

O exercício ético é o começo da cidadania. A ‘degustação’ dos valores com as crianças

Maria Teresa Santos - Universidade de Évora / Cidehus
Ana Sofia Matos - ESE/IPBeja

Introdução

Este texto não nega o alinhamento pragmatista norte americano (Peirce, James, Dewey, Rorty, Putnam) que valora a praticidade experiencial, mas articula-a com a dimensão reflexiva de teor ético, permitindo que a experiência (viva, vivenciada, situada) seja dada a pensar. Foi também no pragmatismo que se circunscreveu o conceito de cidadania configurável como exercício participativo que respeita os direitos individuais.

Este enquadramento foi acompanhado por duas convicções nas quais assenta o projeto realizado e dado a conhecer neste texto. A primeira convicção manifesta discordância da interpretação utilitarista que limita a educação para a cidadania à aquisição de um conjunto de aprendizagens necessárias às crianças – boas práticas – com vista à sua condição de futuras cidadãs. Este aspirar ao futuro do desempenho da cidadania corresponde a um certo tipo de procrastinação que retira a atenção da importância de aprender a viver em comunidade no momento presente: *in fieri*. No fundo, a discordância dirige-se à própria designação disciplinar: educação para a cidadania. O uso da preposição ‘para’ indica orientação, o sentido de ou o objetivo a alcançar. Parte-se de uma carência (a falta do exercício da cidadania e do modo de a exercer) e propositivamente visa-se a superação pela educação com benefícios futuros. Ora enquanto se visa a cidadania cria-se um fosso temporal entre o agora e o depois, ou seja, entre o modo como se começa a exercer a cidadania na relação com os outros e no mundo e o modo como deverá ser exercida a cidadania; o modo como a criança se introduz na esfera pública e o modo como deverá ser cidadã na esfera pública. Em geral, a educação para a cidadania segue uma via teórica que delimita conteúdos, estabelece objetivos de aprendizagem, fixa descritores de desempenho e precisa classificações, ou seja, segue uma via disciplinar tradicional facilmente integrável no sistema escolar. Poder-se-ia tentar uma alternativa, problematizando situações que a criança reconhece como fazendo parte da sua vivência e buscando soluções em conjunto. Isto significa que ter-se-ia de admitir a criança como cidadã, o que aliás é confirmável pela existência de um Cartão de Cidadão solicitável até 20 dias após o nascimento do bebé, no balcão “Nasce Cidadão”. Deste modo, propõe-se aqui a mudança de designação. Ma como ficaria? O ponto fraco

da proposta de mudança, admite-se de imediato, está na obtenção de consensualização ao nível linguístico-pedagógico. Basta lembrar as discussões em torno de Filosofia para Crianças, resultando designações várias: Filosofia de/com/entre/por Crianças. Todavia, seja qual for a mudança, não está em causa a validade filosófica do exercício reflexivo sobre o aprender a viver-junto e o bem comum.

A segunda convicção articula-se inteiramente com a primeira e considera a necessidade de as crianças aprenderem a viver em comunidade, com espírito crítico, criatividade e afeto (Noddings, 2003). O exercício da cidadania requer atenção ao modo como se comunica e se criam relações no duplo sentido de “eu com os outros e os outros para comigo”, também requer exploração conjunta do significado das regras a cumprir e requer ainda abertura lúdico-criativa. No mundo contemporâneo a criança vive em comunidades de interação presencial e virtual – em casa e no jardim-de-infância–, pelo que adiar essa aprendizagem centrada na sua vivência é arriscado. Numa sociedade tão líquida, usando a expressão de Zygmunt Bauman (2000) para caracterizar a modernidade, tão efémera, recorrendo a Gilles Lipovetsky (1989) e tão complexa, como refere Daniel Innerarity (2022), se as crianças não exercitam a cidadania no seu quotidiano relacional e se não aprendem a dar-lhe significado, então pergunta-se, como enfrentar a sociedade da terceira revolução onde convergem na mesma plataforma o transhumano, a robótica e o digital, cujas consequências ético-pedagógicas são imprevisíveis? No livro *La Révolution transhumaniste. Comment la technomédecine et l’ubérisation du monde vont bouleverser nos vies* (2016), Luc Ferry aborda questões associadas ao fulgurante progresso das tecnociências apoiado financeiramente por grandes empresas e, aí, define transumano como um “vasto projeto de melhoramento da humanidade atual sobre todos os planos, físico, intelectual, emocional e moral, graças ao progresso das ciências e em particular das biotecnologias” (2016, p. 10)¹. Entre as muitas possibilidades tecnocientíficas elencadas para ‘aumento/melhoramento’ do humano e outras tantas possibilidades manipuladoras de um novo humano, Ferry anota a seleção, no estado embrionário, de características desejáveis (cor dos olhos, ...) e refere a alteração dos traços de carácter das crianças. Urge pensar sobre o assunto e tomar consciência da imprevisibilidade das inovações, pois deixaram de ser ficção científica. Raymond Kurzweil, engenheiro informático da Google e autor de *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology* (2005), adianta que “A partir de 2030, iremos, graças à

¹ Tradução nossa.

hibridação dos nossos cérebros com os nano-compostos eletrônicos, dispor de um poder demiúrgico”² (apud L. Alexandre & J.-M. Besnier, 2016, p. 129).

Ora todo este enquadramento não visa criar cenários distópicos ou questionar se a confiança no melhoramento ilimitado das faculdades físicas e intelectuais dos humanos, por todos os meios que a tecnociência disponibiliza, não é sucedânea da confiança iluminista no progresso ilimitado da humanidade. Pretende-se, e voltando à questão inicial, advertir para a irredutibilidade da cidadania à aquisição de boas práticas e para a necessidade de ter em conta o estado ‘líquido’ da sociedade. Na mesma linha, a educação para a cidadania não deve ser projetada para a adultez da criança no quadro existencial que agora se conhece, mas ser revista para o seu presente e para o que no presente é essencial à cidadania: i) saber pensar crítica e criativamente; ii) saber conviver no cuidado de si e dos outros com respeito e com a gratuidade do afeto.

Não há aprendizagens finitas e plenamente ajustáveis ao futuro desenhado à medida do presente, como se o futuro fosse o presente melhorado sem disrupções estruturais. Uma criança que aprende a enfrentar e a interpretar o presente dentro das comunidades a que pertence adquire o hábito que cria a condição fundamental para enfrentar e interpretar os sucessivos presentes da sua vida.

As duas convicções em que assenta este texto foram também as convicções da prática desenvolvida em contexto Pré-Escolar, na Sala B do Jardim-de-Infância da Escola sede do Agrupamento de Escolas de Cuba. Foi proposta a realização de atividades que se constituíssem como exercício ético da cidadania, que considerassem a vivência das crianças e que não separassem as vivências da matriz emocional.

Em termos interrogativos e mais circunscritos, considerou-se a seguinte questão: como é que se poderá promover o desenvolvimento dos valores da vida democrática junto das crianças? Ou como realizar atividades que considerem a vivência das crianças e que sejam um exercício ético de cidadania? Em resposta, planearam-se várias atividades articuladas. De momento apenas se descreve uma delas, incluindo considerações sobre as potencialidades e os limites da sua realização.

A estrutura do texto segue duas vias complementares: na primeira, procede-se a uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto, destacando-se brevemente o conceito de cidadania; na segunda, relata-se uma atividade realizada no Jardim-de-Infância.

² Tradução nossa.

1. Enquadramento teórico. A educação para a cidadania como um ‘degustar’ dos valores

A génese de cidadania situa-se no quadro organizador de algumas das cidades-estado gregas, expressando pertença comunitária e atividade retórico-argumentativa quer no Bulé, o conselho deliberativo sobre os assuntos correntes na pólis, quer na Eclésia, a assembleia decisória. Estas duas principais instituições eram lugares de exercício da cidadania que não devem ser tomadas como matriz desejável para a cidadania democrática contemporânea por lhe faltar dimensões indispensáveis como inclusividade, transversalidade e radialidade. Em todo o caso, a cidadania grega sempre se articulou com a educação e a ética, fosse pela necessidade de formação adequada para participar na pólis, fosse pela necessidade de fundamentar normas orientadoras para a vida dos cidadãos e da larga maioria dos habitantes que não usufruía de tal estatuto.

Entre a cidadania do período da antiguidade clássica e a conceção atual, não obstante as diferenças históricas circunstanciais, há o mesmo perigo de insuficiência racional, o que leva à valorização da educação e da ética. A experiência das duas grandes guerras no século XX foi decisiva para a proclamação e defesa universal dos direitos da humanidade, pressupondo-se o exercício da cidadania e dos valores associados. A complexidade do mundo em que se vive e as ameaças emergentes, como os movimentos de práticas antidemocráticas, intolerantes e violentas ou a fragilidade do equilíbrio ambiental, solicitam outra conceção de compromisso cidadã³. Note-se que apesar de se assumir a Europa como unidade integradora, não obstante a diversidade orográfica e cultural, a coexistência do europeu com o imigrante ou com o refugiado está em estado crítico, o que atinge os valores da cidadania. Cabe à educação criar condições de comunicação e condições de aprendizagem para fazer pontes axiológicas e, assim, encarnar os valores no exercício de cidadania.

Isto não significa destituir os valores da liberdade, igualdade, justiça, responsabilidade e outros, substituindo-os por novos, que até poderão ser negadores da liberdade, igualdade, justiça. Importa, sim, pensá-los por uma abordagem dinâmica e integradora que salvaguarde a integridade humana, independentemente das tendências pessoais. A escola, enquanto comunidade de relações dinâmicas, deve proporcionar tal integração e de tal não se pode demitir. É nela que se deve equilibrar a legitimidade das

³ Por exemplo, Foucher (1993) citado por Cunha (1997, p. 21) insiste na determinação dos traços específicos da cidadania na sociedade digital, com problemas ambientais de ordem sistémica, de modo a ajustar a educação em termos globais.

práticas com os valores provenientes da cultura e as das normas sociais. Também Grinspun considera que a escola é espaço de construção da cidadania, onde se pode investir na “relação participativa que promove os valores” (1994, p. 10, apud Grinspun et al, 2002, p. 657). Estes autores convergem na nobilitação ética da escola. Sendo esta o núcleo básico do desenvolvimento científico-técnico-cultural-social-afectivo, não pode renunciar à ética, a qual lhe dá consciência de ser e a partir da qual se ganha impulso para a ação.

Quase da mesma idade e naturais de Espanha, Adela Cortina, Victoria Camps e Fernando Savater ajudam a compreender melhor a proposta anterior. A ética não se ensina por cartilha e os valores não se desfiam como contas de um rosário. Em vez de os ensinar devem-se criar situações em que os valores estejam presentes e conduzam à reflexão conjunta. Savater centra a sua reflexão na ideia de ‘comum’, concebendo a educação como aprender a viver bem em comum (1997, p. 43). Camps propõe e detalha que as aprendizagens a desenvolver para a cidadania são quatro: ser responsável, conviver, participar, alfabetizar em política. Todas a desenvolver no jardim-de-infância porque, como escreve: “Para que existam bons cidadãos deve-se procurar sê-lo, de maneira explícita, e por tal razão é necessário que [as crianças] sejam educadas” (2007, p. 27). Cortina corrobora e acrescenta que educar nos valores é uma prática difícil, requerendo, antes de mais, a criação de condições que tornem os valores reais, próprios de cada pessoa e sociedade. Os valores são “o motor para a formação da identidade social” (2001, p. 221) e merecem condições para gerar empatia pelas opiniões diferentes e para promover a participação e a resolução, em comum/grupo, dos conflitos emergentes na sala.

Tudo isto exige tempo de degustação. Por este prisma, é fundamental a colaboração de pais e profissionais (educadores ou professores) na medida em que ajudam a preparar o ser humano para a vida quotidiana, através de “experiências degustativas de valores”, que ajudam cada um a examinar-se, compreendendo melhor a pessoa que é e a realidade em que vive.

2. Prática Pedagógica: desafios emergentes com crianças

As considerações anteriores, de enquadramento teórico, colocam o pensamento crítico e criativo, tal como o afeto cuidador, no centro da educação para a cidadania e concordam em ser este o momento de exigência e de compromisso para educadores e

instituições educativas. Importa criar condições de aprendizagem para cada criança refletir com as outras o que se move (pensamentos e emoções) no interior de si, o que se manifesta na inter-relação com outras e o que acontece no seu mundo.

Ora transportar esta visão para uma situação de prática pedagógica supervisionada é um desafio com muitas frentes de atendimento, sejam as relacionadas com limites de ordem espacial e material, sejam as que dependem da capacidade de acolhimento e flexibilidade interpares ou institucional. Existe um conjunto de documentação a servir de respaldo a iniciativas deste tipo como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2016), que propõe atividades reflexivas a partir da exploração de vivências conectadas com direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde. Também o documento intitulado Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar [OCEPE] solicita a colaboração familiar, direta ou indireta, informal ou não formal (Davies, D., Marques, R., & Silva, P., 1997), nesta instância do processo educativo e que toca transversalmente as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Outros documentos poderão ser evocados para sustentar a pertinência de elaborar um projeto complementado no plano de ação e na intervenção. Porém, em todo este conjunto de materiais a ética está pairante em relação à prática. Distinto é a prática estar nela imersa.

2.1 Contextualização da Intervenção

O projeto foi realizado em Cuba, vila portuguesa que dá nome a um concelho pertencente ao distrito de Beja, região do Alentejo e sub-região Baixo Alentejo. Conta com cerca de 3.100 habitantes (dados de 2012), tendo sido elevada à categoria de vila pela rainha D. Maria I, segundo Alvará de 18 de dezembro de 1782. Como todas as localidades do interior está sujeita a contínuo despovoamento, tendo, em consequência, poucas crianças.

Foi no Jardim-de-Infância da escola sediada no Agrupamento de Escolas de Cuba que se realizou o estágio correspondente à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, em contexto de Pré-Escolar. O Agrupamento de Escolas de Cuba é uma instituição de serviço público que tem uma atividade além muros, visando sensibilizar a comunidade para a educação e promovendo o desenvolvimento humano sustentado através da aquisição de conhecimentos, da valorização económica, social e cultural da sua comunidade.

A turma da sala B do Jardim-de-Infância era constituída por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, portanto, obedece a uma formação vertical. Este regime foi privilegiado por Maria Montessori relativamente à formação horizontal, dado que assegura o fio da vida social e aumenta quer a responsabilidade das crianças mais velhas quer a confiança das crianças mais novas, para além de incentivar à autonomia e livre iniciativa (2004, p. 107). Também segundo a OCEPE acentua “a diversidade e enriquece as interações do grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (2016, p. 24). Numa vila com poucas crianças, a organização vertical aumenta a interação entre elas e equilibra numericamente as turmas.

2.2 Objetivos e metodologia

As atividades realizadas com as crianças foram antecedidas por uma preparação que recorreu ao uso de diversos métodos, desde o estudo de textos de referência, à análise de documentos e de experiências realizadas até à recolha de informação sobre a turma. Durante as atividades houve o cuidado de observar, tomar notas, fazer o registo fotográfico e pôr a funcionar o plano elaborado. Quanto à realização da atividade com crianças, começou-se por as tomar como sujeitos centrais do processo de aprendizagem e, como tal, sujeitos co-construtores do conhecimento. O projeto foi apresentado às crianças sob a forma de uma pergunta para, a partir das respostas, se desencadearem as outras fases de exploração, como o contacto com a realidade (meio urbano) e o registo do que se falou e viu, dando origem a um produto comum. Partiu-se do particular para o geral, atendendo à vivência de cada criança e à comunidade em que se insere, por um lado, e, por outro, respeitando o rumo investigativo da turma.

O projeto tinha como objetivo desenvolver capacidades várias: i) cognitivas (identificar uma comunidade urbana; reconhecer a existência de imagens comuns e distintas; relacionar o que se vê com a vivência pessoal e a vivência dos outros; fazer sugestões para melhoramento; apresentar razões); ii) relacionais (conviver com os habitantes da comunidade); iii) digitais (usar do computador); iv) valorização estética (no exterior da sala: observar a diversidade de formas, cores, sons e cheiros; no interior da sala: selecionar fotografias; fazer e colorir desenhos; organizar graficamente o livro); v) valorização ética (fora da sala de aula: diversidade; dentro da sala de aula: colaboração

inter pares; aceitação da diferença de opinião; liberdade de expressão; respeito pelos colegas).

2.3 A Cidadania – o tema a investigar com crianças

A cidadania pode ser definida como a condição de cidadão, dependendo de uma comunidade com estrutura política e social articulada para agir e viver pacificamente com os outros. Neste sentido geral, Cuba é uma comunidade onde se exerce cidadania e as crianças do Pré-Escolar, já identificadas como cidadãs, começam a conhecê-la e a ganhar consciência de seus direitos e deveres no quadro das disposições constitucionais (Declaração dos Direitos da Criança). Do ponto de vista pedagógico é necessário dar acesso a um processo de progressiva descoberta da envolvência material e da diversidade da realidade comunitária. Cada criança deve ter oportunidade para ir apreendendo e compreendendo a natureza e o funcionamento da comunidade.

De modo a possibilitar que as crianças ganhassem vínculos à comunidade e estabelecesse pontes entre os diversos grupos dentro da comunidade planeou-se uma atividade que não só as colocasse em contacto direto com Cuba como também se articulasse com deveres do cidadão. A pergunta motivadora foi: como são as casas em Cuba? A diversidade da construção urbana dava oportunidade a introduzir o conceito ‘diversidade’ e o dever de proteger o património público da comunidade permitia introduzir o conceito ‘respeito’. A insistência no uso linguístico de conceitos pelas crianças e a ligação ao concreto do conceito facilitaria a compreensão do significado e a translação do uso para outros domínios curriculares, ganhando-se uma visão integradora.

A planificação, na sua relação entre capacidades a desenvolver e atividades a realizar, resume-se nestes termos: i) observação proporcionada por um passeio à vila. Estabeleceu-se um itinerário que oferecesse contraste entre o tipo de casas (apalaçadas, senhoris agrícolas e habitações alentejanas comuns). Tiraram-se fotografias; ii) chuva de ideias em sala. Discutiu-se em grupo o passeio realizado e as fotografias (material de base). Planeou-se a preparação do livro sobre o passeio. Fizeram-se desenhos. Selecionou-se o material mais significativo (fotografias e desenhos) e associaram-se algumas ideias. Passou-se para o computador o material que se tinha e ‘montou-se’ o livro; iii) Conversa com introdução dos conceitos de respeito e diversidade.

2.4 Resultados do estudo em tempo de pandemia Covid19

O diagnóstico inicial feito ao grupo em Pré-Escolar forneceu informação sobre a situação pedagógica real que serviu de rampa quer para modelar mentalmente uma situação ideal quer para identificar necessidades e assim superar, o mais possível, o diferencial entre as duas situações. O diagnóstico mostrava que as crianças em Pré-escolar conheciam a comunidade e que alguns valores eram mencionados na sequência de pequenos episódios ocorridos em grupo ou no contexto da leitura de livros. Era ainda evidente a falta de autonomia das crianças em sala. A situação ideal a alcançar seria a transformação da pontual referência a valores em momentos de diálogo investigativo, a introdução as novas tecnologias (computador), o aprofundar a relação com a comunidade e o ir assegurando a autonomia das crianças na sala. De facto, a referência aos valores não era aproveitada para aprofundar o assunto, articulando-o com a vivência das crianças em atividade dialógica, numa atitude aberta ao surgimento de muitas possibilidades de abordagem e numa atmosfera de confiança, sinceridade e imparcialidade (Lipman, 1988, p. 23).

Também o conhecimento da comunidade, devido a serem habitantes de Cuba e haver laços familiares ou de amizade com outros habitantes, não era explorado como tema a transversalizar no planeamento nem como meio para desenvolver a observação crítica, designadamente, a conservação do património, a limpeza do espaço público, a diversidade quer da tipologia quer da funcionalidade das casas (habitação e serviços) e o direito a ter habitação. Finalmente, o recurso ao computador poderia ser intensificado para dar novo formato aos trabalhos, mas, sobretudo, para introduzir no campo digital. A concretização do se que afigurava ideal estabeleceu uma lista de necessidades: i) introduzir no planeamento momentos para dar oportunidade às crianças de expor os seus interesses e ideias; ii) adotar estratégias facilitadoras de dinâmicas reflexivas, lúdicas e criativas; iii) usar as tecnologias disponíveis para dar destreza às crianças ao nível da literacia digital (Neves, 2010).

O diagnóstico previa dificuldades na adoção de estratégias dinâmicas e favoráveis à autonomia dentro do espaço 'sala'. O alastrar do estado pandémico Covid 19, as restrições iniciais de contacto e circulação e, depois, a obrigação de confinamento dificultou a realização mais sistemática da proposta, de modo a permitir às crianças a consciência de querer-conhecer, querer-fazer, querer-experimentar e querer-comunicar, sem receio de erro e enfrentando o erro como solução desadequada à solução efetiva. Ficou em falta o debate auto avaliativo crítico do próprio projeto pelas crianças para dar significado quer ao percurso feito e produto concretizado quer para reforçar a

internalização linguística de conceitos focados quer, finalmente para ‘degustar’ os valores, dialogando em torno deles. Não obstante os limites impostos, conseguiu-se dar resposta às necessidades educativas detetadas e desenvolver atitudes colaborativas, atentas e solidárias com as comunidades.

Conclusão

A cidadania, aberta à participação coletiva com expressão individualizada, rege-se por valores numa lógica de reciprocidade. O respeito pelo outro, um dos valores básicos da cidadania, não se entende unilateralmente; assenta numa base de relação recíproca na qual são essenciais a consciência da importância da diferença entre os sujeitos e a empatia pelas diferenças de cada um dos sujeitos. Não se trata de aceitar, por aceitar, a diferença com disfarce social polido (o “tanto se me dá como se me deu”), o que é uma outra forma de manter a irreduzibilidade da posição individual ou a intolerância. A cidadania solicita o respeito pela diferença como plataforma de mútua valoração construtiva. Exige exercício constante de aprendizagem relacional no seu dar e receber, numa dialética de desenvolvimento de si com os outros e de construir o mundo com os outros

O respeito pela diferença é um valor de cidadania em rede com outros valores: diversidade, solidariedade, honestidade, liberdade, compaixão, a indulgência, por exemplo. Todos são próximos e interligam-se. A esta complexidade acresce que os valores apenas ganham expressão social através da participação sistemática e conscientemente comprometida com a comunidade.

Estimular a participação e criar condições de intervenção foi o propósito do projeto interrompido pela pandemia Covid 19, ficando por realizar o salto da diversidade urbana (tipologia e funcionalidade das casas de Cuba) para a diversidade dos modos de fazer, de estar e de ser, todos merecedores de respeito. Não obstante a disrupção pandémica, o passeio a Cuba e o livro para registar o passeio possibilitaram o contacto com o espaço público, avivando a consciência de pertença ao comum e o respeito pelo património que é bem comum. Tudo isto configura não só iniciação à ‘alfabetização política’ exigida pela cidadania como também iniciação à leitura ética da realidade a partir da vivência. Uma leitura combinatória de observação, escuta, questionamento, compreensão, sensibilidade e diálogo que as crianças estão aptas a fazer. A leitura ética não é uma imersão no depósito de valores, mas uma experiência degustativa dos valores que recorre a várias estratégias.

Referências

- Alexandre, L. & Besnier, J.-M. (2016). *Les robots font-ils l'amour?*. Dunod.
- Aristóteles (2014). *Nicomachean Ethics*. 2nd ed. Cambridge University Press. (II.i.1103a17-24).
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Editor.
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato: política, ética y religión*. Trotta.
- Cunha, M. (1997). *Aula universitária: inovação e pesquisa*. In Leite, D. & Morosini, M. (Eds.). Papyrus.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *A Colaboração Possível*. In *Os Professores e as Famílias*. Horizonte.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [ENEC] Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.
- Ferry, L. (2016). *La Révolution transhumaniste. Comment la technomédecine et l'ubérisation du monde vont bouleverser nos vies*. Plon.
- Grinspun, M. et al (2002). *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola* (pp. 653-660). Cortez.
- Innerarity, D. (2021). *Uma Teoria da Democracia Complexa*. Porto Editora.
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology*. Penguin Books.
- Lipman, M. (1988). *Investigación Etica. Manual del profesor para acompañar a Usa*. Ediciones de la Torre.
- Lipovetsky, G. (1989). *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Companhia das Letras.
- Montessori, M. (2004). *A educação e a paz*. Papyrus.
- Neves, B. (2010). *Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama: abordagem crítica*. In I. Salema, & A. Rosas, *Cidadania Digital* (pp. 143-188). Labcom.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, 2e. Berkeley: University of California Press.
- Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar [OCEPE], Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho.
- Savater, F. (1997). *O valor de Educar*. Edições Presença.