo e Desenvolvimento, Lisboa, Março 2007.
- ANGVIK, M. e BODO BORRIES, V. (eds.) *YOUTH and HISTORY. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung, 1997.
- ANTUNES, F., “Globalização e europeização das políticas educativas”, In: *Revista Iberoamericana de Educación, N.º 48*, 2008, pp. 93-110.
- ARAÚJO, S. A., “*Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*”, Edição, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I. P.), Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, Dezembro 2008.
- AUDIGIER F., *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe, 2000.
- AUDIGIER F., *L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Le cartable de Clio*, 6, 2006.
- BABIANO J., “Ciudadanía y Exclusión”, In: *Pérez L. M., ed.: Ciudadanía y Democracia. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2000, pp. 263-291.*
- BAILLY, A., “La educación para las nuevas ciudadanía mediante la história y la geografía: enfoque teórico” en *Perspectivas, Vol. 28, n2*, Junho de 1998, p. 223-229.
- BANNIARD, M., *Génesse Cultural da Europa (Séculos V-VIII)*, Lisboa, Terramar, 1995.

- BARDET, R.; PORTA, M.; ALMAZAN, I. *Europa en els llibres de text. Anàlisi crítica dels manuals corresponents al segon cicle d'EGB, primir i segon curs de BUP i primer cicle de FP dins l'àrea de les ciències socials*. Sabadell: Casal d'Europa, 1989.
- BARDIN, L., *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lda. Lisboa, Agosto de 2008.
- BARTHELEMY, D. y otros *La dimensión europea en la Educación Secundaria*. Conselho Europeu, MEC y Anaya. Madrid, 1999.
- BATANERO DÍAZ, M., *Vários espaços de referencia para el concepto de identidad*, In: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KKK, Oviedo, 2001, pp. 328-336.
- BELARD M., *A outra face da escola*, Ministério da Educação, coordenação de José Carlos Abrantes, Lisboa, 1994.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S., *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, Porto, 1994.
- BOMBARDELLI, O. (dir.). *La dimensione europea nei libri di testo do educazione civica e stori: "Atti del Convegno 1993 su: La dimensione europea nei libri di testo"*. Trento: Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Università di Trento, 1995.
- BOMBARDELLI, O. *Formazione in dimensione europea e interculturale*. Brescia: Editrice La Scuola, 1997.
- BORTOLINI, M., "Summary report on Education Seeing diversity as..." *artigo s/d, em pdf*, consulta feita a 26-06-2010.
- BOURDIEU, P. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Édition de Minuit, 1979.
- BRAGA DA CRUZ, M., "Europeísmo, nacionalismo e regionalismo", In: *Análise Social, n° 118,119*, 1992, pp.827-853.
- BRAGA DA CRUZ, M., *Democracia e cidadania: O papel dos valores*. Colóquio/Educação e Sociedade, n° 3, 1998, pp. 37- 48.
- BRAILLARD, P., *Teoria das Relações Internacionais*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990.
- BRAUDEL, F., "A Europa conquista o planeta", In: F. Braudel (dir.), *A Europa*, Lisboa, Terramar, 1996 pp. 87-113.

- BRAUDEL, F., “As Europas fora da Europa”, In: F. Braudel (dir.), *A Europa*, Lisboa, Terramar, 1996, pp. 115-138.
- BRAUDEL, F., *Il Mediterraneo: lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano 2002.
- BRAUDEL, F., *Memórias do Mediterrâneo. Pré-História e Antiguidade*, Lisboa, Terramar, 2001.
- BREDERODE SANTOS, M. E., “Cidadania, Cidadanias”, *Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial, Noésis, nº 69* Abril/Junho, 2007, pp. 27-29.
- BRUCKNER, P., *Il singhiozzo dell'uomo bianco*, Ed. Guanda, Milano, 2008.
- CABANAS, J. M. Q., “Teoría de la Educación: concepción antinómica de la educación”, Madrid: Dykinson, 1988.
- CAMISÃO, I. e LOBO-FERNANDES, L., *Construir a Europa – O processo de integração entre a teoria e a história*, Principia, 1ª Edição Cascais, Setembro de 2005.
- CANALS, R.; GONZÁLEZ, N., “El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias”, In: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 41-62.
- CARBONELL, Charles-Olivier, “Insegnare la singolarità dell'Europa”, In: *Pingel, F. “Insegnare l'Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei”*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1994, pp. 3-12.
- CARDONA, V., *Educar para a Cidadania Europeia, realidade, Desafio ou Utopia?* Principia, Estoril, 1ª edição, 2007.
- CARNEIRO R., “Prefácio”, In: VV. AA, *Cidadania uma Visão para Portugal*, Instituto Humanismo e Desenvolvimento, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 9-18.
- CARPENTIER, J. e FRANÇOIS L. (dir.), *História da Europa*, Ed. Estampa, 3ª ed. Lisboa, 2002.
- CARVALHO, A. D., “*Utopia e educação*”, Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, B. *A literatura infantil – Visão histórica e crítica. (6ª ed.)*, São Paulo: Global Universitária, 1989.

- CLARK, I., *Globalization and International Relations Theory*. New York: Oxford University Press, 1999.
- CRESPI, F. *Manuale di Sociologia della Cultura*, Roma, Editori Laterza, 1996.
- CRESSON, É., *Cidadanias nacionais e cidadania europeia, prefácio*, Didáctica Editores, Janeiro 200.
- D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Abrir Caminhos a um Desígnio Europeu”, *Estratégia, Revista de Estudos Internacionais*, 17, 2º Semestre 2002, pp. 13-22.
- D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Porquê uma Constituição europeia?”, In: *Europa novas fronteiras, A construção europeia, Que novas perspectivas para a União Europeia?* Revista Principia, 13/14 semestral, Janeiro/Dezembro 2003, pp.71-80.
- D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Sobre o Tratado Constitucional Europeu”, In: *Cidadania e Construção Europeia*, Coordenação de, Viriato Soromenho-Marques, Editora Ideias & Rumos, Lisboa, 2005, pp. 65-104.
- D'OLIVEIRA MARTINS, G., “Um novo modelo europeu?”, In: *União Europeia: Da Comunidade Económica à Europa Política*, Europa Novas Fronteiras nº15, Principia, Janeiro/Junho 2004, pp. 93-98.
- D'OLIVEIRA MARTINS, G., *Portugal: Identidade e Diferença*, Gradiva, Lisboa, 2007.
- DELORS J., In. *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO/Edições ASA/Cortez, Edição Brasileira, São Paulo, 1997.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial. In: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK, Oviedo, 2001, pp. 300-313.
- DUARTE, M. L., *A cidadania da União e a responsabilidade dos Estados por violação do direito comunitário*, Lisboa, 1994.
- DUMOULIN, M. Identité européenne et légitimité du projet européen, In: Toussignant, N. Les identités de l'Europe: repères et perspectives. Actes du Colloque tenu à Louvain-la-Neuve le 9 mai 1996, Université Catholique de Louvain, 1998, pp. 7-11.
- DURPAIRE, F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, Hachette Éducation, 2002.

- ELIAS, N., *La Civilisation dès Moers*, Calmann-Lévy, Paris, 1973.
- FALLACI, O. *La forza della ragione*, Rizzoli, Milano 2004.
- FAROLDI, M^a Livia García, *El proceso de difusión de la identificación europea y de las actitudes hacia la unión a través de las redes sociales*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Madrid, 2005.
- FAULKS, K. *Citizenship*. London, Routledge, 2000.
- FEBVRE, L., *A Europa. Génesis de uma civilização*, Teorema, Lisboa, 2001.
- FERIN, I., *Comunicação e Culturas do Quotidiano*, Quimera, Lisboa, 2002.
- FERREIRA, F. I., *O local em educação, animação, gestão e parceria*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005.
- FERRY, L., *Família amo-vos – O novo espírito da família*, Círculo de Leitores, 1^a edição, Lisboa, Setembro de 2008.
- FEYTOR PINTO, V., *Palavras de Abertura do Seminário, Escola e Sociedade Multicultural, Secretariado coordenador dos programas de Educação Multicultural*, Edição, Entreculturas, Ministério da Educação, Lisboa, 1992.
- FIGEL, J., In: *Prefácio, “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”*, Eurydice, Maio de 2005.
- FIGUEIREDO, C., “Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica”. In: *DEB. Novas Áreas Curriculares. Departamento de Educação Básica*, Ministério da Educação, Lisboa, 2002. Disponível em: www.malhatlantica.pt/currículo/horizontes_educacao.htm
- FONSECA, A. M., *Educar para a Cidadania, motivações, princípios e metodologias*, Porto Editora, 2^a edição, Porto, 2001.
- FONSECA, A. M., *Formação Cívica, guia de Orientação para o Ensino Básico*, Porto Editora, Porto, 2002.
- FONTAINE, P., 10 Lições sobre a Europa, Luxemburgo, Comissão Europeia (Direção-Geral Informação, Comunicação Cultura e Audiovisual) Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1998.
- FRANCO, C. P., “A contemporaneidade através de um olhar multicultural”, In: *Revisita Electrónica do Instituto de Humanidades*, Volume VII Número XXVII Out-Dez 2008.
- FREITAS DO AMARAL, D., “Cidadania uma visão para Portugal”, In: VV. AA, *“Cidadania e cidadanias, uma visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007.

- GARCÍA LÓPEZ, M. A., Mochila pedagógica T-Kit Nº 7, Em construção...Cidadania, Juventude e Europa, Humana Global Org. Conselho da Europa e *Comissão Europeia*, Maio de 2003.
- GIL, J., *Em busca da identidade, o desnorte, Relógio d'água editores*, Lisboa, Abril de 2009.
- GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, nº 5, 13-1-2003.
- GÓMEZ RODRIGUEZ, A. E., “La escuela y la Educación para la ciudadanía Europea”. In: ÁVILA, Rosa M^a et al., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Pàtron Editore, Bologna 2009, pp. 49-54.
- GÓMEZ RODRIGUEZ, A. E., “Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI”. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Nº 44, Abril-Junio, 2005, pp. 9 -12.
- GONZÁLEZ F., “*Mi idea de Europa*”, RBA Libros, SA, 1^a Edição, Barcelona, Outubro de 2010.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., “La educación de la ciudadanía europea en el siglo. Un proyecto Comenius de la investigación en Ciencias Sociales”, In: *Identidades y Territorios – Un Reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo, 2001, pp. 279-292.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I., “Las competências en el currículo: el RD 1631/2006”, *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, año XIII, Abril 2007, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, pp. 40-50.
- GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R., “La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales”, In: Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp.185-204.
- GOUCHE, D., “*A noção de cultura nas ciências sociais*”, Fim de Século edições. Lda, Lisboa 1999.
- GRAY, J., *A Morte da Utopia*, Coleção a Ferro & Fogo, Guerra e Paz, Editores S.A., Lisboa, 2008.
- GRILO, E. M., “Cidadania: uma visão para Portugal”, In: *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 65-73.

- GROS, B. e CONTRERAS, D. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas, *Revista Iberoamericana de Educación N.º 42*, 2006, 103-125.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. e BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México 2004.
- HERNÂNI LOPES, R., “O projecto de tratado constitucional e os cidadãos”, *Europa novas fronteiras, A construção europeia, Que novas perspectivas para a União Europeia? Principia*, 13/14 semestral, Janeiro/Dezembro 2003, pp. 81-85.
- HOMEM, A. P. B., *Direito da Educação na União Europeia, Revista CEJ*, n. 31, Out./Dez. Brasília, 2005, pp. 7-13.
- HUNTINGTON, S. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, tr. it. Rizzoli, Milano 1997.
- ICHILOV, O., “*Citizenship and citizenship education in a changing world*”. The Woburg Press, London, 1998.
- JARES, R. Xesús, “A educación para a cidadania como cuestión de Estado”, In: Xesús R. Jares (Coord.) *Educación e Paz II – Presente e futuro da construción da paz*, Edicións Xerais de Galicia, S.A., Vigo, 2008, pp.183-186.
- JOTTERAND, R. *Présentation de l'Europe dans les classes terminales. Strasburgo: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Série II: Enseignement général et technique*, 6. 1966.
- KAVÁFIS, K., *Poemas*, José Olympio, Rio de Janeiro, 2006.
- LE GOFF, J., *A Velha Europa e a nossa Europa*, Gradiva, Lisboa, 1995.
- LÉON, O. y MONTERO, I. *Diseño de investigaciones. Introducción a la Lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Mc Graw Hill, 1993.
- LEWIS, B. *L'Europa e l'Islam*, Latreza, Bari 1995.
- LOBO ANTUNES, M., “O tratado Constitucional: evitar jogar ao «Mikado»”, In: “*Europa Novas Fronteiras, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007*”, *Principia*, nº 21 Janeiro/Junho 2007, pp.47-50.
- LOBO ANTUNES, M., “Tratado de Lisboa: os primeiros passos”, *Portugal – 25 Anos de Integração Europeia, Europa Novas Fronteiras, Principia*, nº 26/27, Janeiro Dezembro de 2010, pp. 41-47.

- LÓPEZ ATXURRA, R., “*La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas*”, <http://www.ub.edu/histodidactica/CCSS/>, pdf, p.139-159. consulta efectuada em 08-11-2011.
- LÓPEZ FACAL, R., “Identidades postnacionales y enseñanza”. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Núm.47 - Enero, Febrero, Marzo 2006*, Versión electrónica, pp. 54-60.
- LÓPEZ FACAL, R., Identificación Nacional y enseñanza de la Historia: 1970-2008, *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, Nº 2, 2008, pp. 171-193.
- LÓPEZ TORRES, E., “Europa en la ESO: Concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros Vallisoletanos”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Nº 8, 2009, pp.55-66.
- LÓPEZ TORRES, M. E. “Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos”, In: Estepa Giménez, J.; de la Calle Carracedo, M.; Sanches Agustí, M. (eds.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Ed. ESLA, Palencia, 2002, pp.115-224.
- LÓPEZ TORRES, M. E., “*Europa en la ESO: Concepto sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos.*”, Tesis Doctoral, Valladolid, 2006.
- LOURENÇO, E. Entrevista publicada aquando do prémio Pessoa. In: *Revista Visão*, Lisboa, Dezembro 2011, pp.14-15.
- LOURENÇO, E., “Da Europa Como Cultura”, *Finisterra, Revista de Reflexão e Crítica*, Nº 2, Lisboa, Primavera 1989, pp. 9-16.
- LOURENÇO, E., “Da Identidade Europeia como Labirinto”, *O Mundo em Português*, n. 16, Lisboa, Janeiro 2001, pp. 4-7. Consulta efectuada em 18-07-2011, pdf.
- LOURENÇO, E., “O nosso tempo e o tempo dos outros”. *O mundo em Português*, nº51/52, Dezembro 2003/Janeiro, 2004, pp. 16-20.
- LOURENÇO, E., “O Passo Suspenso da Europa”, *Europa: Novas Fronteiras*, nº8, Lisboa, Dezembro 2000, pp. 21-22.
- LOURENÇO, E., “Quo Vadis Europa?” *XXIII Conferência Internacional de Lisboa*, Portugal na Europa e no Mundo, Dezembro, 2005, pp.5-6, pdf.
- LOURENÇO, E., *A Europa Desencantada – Para uma mitologia europeia*, Gradiva, 2ª Edição, Fevereiro de 2005.

- LOYES, C. M., “Educación for an interdependent World” (EDIW). Apertura Seminario. In: GÓMEZ-CHACÓN, I. M., (Ed.) EDIW Y HUMANITARIANNET, *Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003, pp. 27-34.
- LUCAS PIRES, F., *in Europa, Col. “O que é”*, Difusão Cultural, Lisboa, 1992.
- MAGALHÃES, P. e MORAL, J. S., Os jovens e a política - Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Janeiro 2008.
- MARTINS, V., “Vinte e cinco anos de adesão à UE – A primeira década”, In: *Portugal – 25 Anos de Integração Europeia, Princípia Editores, nº 26/27*, Janeiro Dezembro de 2010, pp. 31-39.
- MATEOS, A.; MORAL, F. Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección: Opiniones y Actitudes, nº 28, Madrid, 2000.
- MATTEI, R. de, “*De Europa, Tra radici cristiane e sogni postmoderni*”, Edição Le Lettere, Firenze, Julho de 2006.
- MCMILLAN, J. e SCHUMACHER, S., *Investigación Educativa. Una aproximación conceptual*, Ed. Pearson, Madrid, 2005.
- MEIRELLES, I., *Senhora Europa, Booknomics Lda. 1ª edição*, Fevereiro de 2008.
- MONNET, J., *Memórias, Ulisseia*, Março de 2004.
- MOREIRA, A., *Teoria das relações internacionais*, Edições Almedina, 5ª Edição, Coimbra, Novembro de 2005.
- MORIN, E. *Pensar a Europa*, Ed. Europa – América, Lisboa, 1998.
- MOTA DE CAMPOS, *Direito Comunitário, Vol. I, 8.ª ed.*, Lisboa, 1997.
- NOGUEIRA, C., SILVA, I. *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*, Colecção Ideias Práticas, ASA, Porto, 2001.
- OKIN, S. M. *Is multiculturalism bad for women?* Edited by Joshua Cohen, Matthew Howard, and Martha C. Nussbaum, 1999.
- OLIVEIRA, Á. M. de, “Educação Moral e Educação para a Cidadania”, *Educação: Teoria e Prática – V. 15, n.27*, Julho/Dezembro, 2006, pp. 139-152.
- ORTEGA Y GASSET, J., *A Rebelião das Massas*, Relógio D’Água, Lisboa, s/d.

- ORTEGA Y GASSET, J., *Europa y la Idea de Nación y Otros Ensayos sobre problemas del hombre contemporáneo*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1998.
- OTTO F. In: “Ipotesi di organizzazione della scuola per il periodo di primo inserimento degli alunni stranieri, accoglienza, integrazione, “métissage” in Europa”, Pdf. Conv. Messina: Inserim. scol. 25.26. Nov. 2005. Consulta efectuada a 19-04-10.
- PAGÈS, J., “Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”, *Revista Íber nº 44 Abril-Junio 2005*, pp.52-56.
- PAGÈS, J., “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 2009.
- PAGÈS, J., “La Educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”, *Revista Iber nº 64 Abril 2010*, pp.7-12.
- PAGÈS, J., *La comparación en la enseñanza de la historia*, Clio y Asociados. La Historia enseñada nº 9-10, 2005-2006, pp.17-35.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A., “Enseñar y aprender Ciencias Sociales”, In: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 229-245.
- PANSINI, F., e NENEVÉ, M., “Educação Multicultural e formação docente”, In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, Jan/Jun 2008, pp.31-48. Pdf. Consulta efectuada em 04-06-2010.
- PARISOT, F., (Coord.) “*Cidadanias nacionais e cidadania europeia*”, Didáctica Editora, 1998.
- PASQUINUCCI, D., “Les groupes parlementaires au Parlement Européen et la politique sociale de L’Union Européenne”, In: Maria Manuela Tavares Ribeiro (coord.), *Olhares sobre a Europa, actas do seminário internacional*, 18 de Abril de 2001, Quarteto Editora, Coimbra 2002, pp.23-33.
- PATRICIO, M. F., *IX edição das Jornadas Pedagógicas da Associação Nacional de Professores*, Ensino Magazine, Ano III, Nº 26 Abril, 2000.

- PERES, A. N., “Repensando a educação intercultural”, In: Xesús R. Jares (Coord.) *Educación e Paz II – Presente e futuro da construción da paz*, Edicións Xerais de Galicia, S.A., Vigo, 2008, p.127-129.
- PÉREZ GARZÓN, J. S.; MANZANO E.; LÓPEZ FACAL, R. e RIVIERE, A., *La gestión de la memoria. La historia de Esparza al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000.
- PÉREZ LEDESMA, M., ed.: *Ciudadanía y Democracia*. Editorial Pablo Iglesias, Madrid, 2000.
- PESSOA, F., *Para o ensaio “Ibérico”, Obra poética e em prosa*, Lello e Irmão, vol. III Porto 1986.
- PIASTRA, S., “L’educazione al paesaggio in una prospettiva europea”, In: ÁVILA, Rosa Mª et al., *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Pàtron Editore, Bologna 2009, pp 215-222.
- PINA MARTINS, J. V., *Exposição bibliográfica do Seminário Internacional Europa e Cultura: alguns livros fundadores da cultura europeia*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.
- PIÑEIRO P. R., MELÓN A. M. C. “El conocimiento y la valoración de la Unión Europea en los universitarios asturianos y leoneses”. *Trabalhos publicados en Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F.; Piñeiro Peleteiro, R.; (eds.) Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK Ediciones, 2001, pp.314-326.
- PINGEL, F. “*Insegnare l’Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*”, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1994, pp. XII-LXXII.
- PINGEL, F. et al. *L’immagine dell’Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1994.
- PINTASILGO, M. de L., “As mulheres, a cidadania e a sociedade activa”, *Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 50*, Fevereiro 1998, pp. 15-26.
- PINTO, F. C., “*A formação humana no projeto da modernidade*” Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- PIRES, F. L., *Os novos Direitos dos Portugueses – Explicação e súmula dos nossos direitos de cidadania europeia*, Lisboa, Difusão Cultural, 1994.

- PRATS, J. (dir.); TREPAT, C. (coord.) *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria*. Fundación La Caixa, Barcelona 2001.
- RAMOS, V. B., “A dimensão externa política da União Europeia em 2007 e a sua evolução desde a primeira Presidência Portuguesa em 1992.”, In: *Europa Novas Fronteiras, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007, Principia, nº 21 Janeiro/Junho 2007*, pp. 51-64.
- RATZINGER, J., *L'Europa di Benedetto, nella crisi delle culture*, Edizioni Cantagalli, Bologna, Maggio 2005.
- RATZINGER, J., Libertà e religione, In: *"Il Regno-Documenti" 5/2003*.
- RIBEIRO, M. M. T., (Coord.) VV.AA, “*Olhares sobre a Europa*”, Quarteto editora, Coimbra, Fevereiro de 2002.
- RIBEIRO, M. M. T., *A Ideia de Europa: Perspetiva Histórica*, Quarteto, Coimbra, 2002.
- RICHONNIER, M., “*As Metamorfoses da Europa*”, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1986.
- RIEMEM, R., “A cultura enquanto convite – Décima Palestra Nexus”, In: STEINER, G., *A Ideia de Europa*, Gradiva Editora, 4ª edição, Abril 2007, pp.19-22.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F., La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, Número 25 (11, 1), Zaragoza, Abril, 2008, pp.11-18.
- ROJAS TEJADA, A., FERNANDEZ PRADOS, J. e PÉREZ MELÉNDEZ, C., *Investigar mediante encuestas*. Síntesis. Madrid 1998.
- ROSS, A., “Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica”, In: Pingel, Falk “*Insegnare l’Europa Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*”. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1994, pp.47-79.
- ROUGEMONT, D., Carta Aberta aos Europeus, Ed. Pórtico, Lisboa; s/d.
- RUIZ CORBELLA, M. “Ciudadanos europeos, ¿una utopía?”, In: LÓPEZ BARAJAS, E. (Coord) *La Educación y la construcción de la Unión Europea*. UNED. Madrid 2000, pp. 83-101.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. e LIBERATO, J. A. P., “La dimensión europea de ciudadanía. Una perspectiva a través de lo que sienten y piensan los

- adolescentes portugueses”. In: ÁVILA, Rosa M^a et al., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Pàtron Editore, Bologna 2009, pp. 93-100.
- SANDE, P. A., *A união Europeia Revisitada*, Tipografia Guerra, Viseu, 2003.
- SANTISTEBAN A. “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales”, In: Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 63-84.
- SANTISTEBAN, A. ; PAGÈS, J. ; GRANADOS, J., “Enseñanza de la economía y de la sostenibilidad”, In: Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 295-311.
- SANTISTEBAN, A., “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales”, In: Antoni Santisteban e Joan Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Editorial Síntesis, Madrid, 2011, pp. 63-83.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÉS, J., “La Educación Política de los Jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales, In: ÁVILA, Rosa M^a et al., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti: un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Patrón Editore, Bologna, 2009, pp. 101-108.
- SANTOS, E., *À Descoberta do Caminho para a Europa*, Lisboa, jornal Público, de 12-03-200.
- SANTOS, R. dos, “Educação moral e civilização cosmopolita: actualidade da filosofia prática de Kant”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/4 – 10 de Fevereiro de 2007, pp. p.1-10.
- SAYYID, S. “Islam(ismo), eurocentrismo e ordem mundial”, In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 69, 2004, pp. 53-72.
- SBAI, S., *L'Inganno – Vittime del multiculturalismo*, Edizioni Cantagalli, Febbraio 2010.
- SELWYN, N., *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*, Bristol, Futurelab, 2004.
- SIDJANSKI, D., *O futuro Federalista da Europa: a Comunidade Europeia das origens ao tratado de Maastricht*, Gradiva, Lisboa, 1996.

- SIDJANSKI, D., *Para um Federalismo Europeu - Uma Perspetiva inédita sobre a União Europeia*, Cascais, Principia, 2001.
- SIGUAN, M., *A Europa das Línguas*, Lisboa, Terramar, 1996.
- SIMAS, A., *Formação para a cidadania no ensino da história – Conceções e práticas de professores História do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Humanas, Lisboa, 1996.
- SOARES, M. “*Apelo à Cidadania*”, artigo do *Arquivo & Biblioteca da Fundação Mário Soares*, Lisboa 22 de Abril de 2010.
- SOARES, M., “Cidadania uma Visão para Portugal, breves comentários”, *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 25-27.
- SOARES, M., “Significado político da adesão de Portugal à UE”, In: *Europa Novas Fronteiras, Portugal – 25 Anos de Integração Europeia, Principia, nº 26/27*, Janeiro/Dezembro 2010, p.11-15.
- SOARES, M., In: *Diário de Notícias*, “Triste Europa”, publicado a 15-03-2011.
- SÓCRATES, J., “Uma União mais forte para um mundo melhor”, In: *Europa Novas Fronteiras, Editorial Pincípio, nº 21*, Janeiro/Junho 2007, pp. 9-14.
- SOLÉ, C.; PARELLA, S. y CAVALCANTI, Leonardo (coords.) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones* Observatorio Permanente de la Inmigración, Madrid, 2009.
- SOROMENHO MARQUES, V., “Estado e cidadania no tempo do Leviatã”, A Era da cidadania, de Maquiavel a Jefferson, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1996, p. 47-72.
- SOROMENHO MARQUES, V., *Direitos Humanos e Revolução*, Edições Colibri, 1991.
- SOROMENHO-MARQUES, V., “O Espírito da Construção Europeia”, In: Viriato Soromenho-Marques, (Coord.), *Cidadania e Construção Europeia*, Editora, Ideias e Rumos, 1ª Edição, Lisboa, Junho 2005, pp. 13-25.
- SOROMENHO-MARQUES, V., “Religião e ofensa – A nova disputa pelos limites entre crença e política”, In: *Religiões e Ofensa – As religiões e a liberdade de Expressão*, Universidade Lusófona, Tenacitas Editores, 2009 pp. 151-161.
- SOROMENHO-MARQUES, V., e Sérgio Gonçalves do Cabo, “Dívidas soberanas: haverá uma resposta europeia?” In. *Diário de Notícias*, de 10 de Abril 2011.

- SOROMENHO-MARQUES, V., *Tópicos de Filosofia e Ciência Política – Federalismo, Das Raízes Americanas aos Dilemas Europeus*, Esfera do Caos Editores, Lisboa, Setembro 2011.
- SOROS, G., Conf. TRIBUNA: El País, *La difícil situación de los gitanos* 28/08/2010. Project Syndicate, 2010.
- SOTO, M., “Influenciade los valoeres femininos en la sociedad y en la iglesia”. *Revista Augustita sobre los valores*, Vol. XXXVI, nº 110, 1995.
- SOULIER, G., *A Europa. História, civilização, instituições*, Instituto Piaget, Lisboa, 1997.
- SOUSA FRANCO, A. L. de, *A Escola e a Construção da Europa*, Revista ICALP, Vol, 15, Março de1989, pp. 27- 42.
- STEINER, G., *A Ideia de Europa*, Gradiva Editora, 4ª edição, Abril 2007.
- STOER, S. / ARAÚJO, H. C., “*Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*”, Edição Escher, Lisboa, 1992.
- STRATH, B., “A european identity. To the historical limits of a concept”, In: *European Journal of Social Theory*, vol. 5, nº 4, 2002, pp. 387-401.
- THOMAS, F., In. The New York Times, *Conf. Jornal i – “Combater a indecência religiosa e moral da Al-Qaeda”*, publicado em 11 de Novembro de 2010.
- THORNTON, S. J., “Continuity and change in social studies curriculum”. In: LEVSTIK, L. S./TYSON, C. A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 2008, pp.15-32.
- THORNTON, S. J., “Citizenship Education and Social Studies Curriculum Change After 9/11”. WOYSHNER, C. WATRAS, J. SMITH CROCCO, M. (eds.), *Social Education in Twentieth Century. Curriculum and Context for Citizenship*. New York, Peter Lang, 2004, 210-220.
- TIESLER, Nina Clara, In. *Análise Social*, vol. XLIV (1.º), 2009.
- TORRE, C. P., “Las contribución de la Asignatura “Educación para la Ciudadanía” a la consecución de las competencias básicas”. In: ÁVILA, Rosa Mª et al., *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Pàtron Editore, Bologna 2009, pp. 85-91.
- TOULEMON, R., *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*, Didáctica Editores, Janeiro 200.

- TUCKMAN, B. W., *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, Lisboa 2005.
- TUTIAUX-GUILLON, N. "Civic, Legal and Social Education, In: French Secondary School: Questions About a New Subject". *OSD 2/2002: Civic and Economic Education in Europe*. Journal of Social Science Education, 2002, pdf, pp. 1-14.
- TUTIAUX-GUILLON, N. "*L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*". (Conférence réalisée lors de Quatrièmes Rencontres de la Durance - 2004) Le 1er mars 2004.
- VALLS MONTÉS, R. "La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de ciencias sociales" en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº8, 1994, pp. 3-26.
- VALLS MONTÉS, R., "Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares", In: ÁVILA, Rosa Mª et al., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti: un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Bologna, Patrón Editore, 2009, pp.109-115.
- VALLS MONTÉS, R., Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia de la educación secundaria, *Aula historia social*, Revista Ciencias Humanas, nº 31 2003, pp.131-155.
- VALLS MONTÉS, R., LÓPEZ SERRANO, A., (editores), "*Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*", 1ª edición, Síntesis Educación, Madrid, 2002.
- VALLS MONTES, Rafael. "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos". In: *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII*, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001, pp. 95-100.
- VALLS, MONTÉS, R., *La Multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias sociales y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato*, In: *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 2005, pp. 263-278.
- VAZ FREIXO, M. J., *A Televisão e a Instituição Escolar*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002.
- VAZ FREIXO, M. J., *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*, Instituto Piaget, 2009.

- VEGA, R. C., *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen II: Capitalismo, tecnología y ecocidio planetário, Editorial: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- VEIGA SIMÃO A. M., *Aprendizagem Estratégicas, uma aposta na autorregulação*, Ministério da Educação, 2002.
- VEIGA, M., “Cidadania e sociedade de valores”, In: VV. AA, *Cidadania uma Visão para Portugal*, Gradiva, Lisboa, 2007, pp. 213-235.
- VITORINO, A. “*A Carta dos Direitos Fundamentais, fundamento do Espaço de Liberdade, de Segurança e de Justiça*”, intervenção oral realizada no Centro Jacques Delors, em Lisboa, em 9 de Junho de 2000.
- VITORINO, A., “A constituição Europeia: que novas perspectivas para a UE”? In: *Europa Novas Fronteiras, A construção Europeia – Que novas perspectivas para a União Europeia?* Principia, Revista do Centro de Informação Jacques Delors, Nº 13/14 Janeiro/Dezembro 2003, pp. 9-15.
- WAYNE ROSS, E., “*Negotiating the Politics of Citizenship Education*”. APSA (American Political Science Association), Abril, 2004, PSONline www.apsanet.org. Outubro de 2011, pp. 249-251.
- WEILER, J. H., *Un 'Europa cristiana, Un saggio esplorativo*, Biblioteca Universale Rizzoli Saggi, Milano 2003.
- WELSBEIN, J., “A Europa e o Mundo”, In: *Cidadanias Nacionais e Cidadanias Europeias*, Didáctica Editores, Janeiro de 2001, pp. 332-350.
- WILSON, R. B., *La Religione nel mondo contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- WOLTON, D., *A Outra Globalização*, Algês, Difel, 2004.
- ZORRINHO, C., “Inovação – Uma prioridade para o novo ciclo da Agenda de Lisboa em Portugal e na União Europeia”, In: *Europa Novas Fronteiras, Presidência Portuguesa da União Europeia 2007*, Principia, nº 21 Janeiro/Junho 2007, 51-56.

ENDEREÇOS CONSULTADOS

Consumidores europeus: http://europa.eu.int/comm/represent_pt.htm

www.brugforalleunge.dk/fileadmin/bruger_upload/Billeder/Publikationer/English_Summary_evaluation_BFAU_fi_nal-version.pdf

www.iltec.pt/projectos/em_curso/turmas_bilingues.html

www.programaescolhas.pt

<http://nces.ed.gov/surveys/CivEd>

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf

www.stop-discrimination.info

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001236&contexto=pi&selTab=tab0

http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/employ_en.html

A riqueza da Europa» em europa.eu.int/index_pt.htm

europa.eu.int/comm/dgs/translation/bookshelf/brochure_en.pdf

europa.eu.int/translation_enlargement/deleg_bw2.pdf

<http://www.eurydice.org>. Texto redigido em Maio 2005

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=26&langId=pt>

http://ec.europa.eu/citizens_agenda/social_reality_stocktaking/docs/background_document_pt.pdf

<http://europa.eu.int/citizensrights/>

<http://europa.eu.int/comm/consumers/map.htm>

http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

<http://europa.eu.int/languages/en/document/74>

<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1179&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>

http://europa.eu/eu-life/consumer-rights/index_pt.htm

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_protection/index_pt.htm

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

http://www.bologna.chiesacattolica.it/seminario/pagine/vr_servididio_montesole.php; <http://www.montesole.org/default.asp>

<http://www.britishcouncil.org/pt/portugal-projectos-europa-competitiva-indie.htm>

http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1806043

<http://www.europa.eu.int>

<http://www.sousamendes.com/zindex.htm>, consulta feita em 21-06-10

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/mag/22/pt.pdf

DOCUMENTOS

Versão consolidada do Tratado da União Europeia

Um novo quadro estratégico para o multilinguismo COM (2005) 596

Conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, de Março de 2002

Constituição da República Portuguesa (CRP – revisão de 1997)

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro Formação Cívica; a Área de Projeto e Estudo Acompanhado.

Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas - Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Setembro 2007.

Conselho da união Europeia Bruxelas, 26 de Junho de 2007, 11218/07, Polgen 74, Mandato da CIG.

Livro Verde relativo a uma iniciativa de cidadania europeia, Bruxelas, 11.11.2009 COM(2009) 622 final

O projeto «Inclusão e diversidade na educação», promovido pelo Instituto Britânico

O projeto Diversidade Linguística da Escola Portuguesa

Resolução do Conselho de 28 de Outubro de 1999, sobre a inclusão da história na atividade cultural da Comunidade (1999/C 324/01)

Resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à dimensão europeia na educação de 24 de Maio de 1988 (88/C 177/02)

Resolução do Parlamento Europeu sobre a Agenda Social Europeia para o período 2006/2010 (2004/2191(INI))

Recomendação 1111, Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, 1989

Resolução da Conferência permanente de Ministros Europeus da Educação, Viena, 1991

Resolução do Parlamento Europeu sobre a “Dimensão Europeia na Escola”, 1987

‘Educação & Formação 2010’

EDUC 43 6905/04. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2004.

10 years of EU Citizenship, September-October 2002

2004-2006, COM (2003) 449

A "Declaração de Copenhaga"

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (UE)

Translating for a multilingual community

A Europa em movimento, Passaporte para a mobilidade, aprender de outro modo, formar-se noutra lugar, Bruxelas, Maio 2001

As línguas na União Europeia, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.

Ação 1 - Comenius - Ensino escolar - Desenvolvimento de parcerias escolares, a formação inicial e contínua do pessoal educativo, redes.

Ação 2 - Erasmus - Ensino Superior - Cooperação a nível do Ensino Superior.

Ação 3 - Grundtvig - Educação de adultos e outros percursos educativos - Promoção de mais oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Ação 4 - Língua - Ensino e aprendizagem de línguas - Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento de instrumentos, materiais didáticos.

Ação 5 - Minerva - Educação aberta e a distância - Utilização de tecnologias da informação e da comunicação na educação.

Ação 6 - Observação e inovação de políticas e sistemas educativos - Cooperação entre decisores políticos, intercâmbio de informação e disseminação das boas práticas e das inovações.

Ação 7 - Ações conjuntas - Complementaridade entre os programas Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventude e outras iniciativas comunitárias.

Ação 8 - Medidas de acompanhamento - Iniciativas destinadas a promover os objetivos globais do Programa.

Tratado de Nice

Agenda Social Europeia (2006/2010) Resolução do Parlamento Europeu sobre a Agenda Social Europeia para o período 2006/2010 (2004/2191(INI))

Regulamento (CE) N° 883/2004 do Parlamento Europeu e do Conselho de 29 de Abril de 2004

Regulamento (CE) N° 987/2009 do Parlamento Europeu e do Conselho de 16 de Setembro de 2009

Regulamento (UE) nº 1231/2010 do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Novembro de 2010

Assembleia Parlamentar Paritária, ACP-EU, Comissão dos Assuntos Sociais e do Ambiente, 14.2.2008.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01), preâmbulo.

COM (2006) 211 final, Uma Agenda para os Cidadãos, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 10.5.2006

COM 329/3, Livro Verde, Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2009

COMETT (programa de cooperação entre a universidade e a empresa em matéria de formação no domínio das tecnologias);

“A Europa alargada e os países vizinhos: um novo enquadramento para as relações com os nossos vizinhos orientais e meridionais” (COM(2003)0104)

Documento de estratégia de 12 de Maio de 2004 sobre a Política Europeia de Vizinhança (PEV) (COM(2004)0373)

Comunicação de 9 de Dezembro de 2004 sobre as suas propostas de planos de ação no quadro da PEV (COM(2004)0795), os planos de ação para Israel, a Jordânia, Marrocos, a Autoridade Palestiniana, a Tunísia e o Líbano, e o Regulamento (CE) Nº 1638/2006 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de Outubro de 2006

“Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação”, COM (2006) 481

Recomendação Rec (2002)12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática (adotada pelo Comité de Ministros em 16 de Outubro de 2002 na 812ª reunião dos Delegados dos Ministros).

Relatório do Conselho da Educação para o Conselho Europeu. 5980/01 (Bruxelas, 14 Fevereiro 2001).

Constituição da República Portuguesa (CRP – revisão de 1997)

Dados do Instituto Nacional de Estatística, página consultada em 13-06-10

DEB Educação Integração Cidadania, Departamento da Educação Básica, 2001

Decisão nº 76/787/CECA, CEE, EURATOM, do Conselho, de 20 de Setembro de 1976. Segundo a Diretiva 93/109/CE, 6 Dezembro 1993

Declaração de Barcelona, aprovada na primeira Conferência Ministerial Euromed, realizada em 27 e 28 de Novembro de 1995

Declaração por ocasião do 50.º aniversário da assinatura dos Tratados de Roma. Feito em Berlim, a vinte e cinco de Março do ano de dois mil e sete.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Decreto-Lei nº 6/2001

Despacho 170/ME/93.

Despacho Normativo nº 63/91.

Diretiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 29 de Abril de 2004, relativa ao direito de livre circulação e residência dos cidadãos da União e dos membros das suas famílias no território dos Estados-Membros, que altera o Regulamento (CEE) nº 1612/68 e que revoga as Diretivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/ CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE e 93/96/CEE.

Discurso Washington, 30 Abril de 1952.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado sob a forma do livro – Educação: Um Tesouro a Descobrir, coordenada por Jacques Delors

Ecclesia in Europa, João Paulo II

Education International (EI), Comité sindical europeu da educação (CSEE), Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it

ERASMUS (programa de ação comunitária em matéria de mobilidade de estudantes);

Erasmus Mundus

Eurydice “A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”, pdf

Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa.

Relatório, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B - Structural and Cohesion Policies, “O Islão na União Europeia: o que está em jogo no futuro”?

Juventude para a Europa (programa de ação de promoção dos intercâmbios de jovens na Comunidade)

Língua (programa de ação de promoção do conhecimento de línguas estrangeiras na Comunidade Europeia).

La rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici russi di «storia mondiale»

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, aprovada na Assembleia da República em 24 de Junho de 1986, publicada no D. R. de 14 de Outubro do mesmo ano

Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “ Viver juntos em igual dignidade”, Lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros Conselho da Europa por ocasião da sua 118.ª reunião ministerial, (Estrasburgo, 7 de Maio de 2008)

Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais, Terceira edição, Abril de 2010.

O Magazine de Educação e Cultura n.º 22 — A Europa solta as línguas

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

O programa Escolhas, implementado em Portugal

O Tratado sobre a União Europeia (TUE), assinado em Maastricht em 7 de Fevereiro de 1992

Programa de ação SÓCRATES destina-se à cooperação no domínio da Educação tendo sido adotado em 14 de Março de 1995. No final de 1999 terminou a sua primeira fase, entrando em vigor a segunda (de acordo com a Decisão n.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000).

Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, ensino básico e secundário, Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2007

Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, SEC (2006) 639.

Projeto de relatório do conselho (Educação) para o Conselho Europeu, sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas de Educação e Formação, Doc. n.º 5980/01 EDUC 23, Bruxelas, Conselho Europeu, 14 de Fevereiro de 2001, p. 4, 6.

Relatório de Desenvolvimento Humano 2009: Ultrapassar barreiras: mobilidade e Desenvolvimento Humanos, Organização das Nações Unidas (Novembro de 2009)

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. “Educação um tesouro a descobrir”

Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de Novembro de 2009, sobre a parceria económica e comercial euro-mediterrânica na perspetiva da oitava Conferência Euromed dos Ministros do Comércio – Bruxelas – 9 de Dezembro de 2009, (2010/C 285 E/03)

Resolución del Parlamento Europeo sobre “La dimensión europea en la Educación” (1987) Comunidad Europea, 24 de mayo de 1988.

Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht) JO C 191 de 29.07.1992

Tratado de Lisboa Consolidado, Declarações relativas a disposições dos Tratados, pdf

Testes PISA (Program for International Student Assessment); TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

Segundo os Censos nacionais de 2001.

Eurobarómetro64, Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Outubro de 2005.

Eurobarómetro65, Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Primavera de 2006.

Eurobarómetro66 Opinião Pública na União Europeia, Comissão Europeia, Outubro de 2006.

Eurobarómetro 67, Primavera 2007

Eurobarómetro 68

Eurobarómetro72, Outono de 2009

Inquérito do Eurobarómetro, sobre a pobreza na União Europeia, de 2009.

PETRA (programa de ação para a formação profissional e preparação dos jovens para a vida adulta e profissional)

Enciclopédia Diário de Notícias

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Editorial Verbo 1967, volume nº5

História Universal, Volume 10, O século das luzes, De Agostini Editore SpA, Novara, 2005

IMPrensa

Jornal Público, “Uma Europa cada vez mais grisalha pode estar a desabituar-se dos bebés,” Clara Barata, Domingo 7 Março 2010

Jornal Público, por João Manuel Rocha, Bósnia, “Srebrenica ainda enterra os seus mortos” 11.07.2010

Jornal Público, 14-07-10, (Aniversário da tomada da Bastilha)

Jornal Público 29.04.2010

Jornal Público - 20-05-2006

Jornal Público - 29.04.2010

Diário de Notícias 28-08-10

Diário de Notícias de 20 Julho 2005

Diário de Notícias 26-04-11

Diário de Notícias 23 Abril 2010

Diário de Notícias 15-09-10

Jornal de Notícias de 2010-10-17

Jornal de Notícias, “França quer travar multidões embriagadas”, 21.05.2010

Jornal Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, refere: "Há consenso entre todos os responsáveis de que o terrorismo internacional, como a rede Al Qaeda, está muito ativo. E nesse contexto a Alemanha também entra na mira";

Revista Noesis Nº 80 Janeiro/Março de 2010, “Cooperação Europeia em Educação e Formação: o quadro estratégico para 2020”

Courrier International, Julho de 2010

Courrier international, Fevereiro de 2011

Corriere della Sera, de 11 de Abril de 2011

Semanário Sol, “Sarkozy junta-se ao coro do anti-multiculturalismo”, 11 de Fevereiro, 2011

ANEXOS

Anexo I – Questionários

Anexo II – Tabelas dos Gráficos

Anexo III – Questionários dos Alunos

